

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 33

ХЕРСОН

2017

УДК 37.013

ББК 74 я 43

Затверджено рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ № 747 від 13 липня 2015 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 1 від 19.01.2017 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іван	БЕХ	доктор психологічних наук, професор (Україна)
Євдокія	ГОЛОБОРОДЬКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Віктор	ОЛІЙНИК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ігор	ЖЕРНОКЛЕЄВ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Марія	ПЕНТИЛЮК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Григорій	ПУСТОВІТ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Галина	САГАЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, відповідальний секретар (Україна)
Нада	БАБІЧ	доктор педагогічних наук, професор (Хорватія)
Бажена	МУХАЦКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Олександр	ТЕСЛЕНКО	доктор педагогічних наук, доктор соціологічних наук, професор (Казахстан)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Віталія	ПРИМАКОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Сергій	МОЇСЕСЬ	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Галина	ЮЗБАШЕВА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Олена	КОХАНОВСЬКА	кандидат педагогічних наук (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Мірослав ФРЕЙМАН – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
Тетяна ЗАВГОРОДНЯ – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск 33. – 319 с.

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики загальноосвітніх навчально-виховних закладів, професійно-технічних навчальних закладів, вищих начальних закладів I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освіти. Упровадження висвітлених на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної загальноосвітньої та професійної школи.

Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не співпадати з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих в «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

ЗМІСТ

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	9
<i>Антонов В. М., Голобородько Є. П.</i> Акме-виховання національної особистості.....	10
<i>Янкович О. І.</i> Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіасвіти.....	18
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	25
<i>Зеленська О. П.</i> Взаємозв'язок проблемного навчання, мислення та мови	26
<i>Юрженко В. В.</i> Природовідповідні синергетичні основи формування змісту освіти: фракталізація структури інформаційних ресурсів	31
<i>Войтко В. В.</i> Урахування порушеного розвитку учнів в навчально-виховному процесі	40
<i>Дениченко І. М.</i> Застосування інтерактивних методів на заняттях з англійської мови в контексті компетентнісного підходу	45
<i>Добровольська Н. Л.</i> Психологічні передумови взаємопов'язаного навчання студентів читання та говоріння англійською мовою	50
<i>Ключковська І. М.</i> Інтегративний підручник з української мови як іноземної: сутність, проблеми, перспективи	59
<i>Костюченко К. Є.</i> Сутність і принципи комунікативно орієнтованого навчання англійської мови	64
<i>Мартинишин Н. М.</i> Аудіовізуальний метод у викладанні української мови як іноземної для дитячої аудиторії	69
<i>Москаль Т. Д.</i> Дискусія як форма проведення занять у форматі TESL	74
<i>Палецька-Юкало А. В.</i> Проблема інтегрованого формування лексичної компетентності в підготовці майбутніх учителів.....	79
<i>Юзбашева Г. С.</i> Форми організації навчальної діяльності в класах з диференційованим навчанням.....	86
<i>Юрженко А. Ю.</i> Шляхи введення лексичних одиниць на етапі презентації.....	93
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	98
<i>Джеджула О. М.</i> Перспективи використання Skure-технологій в освітньому процесі вищих навчальних закладів.....	99
<i>Жерновникова О. А.</i> Дидактична система підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.....	104
<i>Козловська І. М., Білик О. С.</i> Формування інтегративних блоків методів навчання у вищих технічних навчальних закладах.....	110
<i>Козловський Ю. М.</i> Інноваційні принципи педагогічної методології як розвиток інтеграційних процесів у професійній освіті.....	117
<i>Морська Л. І., Скібська Дж.</i> Підготовка учителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами з використанням інформаційних технологій.....	123
<i>Підмурняк О. О.</i> Підготовка студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів.....	127
<i>Плахотнік О. В., Кондратюк А. Л.</i> Проектування методичної системи викладача-тьютора у процесі дистанційного навчання	132
<i>Слюсаренко Н. В., Кузьменко Ю. В.</i> Професійна підготовка вчителів трудового навчання в умовах євроінтеграції.....	139
<i>Богодист Т. Я.</i> Формування у студентів комунікативної компетенції на побудованому на основі кейсу занятті за структурою «презентація – практика – продукування».....	146
<i>Бойко К. Л.</i> Формування компетентного фахівця вищого морського навчального закладу.....	150
<i>Вовчата Н. Я.</i> Дидактична гра як метод активного навчання майбутніх офіцерів цивільного захисту	154
<i>Івасів Н. С.</i> Технології організації самостійної роботи майбутніх фахівців з туризмознавства як засіб розвитку автономії у вивченні іноземної мови.....	160



<i>Костюченко Н. Ю.</i> Проектна діяльність як спосіб формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики	165
<i>Котловський А. М.</i> Етапи формування англомовної лексичної та граматичної компетентності майбутніх економістів	172
<i>Кругла Н. А., Фролова М. Е.</i> Філософсько-педагогічні та методологічні засади модернізації системи вищої освіти	178
<i>Пайкуш М. А.</i> Філософсько-соціологічні передумови інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря	185
<i>Савка І. В.</i> Інтерактивні методи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівців гуманітарного профілю	191
<i>Токарева О. В.</i> Діалогічна взаємодія як основа формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі.....	198
<i>Ференчук І. О.</i> Добір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів	204
<i>Фролова О. О.</i> Міждисциплінарна інтеграція у процесі навчання морської англійської мови	210
<i>Хміль Н. А.</i> Моделювання педагогічної системи формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.....	216
<i>Цюпрік А. Я.</i> Креативно-особистісний підхід до самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів.....	223
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ.....	229
<i>Лопушинський І. П., Ковнір О. І.</i> Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади.....	230
<i>Мешко Г. М., Мешко О. І.</i> Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу	237
<i>Шоробура І. М.</i> Функції управління вищим навчальним закладом	243
<i>Ковальська Н. М., Ковальський В. І.</i> Проблема підготовки конкурентоспроможного менеджера сфери послуг: теоретичний аспект.....	249
<i>Одайник С. Ф.</i> Управління якістю освіти: міжнародний досвід	255
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	260
<i>Дереш В. С.</i> Аналіз зарубіжних концепцій соціалізації особистості	261
<i>Пагута М. В.</i> Соціалізація та професіоналізація особистості в контексті компетентнісного підходу: постановка проблеми	266
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	273
<i>Примакова В. В.</i> Історіографія проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні	274
<i>Кан О. Ю.</i> Організація філологічної освіти на філософському факультеті Львівського університету імені Яна Казимира у 1850-1917 роках.....	280
<i>Кохановська О. В.</i> Вплив освітніх реформ на розвиток природничо-математичної освіти дівчат (початок ХХ ст.)	285
<i>Ляшкевич А. І.</i> Специфіка розробки методологічного підґрунтя дослідження історії морської освіти в Україні (60-70 роки ХХ століття).....	291
<i>Мойсеєв С. О.</i> Передвісник педагогічної майстерності сучасного вчителя: актуальні ідеї Я. А. Коменського	296
<i>Султанова Н. В.</i> Особливості виховного процесу в школах-інтернатах України (поч. 60-х– кінець 80-х рр. ХХ ст.)	303
<i>Ткаченко В. І.</i> Створення підручника з української мови в період 20-50-х років ХХ століття....	310
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	316



**Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council**

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 33

KHERSON

2017

УДК 37.013
ББК 74 я 43

Approved by the Ministry of Education and Science Higher Attestation Board decision (order № 747 dated of 13.07.2015).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 1 dated 19.01.2017).

EDITORIAL BOARD:

Ivan	BECH	doctor of psychological sciences, professor (Ukraine)
Yevdokiia	GOLOBOROD'KO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Victor	OLIINYK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine) doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Igor	ZHERNOKLIEIEV	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Mariia	PENTILUK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Hryhorii	PUSTOVIT	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Halyna	SAGACH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, executive editor (Ukraine)
Nada	BABICH	doctor of pedagogical sciences, professor (Croatia)
Bazhena	MUKHATSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Oleksandr	TESLENKO	doctor of pedagogical sciences, doctor of sociological sciences, professor (Kazakhstan)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Vitaliya	PRIMAKOVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Serhii	MOISEEV	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Halyna	YUZBASHEVA	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Elena	KOKHANOVSKAYA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)

REFEREES: Miroslav FREIMAN – doctor of pedagogical sciences, professor (Poland);
Tatiana ZAVGORODNIA – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. – Kherson : MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2017. – Issue 33. – 319 p.

The proceedings include research works of famous scholars, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers. The articles clarify theoretical and applied aspects of modern education. Application of research works published in the proceedings will promote solutions of various modern secondary and vocational school problems.

The proceedings are recommended for scholars, researchers, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers, post-graduate educational institutions lecturers.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2006

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODS OF THE UPBRINGING PROCESS ORGANISATION.....	9
<i>Antonov V. N., Goloborodko E. P.</i> Acme-education of national personality.....	10
<i>Yankovysh O. I.</i> Moral education of primary school age pupils in the implementation of media education	18
UNIT 2. THEORY AND METHODS OF THE LEARNING PROCESS ORGANISATION	25
<i>Zelenska O. P.</i> Correlation of problem-based learning, thinking and language	26
<i>Yurzhenko V. V.</i> Nature suitable synergistic bases of formation of educational content: fractalization of the structure of information resources	31
<i>Voitko V. V.</i> Consideration of pupils' development disorders in the educational and bringing-up process.....	40
<i>Denychenko I. M.</i> Use of interactive methods of teaching english language within the context of competency-based approach	45
<i>Dobrovolska N. L.</i> Psychological foundations of integrated teaching english reading and speaking to students	50
<i>Kluchkovska I. M.</i> The integrative textbook of ukrainian as a foreign language: its content, problems and perspectives.....	59
<i>Kostjuchenko K. E.</i> Essence and principles of the communicative oriented educating to english	64
<i>Martynyshyn N. M.</i> Audio-visual method in teaching ukrainian as a foreign language for children's audience.....	69
<i>Moskal T. D.</i> Discussion – based classroom in TESL format.....	74
<i>Paletska-Iukalo A. V.</i> The problem of integrated formation of lexical competence in preparation of future teachers	79
<i>Yuzbasheva G. S.</i> Organization forms of educational activity in classes with differentiated learning	86
<i>Yurzhenko A. Y.</i> Ways of presenting lexical units at presentation stage.....	93
UNIT 3. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL STUDIES ORGANISATION	98
<i>Dzhedzhula O. M.</i> Prospects of the using Skype-technologies in the educational process of higher education institutions.....	99
<i>Zhernovnykova O. A.</i> Didactic system of future mathematics teachers to design learning activities senior pupils'	104
<i>Kozlovsky I. M., Bilyk O. S.</i> The forming of integrative block teaching methods in higher technical educational institutions	110
<i>Kozlovskiy Yu. M.</i> Innovative teaching methodology principles as the development of integration processes in vocational education	117
<i>Morska L. I., Skibska J.</i> Training of teachers for the work with students with the special educational needs with the help of information technologies	123
<i>Pidmurniak O. O.</i> Preparation of students to the formation of health preserving competence of primary school pupils.....	127
<i>Plakhotnik O.V., Kondratiuk A.L.</i> Designing of the methodical system of the teacher-tutor on the basis of distance learning	132
<i>Slyusarenko N. V., Kuzmenko Iul. V.</i> Employment training under european integration.....	139
<i>Bogodyst T. Y.</i> Development of students' speaking competency at a PPP case-based lesson	146
<i>Boyko K. L.</i> Higher educational establishment of maritime specialization as a factor of competent specialist development	150
<i>Vovchasta N. Ya.</i> Didactic game as a method of active training of the future civil protection officers.....	154
<i>Ivasiv N. S.</i> Technologies of future tourism science specialists' independent work organization as development tool of foreign language studying autonomy	160

<i>Kostucneko N.Y.</i> Project activity is in the process of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics	165
<i>Kotlovskiy A. N.</i> The stages of building english lexical and grammar competence of prospective economists	172
<i>Kryglaiia N. A., Frolova M. E.</i> Philosophical and pedagogical basis of modernization of higher education system	178
<i>Paykush M. A.</i> Integration of philosophical and sociological premise into science and professional development for future doctors	185
<i>Savka I. V.</i> Interactive methods of forming professional communicative competence of foreign experts of humanitarian	191
<i>Tokareva O. V.</i> Dialogical interaction as basis of dialogic culture of future maritime professionals	198
<i>Ferenchuk I. O.</i> Material selection for the formation of german competence in reading mass media texts of future philologists.....	204
<i>Frolova O. O.</i> Interdisciplinary integration in teaching maritime english	210
<i>Khmil N. A.</i> Modeling of the pedagogicalsystem of the development of professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process	216
<i>Tsiupryk A. Ya.</i> Creative and personal approach to the individual activity of the higher school students.....	223
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	229
<i>Lopushynskiy I. P., Kovnir O. I.</i> European and world experience of reforming education in the process of power decentralization	230
<i>Meshko H. M., Meshko O. I.</i> Formation of psychosocial climate among teaching staff at general education institution control management	237
<i>Shorobura I. M.</i> Features management of higher education.....	243
<i>Kovalska N. M., Kovalskiy V. I.</i> The problem of competitive managers training for services sector: theoretical aspect.....	249
<i>Odainyk S. F.</i> Quality of education: international experience.....	255
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY	260
<i>Deresh V. S.</i> Аналіз зарубіжних концепцій соціалізації особистості	261
<i>Pahuta M. V.</i> Socialization and professionalization of an individual in the context of competence approach: problem statement.....	266
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY.....	273
<i>Prymakova V. V.</i> Historiography of the problem of development of primary school teachers' postgraduate education in Ukraine	274
<i>Kan O. Iu.</i> The organization of philological education in the philosophy faculty of John Casimir Lviv university in 1850-1917	280
<i>Kokhanovska O. V.</i> The impact of educational reforms on the development of natural-mathematical education of girls (the beginning of the xx-th century)	285
<i>Lyashkevich A. I.</i> Specifics of methodological fundamentals for the history of maritime education in Ukraine (60-70 years of the XX century) development.....	291
<i>Moiseev S. O.</i> The harbinger of modern teacher's pedagogical skill: current ideas of Ya.A. Komenskiy	296
<i>Sultanova N. V.</i> Features of educational process in ukrainian boarding schools (in the early 60-ies – late 80-ies of XX century).....	303
<i>Tkachenko V. I.</i> The formation of the ukrainian language textbook in the period of the 20-50-s XX century	310
INFORMATION ABOUT AUTHORS	316

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ**

УДК 37.035.6

Антонов В. М., Голобородько Є. П.*

АКМЕ-ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються окремі аспекти дослідження проблеми інноваційного розвитку національної особистості на принципах акме-виховання за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій та їх зв'язків з важливими науковими і практичними завданнями нейропедагогіки, акмеології та сталого розвитку. Розкриваються поняття «нейропедагогіка», «кібернетично-акмеологічна нейропедагогіка», «декстрастреси», «амбидекстри» та ін. Обґрунтовано необхідність здійснення гендерного підходу в навчанні й вихованні. Коментується класифікація типів особистості та їх властивості. Підкреслюється роль індивідуальних кіберакмеологічних підходів до якісних акме-навчання та акме-виховання.

Ключові слова: акмеологія, освіта, виховання, національність, педагогіка, особистість.

У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Українській академії акмеології здійснюється дослідження проблеми акме-виховання національної особистості за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій.

Ця публікація базується на дослідженнях низки вчених [1-13] і використовує основні підходи до освіти й виховання, що викладені в них.

Виховання національної гідності та патріотизму – основа, на якій ґрунтується суспільство, держава. Стати громадянином, тобто свідомим членом суспільства, відданим сином Вітчизни, дуже непросто. Громадянином не народжуються. Громадянськість твориться з порядності, совісності, чуйності до чужого болю, здатності боротися проти несправедливості. Сутність громадянськості – в умінні й необхідності жити інтересами рідного народу, власної держави. Таким чином, виховувати в дитині громадянина – це означає навчати її жити заради Батьківщини. Формування громадянина-патріота України, підготовленого до життя, з високою національною свідомістю, виховання громадян, які здатні побудувати громадянське суспільство, в основу якого були б закладені та постійно втілювалися демократія, толерантність і повага до прав людини, набуває сьогодні особливого значення. Патріотизм у сучасному розумінні – це відчуття того, що в моєму класі, школі, місті, країні все мене стосується, усе залежить від мене.

Патріотичне виховання має наскрізно наповнювати весь навчально-виховний процес, органічно поєднувати національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, екологічне, фізичне, трудове виховання, базуватися на національній історії, знанні та відстоюванні своїх прав, виконанні конституційних і громадянських обов'язків, відповідальності за власне майбутнє, добробут і долю країни; має охоплювати всіх учасників навчально-виховного процесу, сприяти формуванню в дітей та утвердженню в педагогів і батьків національних та загальнолюдських цінностей, особистісних якостей, що притаманні громадянину України [7; 8].

Національно-патріотичне виховання включає в себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні й інші аспекти, охоплює своїм впливом усі покоління, наповнює всі аспекти життя – соціально-економічний, політичний, духовний, правовий, педагогічний, спирається на освіту, культуру, науку, історію, державу, право.

Реалізація національного виховання може відбуватися в результаті:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави;
- формування високої мовної культури, оволодіння державною (українською) мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців і представників інших націй, які живуть в Україні;

*© Антонов В. М., Голобородько Є. П.

- виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки [13].

Система компонентів духовного світу реалізується через:

- національну психологію – психологію працьовитого господаря, умілого хлібороба, захисника прав особистості й державної незалежності, духовної спадщини народу;
- національний характер і темперамент – вічне правдошукання, гостинність і щедрість, ласкавість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, свободолюбивість і душевне багатство;
- національний спосіб мислення – своєрідну істотність, завдяки чому зі століття в століття відтворюються і розвиваються самотутня українська культура й духовність;
- народну мораль, етику – людяність, доброту, милосердя, співпереживання як найбільші духовні надбання;
- народну естетику – красу поведінки, привабливий стиль життя, доброзичливе ставлення до людей, уміння готувати смачну їжу;
- народну правосвідомість – життя за законами добра і краси, правди і справедливості, гідності і милосердя;
- національну свідомість і самосвідомість – відчуття усвідомлення гордості за приналежність до української нації [12; 13].

Мета статті – дослідити проблеми акмеологічного виховання національної особистості крізь призму застосування інноваційних комп'ютерних технологій та вирішення проблеми сталого розвитку суспільства з урахуванням педагогічної нейробіології.

Авторське дослідження враховує сучасні методики і технології, що застосовуються в акме-освіті й акме-вихованні для розроблення рекомендацій стосовно якісного гармонійного формування національної особистості. Так, використовуються методи нейропедагогіки, егопсихології та сталого розвитку.

Нейропедагогіка – нова міждисциплінарна наука розвитку й виховання людини, що застосовує нові наукові теоретичні, емпіричні і практичні дані стосовно різних типів функціональної організації мозку в юнаків і юнок; нові стратегії експериментального дослідження активного і змістовного ставлення особисті до життєдіяльності; нові наукові програми, методики, технології роботи з людиною; нові нейропсихологічні методи діагностики та прогнозування психічного розвитку; нові форми психологічної корекції поведінки дитини й дорослого на основі творчої педагогіки для розкриття креативних можливостей людини; нові наукові підходи до гендерного навчання і виховання в родині, дошкільних установах, школах, вишах, установах післядипломної освіти та неперервного навчання і самонавчання. Вона є базовою наукою, що об'єднує такі науки, як нейроанатомія; нейробіологія; нейроморфологія; нейропсихологія; нейрофізіологія; нейрогенетика; психогенетика тощо. Головна мета нейропедагогіки – допомогти вчителям, викладачам оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій.

Головна мета авторської кібернетично-акмеологічної акме-нейропедагогіки – застосування комп'ютерних інноваційних технологій для автоматизації проблем нейропедагогіки для виявлення ефективних та оптимальних методик, алгоритмів, програм розвитку, виховання, удосконалення та самовдосконалення акме-особистості. Відомо, що дівчата і хлопці – дуже різні. До 7 років у дитини формується її особистий тип мислення – наочно-дійовий, наочно-образний, абстрактно-мовний.

Діти (хлопчики і дівчатка) розвиваються по-різному: різна організація психічних процесів; по-різному функціонує мозок через різні електропотенціали різних ділянок

кори головного мозку (моторні, зорові, слухові, асоціативні); різні процеси сприйняття й аналізу інформації; визрівання різних психічних функцій мають різні терміни, тип і якість. Учені роблять висновок: не можна виховувати / навчати безстатевих істот, які при цьому «гублять» переваги своєї статі.

Дослідження відомих вітчизняних і зарубіжних учених дозволяють зробити висновок, що сучасні методики навчання частіше за все налаштовані (розраховані) на дівчат; вони не навчають, як учити юнаків, хлопців, чоловіків. Стратегія навчання в дитячому садку, школі, вищі розраховані на особливості жіночого організму. Водночас учені роблять висновок, що дівчина і хлопець – два різних світи; дівчину і хлопця неможливо виховувати / навчати однаково; вони по-різному (природно) дивляться на світ; слухають і чують; розмовляють і мовчать; відчують і переживають. Жінка постає як «берегиня», вона передає потомкам інформацію про минуле, а чоловік – «революціонер», пошуковець; на ньому природа відпрацьовує всі «новинки» еволюції; у нього природно більше корисних і шкідливих мутацій (генетичних відхилень); при змінах довкілля (екологічних, соціальних, політичних тощо) він страждає більше за жінку; його мозок менш надійний, більш уразливий; чоловік передає потомкам інформацію про сучасне. Крім того якість навчання та викладання залежить від таких чинників, як моральні якості викладача; емпатії/антипатії між викладачем і учнем; професіоналізм викладача; замотивованість і зацікавленість учня.

Учені досліджують також типи функціональної асиметрії мозку (ФАМ).

Існують декілька базових типів функціональної асиметрії мозку, що базуються на трьох основних показниках людини, які треба враховувати викладачеві, це зокрема «рукість», «окість», «ухість»:

- 1) *праворукі* з ведучим правим оком і правим вухом (це, як правило, «лівосферники» або «мислителі»);
- 2) *праворукі* з ведучим лівим оком і лівим вухом (це, як правило, «правосферники» або «художники», митці);
- 3) *праворукі* з ведучим лівим оком і правим вухом (змішаний тип ФАМ);
- 4) *праворукі* з ведучим правим оком і лівим вухом (змішаний тип ФАМ)
- 5) *ліворукі* – це специфічна група; ярко виражені правосферники зі спеціальним характером функціональної асиметрії; у них частіше трапляються неврози; у нашій країні ліворуких у середньому 4-7 осіб з 1000 (у США 13 зі 100). Серед ліворуких чоловіків більше, ніж жінок; серед них багато обдарованих дітей, з них часто виростають художньо обдаровані дорослі люди. Ліворукими були Пабло Пікасо, Гай Юлій Цезар, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Бетховен, Чарлі Чаплін, Ерне Рубік та ін.

Ліворукі діти – це діти з гештальтним (нім. *gestalt* – «форма, образ, структура») типом розвитку мови, в основі якого «лежить» образ об'єкта через ритм і музику слова, тобто об'єкт, який бачить дитина, вона «наспівує» як цілісну структуру, образ, явище. Вчені наголошують: «Ми не вміємо вчити ліворуких; немає відповідних знань, умінь, методик, технологій. Психічні відмінності ліворуких суттєво відрізняються від психічних відмінностей праворуких.

Ліворукі діти зазвичай більш уразливі, емоційні, рухомі, запальні, гарячі, тривожні; гірше звикають до зміни обставин (у дитячому садку, школі); тонше відчують колір і форму предмета; глибше бачать відмінності між предметами, навіть коли праворукі їх не бачать (тобто індивідуалізують довкілля). Тому ліворуких дуже багато у школах для художньо обдарованих. Ліворукі орієнтуються на почуття (зорові, тактильні), а не на мову, тому їм треба спиратися на малюнок; їх стихія – індивідуальна робота (не в колективі), власна ініціатива та інтуїція; вони часто відчують «декстрастреси» (напруженість), тобто правий стрес, коли у світі все налаштовано для зручності праворуких. У ліворуких у віці 7-20 років результати в навчанні значно вищі, ніж у праворуких. У ліворуких є унікальні задатки, яких немає у праворуких. Група ліворуких

вельми неоднорідна. У них, наприклад, центр мови може зустрічатися у правій або лівій сфері, або в обох сферах. Спроби перевчити ліворуких на праворуких можуть призвести до тяжких наслідків.

Існують також *амбідекстри* – люди, які однаково добре володіють двома руками; особливості їх психіки можуть бути як і в ліворуких, але вони страждають від декстрастресу. Учені вважають, що «чистих» праворуких або ліворуких не існує, а існує континуальна множина типів від суто праворуких до слабо виражених, амбідексторів, слабо виражених ліворуких і суто ліворуких. Відомо, що в кожного праворукого мається, так би мовити, «прихована ліворукість». Така людина може одночасно бути, наприклад, лівоокою/правоокою, лівоухою/правовухою, лівоногою/правоногою (ведуче око, вухо, нога). Також у кожного ліворукого є «прихована праворукість».

Отже, високий ступінь праворукості прямо пов'язаний з підвищеною лівосферністю мозку; низький ступінь праворукості вказує на підвищену активність правої сфери мозку. У цих випадках можливі різні підгрупи з різними властивостями. Але головним є те, що кожна дитина – індивідуальна, і цю індивідуальність треба поважати, бо вона заснована на законах природи, законах роботи мозку.

Наше дослідження враховує також і особливості головного мозку – праву й ліву сферу. *Права півкуля* «відповідає» за цілісне, синтетичне, евристичне, паралельне, одночасне, дедуктивне мислення. Вона «обслуговує» лівий бік тіла (сприймає/передає відповідні імпульси, команди); охоплює картину світу цілісно, одночасно, синтезовано і швидко. Жінки в більшості випадків – правосферники. У дівчат права сфера визріває повільніше. *Ліва півкуля* забезпечує аналітичне, класифікаційне, алгоритмічне, послідовне, індуктивне мислення. Вона «обслуговує» праву половину тіла; працює дискретно, аналізуючи світ повільно. Чоловіки – переважно лівосферники. У хлопців ліва сфера визріває повільніше, ніж у дівчат. Але в нормальному стані людини мозок працює комплексно, тобто використовуючи і ліву, і праву сфери. І це також треба враховувати педагогу при навчанні й вихованні дитини.

Дослідження показують, що «лівооки» люди часто бувають боязкими, несміливими, сором'язливими; добре прилаштовуються до діяльності в малих групах та неформальних міжособистісних контактах без суворої підпорядкованості; погано почувають себе у великих колективах в умовах авторитарності вихователя-вчителя; вирізняються високою стійкістю до перешкод і високою працездатністю; у них нахил до «невротичного» стану; мають високий інтелект. Люди, що віддають перевагу правій руці, оку, вуху, – зазвичай стійкі до невротичних факторів; у них у середньому нижче інтелект і працездатність. «Лівовухі» люди часто мають значні труднощі з вивченням іноземних мов у школі (при класичному підході до вивчення мов), але легко засвоюють мову, якщо потраплять до іноземного мовного середовища; з них отримуються добрі керівники, менеджери, логістики.

Крім того вчені ще умовно поділяють усіх людей на дві великі групи: «мислителів» – тих, у кого переважає (більш розвинута) ліва півкуля мозку (це так звані раціоналісти, аналітики, розважливі, помірковані, розсудливі й недостатньо емоційні); «митців», або «художників» – тих, у кого переважає права півкуля мозку (це так звані емоційники, інтуїціоністи, які «охоплюють» явища в цілому, без логіки й аналізу. Існує ще група «змішаних», у кого поєднані ознаки і «мислителів», і «митців».

Педагогу треба також враховувати й тип людини. Існує певна класифікація типів особистості на основі типів темпераменту людини.

1. За Гіппократом (VI ст. до н.е.), на основі 4-х базових рідин – крові, слизі, жовті та чорної жовчі визначаються *меланхоліки*, *флегматики*, *холерики*, *сангвініки*.

2. За Є. Кречмером (1888-1964 рр.), на основі типів конституції організму визначаються такі типи:

– *пiкнiчний* (з гр. *pykno* – «мiцний, кремезний»), що позначає людину з відповідною будовою тiла, яка схильна до повноти, має коротку шию і середній зрiст, має *циклотимiчний* тип темпераменту (з гр. *kikloeides* – «колоподiбний, круглий»), що визначається енергiйністю, комунiкабельністю, схильністю до гумору тощо;

– *лептосомний* (вiд гр. *leptos* – «тонкий, нiжний» і *soma* – «тiло») – тип конституцiї, що характеризується худорлявістю, тобто відставанням росту тканин у товщину порiвняно зi зростанням у довжину; *атлетичний* (гр. *athletes* – «борець»), який характеризує сильно розвинена грудна клiтка і мускулатура, широкі плечі, високий чи середній зрiст. Цьому типу будови тiла вiдповiдає тип *iксотимiчного* темпераменту («рiвний, однаковий»), який характеризується стриманiстю жестiв і мiміки, схильністю до незмiнної, спокiйної ситуацiї тощо);

– *диспластичний* (вiд гр. *dys* – «порушення» і *plasei* – «утворюю, лiплю, формую») – загальна назва наслiдкiв неправильного формування у процесi ембріогенезу окремих частин, органiв або тканин органiзму; змiна розмiру, форми та будови клiтин, тканин або органiв. Синонiми – аномалiя, вада, порушення розвитку, психологiчна конституцiя – *шизоiдна* (такий тип особистостi, як правило, виражається iнтроверсiєю, що виявляється в посиленому режимi. Iндивiд створює уявний «купол комфорту», перебування в якому дарує спокiй і розмiренiсть сприйняття реалiй життя. Мiжособистiснi вiдносини, як правило, мiзернi або взагалi вiдсутнi. Будь-яка сфера життя пов'язана з самотнiстю і небажанням змiнюватися, конкурувати, амбiтно домагатися чого-небудь. У роботi iх вибiр падає на непосильну, важкоздiйснювану дiяльнiсть, вiд якої звичайна людина б вiдмовилася);

– *циклоiдний* (є люди, в яких по життi досить часто змiнюється настроiй. Можна сказати, що вiн пiддається циклiчним змiнам. Звiдси і назва такого типу. Найважлившою особливiстю циклотимiчного типу є змiна фаз поведiнки.

Також вирiзняються *iрацiональний* (або *гiпоманiчний* – веселий, жвавий, пiдприємливий, сповнений планiв, наполегливий, товариський); *практичний* (реалiст, iз почуттям гумору, активний); *синтоний* (саме спiвчуття, спiвпереживання. Синтоник не конфлiкує нi з ким. Вiн з усiма згоден. У нього є своя позицiя з будь-якого питання); *флегматичний* (гр. *φλέγμα* – «мокротиння», «слиз») – темперамент з класифiкацiї Гiппократа. Людину флегматичного темпераменту можна схарактеризувати як вайлувату, зi стiйкими прагненнями і бiльш-менш постiйним настроєм, і слабким зовнiшнiм виразом душевних станiв. Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявiсть, збiдненiсть і слабкiсть емоцiй, схильнiсть до виконання лише звичних дiй; *шизотимiчний* або *рацiональний* (гiперерестетичний, власне шизотимiчний (шизотимiчний тип, який об'єднує людей здорових і хворих, має риси аутизму, пiдкреслено внутрiшнього життя з пануванням принципiв поведiнки, якi чужi дiйсностi. Звiдси дивацтва, iдеалiзм, романтизм, схильнiсть до iронiї, сарказму, моралiзування, фанатизму.); *астенiчний* (гр. *asthenik* – «безсилий, кволий, млявий»). На вигляд астенiк – худорлява людина з вузькими плечима, тонкими руками, слабкорозвиненими м'язами. Такому типу будови тiла вiдповiдає і тип темпераменту – *шизотимiк* (гр. *schizo* – «роздiляю, розсiкаю»), для якого властивi такі риси характеру, як аристократичнiсть, егоiстичнiсть, невмiння знаходити спiльну мову з iншими людьми, схильнiсть до вiдлюдькуватостi тощо); *в'язкий* (на основi атлетичної конституцiї – як особливий вид темпераменту, що характеризується складнiстю перемикання й афективними спалахами; найбільше тяжiє до еплептичних захворювань).

За I. Павловим, на основi типiв нервової системи) визначаються особи з сильною, урiвноваженою рухомою нервовою системою.

Iнтегрована, комплексна (соцiонiстична) типологiя.

Звiсно, що унiверсальної методики навчання/виховання не iснує. Але є ефективна методика дуального навчання/виховання за допомогою iнновацiйно-комп'ютерних технологiй: це коли виникає iмпатiя (спорiдненiсть душ) мiж викладачем та учнем

на основі доповнення одного іншим за такими властивостями, як логіка, етика, сенсорика, інтуїція. Існує чимало класифікацій типів темпераменту залежно від різних його властивостей, що беруться до уваги. Розглянемо деякі з них. Основні властивості: швидкість і сила емоційних реакцій; рівень активності і провідні почуття; тип емоційності: екстраверсія – інтраверсія, невротизм – стабільність; реактивність і активність; загальна психічна активність та емоційність. Похідні (часткові) властивості: сенситивність; активність і реактивність; темп реакції; пластичність; ригідність; екстравертованість; інтравертованість; емоційне збудження тощо.

Для підвищення якості навчання й виховання вчені пропонують використовувати індивідуальні кіберакмеологічні підходи до якісного акме-навчання і акме-виховання, адже педагог – це акмеологічна особистість, яка відмінно володіє методологією передавання знань, технологіями здобуття й передавання знань, інструментарієм здобуття, використання та передавання знань. А педагогіка базується на психології, праксеології, гендерності, етасології, ювенології, андрагогії, валеології, санології, соціології, біології, генетиці, нейронауках, медицині тощо (270 наук про людину).

Крім запропонованого підходу вважаємо за необхідне використовувати принципи сталого розвитку сучасного суспільства та концепцію педагогіки сталого розвитку. Сталий розвиток (англ. Sustainable development) – загальна концепція стосовно необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі.

Сталий розвиток – це керований розвиток. Основою його керованості є системний підхід і сучасні інформаційні технології, які дозволяють досить швидко моделювати різні варіанти напрямків розвитку, з високою точністю прогнозувати їх результати та вибрати найбільш оптимальні.

Основними принципами сталого розвитку є: повага до всіх живих співтовариств; поліпшення якості людського життя; збереження життєздатності й розмаїтості Землі; забезпечення сталого використання відновлюваних ресурсів; мінімізація виснаження невідновлюваних ресурсів; зміна індивідуальних позицій і діяльності.

Важлива роль у соціальному аспекті екологічних проблем належить передусім процесу освіти, виховання, просвітництва – основним складовим процесу формування екологічної культури населення. На сьогодні екоосвіта відіграє визначну роль у захисті навколишнього природного середовища (далі – НПС). Від рівня, ємності, глибини цієї освіти залежить вирішення проблем сталого розвитку, майбутнє нашого народу. До недавнього часу на території України екоосвіта – охорона навколишнього середовища – реалізовувалась лише в деяких навчальних закладах. Покращив цю ситуацію комплексний Закон України «Про охорону НПС» і низка законодавчих і нормативних актів з питань охорони природи й раціонального природокористування.

На розвиток екоосвіти, безумовно, впливають міжнародні рішення і документи. Це спонукало до відкриття чимало інститутів, кафедр, організацій, що займаються проблемами екології. Створено концепцію екологічної освіти в Україні. Державна політика в галузі екологічної освіти має базуватися на таких принципах, як розповсюдження системи екологічної освіти і виховання на всі верстви населення з урахуванням індивідуальних інтересів, стимулів та особливостей соціальних, територіальних груп і професійних категорій; комплексності екологічної освіти й виховання; неперервності процесу екологічного навчання в системі освіти, зокрема підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Екологічна освіта, з одного боку, має бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого – виконувати інтегративну

роль у всій системі освіти. Ця мета досягається поетапно шляхом вирішення освітніх і виховних завдань і вдосконалення практичної діяльності.

Найголовнішими завданнями екологічної освіти мають бути:

1. Формування екологічної культури всіх верств населення.
2. Підготовка фахівців-екологів для різних галузей народного господарства, зокрема: для освітньої галузі – учителів, викладачів; для державних органів управління в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, а також громадських екологічних організацій.
3. Удосконалення, узгодження і стандартизація термінології в галузі екологічних знань.

Загальна мета – формування екокультури людини, природоохоронної соціологічно-психологічної та світоглядної установки, спонукання її до активної участі в екологічному відродженні нашої держави, в діях, що сприяють органічному включенню країни в перехід до формування ноосферного світогляду населення. Звичайно, організація системи екологізації освіти в цілому в Україні потребує корінних змін, а також використання знань з біології та соціоекології. Відомо, що сутність екологічної освіти полягає в тому, щоб кожна людина могла усвідомити пріоритетні загальнолюдські цінності, щоб знала про основні джерела порушення природної рівноваги, відповідала за скоєне як перед собою, так і перед своєю сім'єю, суспільством, державою в цілому. Усе це виходить з того рівня загальнодержавної культури, яку закладено було освітою і вихованням у площині екологічної культури. Екокультура у свою чергу залежить від освіти, виховання і просвітництва [1]. Значна роль при цьому відводиться саме екологічній освіті, що є основою національної безпеки країни, тому що націлена на забезпечення довгострокових інтересів суспільства.

Необхідність екологічної освіти має сприйматися суспільством як фактор колективної безпеки [4]. Основним завданням екоосвіти є формування екологічної свідомості особистості й суспільства в цілому, почуття відповідальності в людині для вирішення екологічних проблем. Екологічна освіта третього тисячоліття має стати необхідною складовою гармонійного, екологічнобезпечного розвитку. Екологічна освіта найбільш успішно може здійснюватися лише безперервно впродовж усього життя людини й відповідно до соціально-психологічних періодів розвитку особистості [1]. Створення такої системи екологічної освіти має бути законодавчо закріпленим як основа державної екологічної політики як конституційної норми.

Таким чином, ученими розглянуто базові підходи до поліпшення якості акме-виховання національної особистості за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій. Це, безумовно, освіта, що спрямована насамперед на особистість, а вже потім на моральну та професійну підготовку особистості. Головним для будь-якого навчального закладу має стати підготовка не тільки вузького спеціаліста в конкретній галузі, а й грамотної, високоінтелектуальної особистості, яка б добре розумілася і в природних процесах. Тому введення екологічного напрямку в освітній процес надає йому належну необхідну системність і сучасність. Екологізація освіти є однією з суттєвих вимог, що входять до моделі сучасної та майбутньої освіти. Модель майбутньої системи освіти має інтегрувати такі тенденції, як демократизація, інтелектуалізація, інформатизація, фундаменталізація, гуманізація тощо. Така модель ефективно сприятиме акме-вихованню національної особистості, що активно вплине на акме-виховання особистості світу.

Література:

1. Антонов В. М. Гармонійна акме-людина – національне багатство України / В. М. Антонов // Шляхи духовного розвитку людини та суспільства : матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 травня 2015 р.). – К. : «Арктур-А». – 2015. – С. 3.
2. Антонов В. М. Гармонійна акме-особистість : монографія / В. М. Антонов. – К., 2015. – 384 с.

3. Антонов В. М. Кібернетична акмеологічна інтелектуальна алгоритмічна технологія акме-людини / В. М. Антонов // Мир науки и инновация. – Вып. 2 (2). Том 3. – Технические науки. – Иваново : Научный Мир, 2015 – С. 32-35.
4. Антонов В. М. Комп'ютерно-кібернетичне моделювання інтелектуального потенціалу людини у ХХІ столітті / Антонов В. М. // Мир науки и инновация. – Вып. 2 (2). Том 1. – Транспорт, физика и математика – Иваново : Научный Мир, 2015. – С. 64-66.
5. Антонов В. М. Нейропедагогіка: Кібернетично-акмеологічні аспекти / В. М. Антонов // Досягнення науки в 2015 році : матеріали Міжнародної конференції (19 грудня 2015 р.) – К. : Центр наукових публікацій, 2015. – С. 18-22.
6. Антонов В. М. Прикладна та професійна акмеологія : монографія / В. М. Антонов. – К., 2015. – 351 с.
7. Бака М. М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді : навч.-метод. посібник / М. М. Бака, В. П. Корж. – К. : Книга пам'яті України, 2004. – 460 с.
8. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К., 2014. – 29 с.
9. Голобородько Е. П. Розвиток позитивного мислення як засіб формування успішної особистості: чинники і технології / Е. П. Голобородько // Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. В. О. Онев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. – К. : Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. – С. 136-143.
10. Голобородько Е. П. Історичні передумови становлення акме-педагогіки / Е. П. Голобородько // Таврійський вісник освіти. – 2017. – С. 5-13.
11. Жаровська О. П. Національна свідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О. П. Жаровська / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 233-242.
12. Карпач Н. І. Особливості розвитку молодіжної участі у волонтерській діяльності / Н. І. Карпач, С. П. Олешак // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 351-360.
13. Чорна К. І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України / К. І. Чорна // Цінності освіти і виховання ; за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209-212.

Антонов В. Н., Голобородько Е. П.

АКМЕ-ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье исследуется проблема инновационного развития национальной личности на принципах акмеобразования с помощью инновационных компьютерных технологий и их связей с важными научными и практическими задачами нейропедагогике, акмеологии и стабильного развития. Раскрываются понятия «кибернетически акмеологическая нейропедагогика», «амбидекстры» и др. Обоснована необходимость осуществления гендерного подхода в обучении и воспитании. Раскрыты особенности развития мальчиков и девочек. Описаны типы функциональной асимметрии мозга. Охарактеризованы особенности лево- и праворуких. Отдельное место уделено эффективности методики индивидуального обучения и воспитания. Приведена и прокомментирована классификация типов личности и их свойств.

Ключевые слова: акмеология, образование, воспитание, национальность, педагогика, личность.

Antonov V. N., Goloborodko E. P.

ACME-EDUCATION OF NATIONAL PERSONALITY

The article deals with the problem of innovative development of national identity based on the principles of acme-education through the usage innovative computer technology and its relationship with important scientific and practical tasks neuropathology, acmeology and stable development. The concepts of «cybernetically acmelogical neuro-padaogy», «ambidekstr» are represented in the article. It is underlined the necessity of gender approach in training and education. The features of development of boys and girls are found out. The types of functional asymmetry of the brain are described. The characteristics of left - and right-handed are given. Particular position is devoted to the effectiveness of methods of dual training and education. The classification

of personality types and their properties are highlighted. The role of individual cyber-strategies' approaches to the training and education is emphasized. The appropriateness of principle's usage of sustainable development and the relevance of environmental education with a view to the perception of acme-person as the national wealth of Ukraine is underlined.

The system of components of the spiritual world (national psychology, national character, national mentality, national ethics and aesthetics, people's sense of justice) is identified.

Key words: acmeology, education, upbringing, nationality, education, personality.

УДК 37.034 + 373.31

Янкович О. І.*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ

У статті з'ясовано інноваційні форми, методи морального виховання дітей молодшого шкільного віку відповідно до провідних компонентів медіаосвіти: навчання про медіа, навчання через медіа, навчання для медіа. Розглянуто види впливу медійних засобів на формування переконань і вподобань дітей у початковій школі та чинники, що підсилюють ефективність цього впливу. Наголошено на суспільній потребі в позитивних персонажах.

Акцентовано увагу на необхідності проведення медіаосвітніх уроків, реалізації форм і методів роботи з батьками. Доведено потребу ширшого використання книг, дитячої періодики як медійних засобів у навчанні й моральному вихованні в початковій школі. Показано доцільність взаємозв'язку розумового, фізичного, естетичного, морального виховання для попередження шкідливих впливів медійних засобів на формування дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: моральне виховання, медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, вплив ЗМІ, нетикет.

У педагогіці є питання, які зберігають актуальність на всіх етапах розвитку людства. Серед них – моральне виховання дітей та молоді. Змінюються підходи, методи, засоби формування моральних цінностей, адже виникають нові виклики в контексті суспільних змін. На сучасному етапі загрозу становлять прискорені темпи розвитку інформаційних технологій, які значно випереджають розроблення й упровадження виховних. Такі диспропорції в темпах генези техніки й моральності є джерелом суспільної кризи, подолати яку можна лише посиленням уваги до питань виховання дітей, передусім учнів молодшого шкільного віку: саме в цей період закладаються основи для становлення й самореалізації особистості. Актуальність здійснення морального виховання саме в початковій школі посилюється у зв'язку з тим, що діти є особливо вразливою категорією щодо негативних впливів мас-медіа, значення яких у формуванні внутрішнього світу молодших школярів з кожним роком посилюється.

Недостовірна інформація, розвиток агресії й жорстокості, розпалювання міжнаціональної ворожнечі, нівелювання родинних цінностей, гонитва за матеріальними благами, що ототожнюються з життєвим успіхом, – ось далеко не повний перелік тих загроз, з якими стикаються діти, користуючись медійними засобами. Проте, з іншого боку, медіа дають можливість доступу до найновішої науково-технічної й освітньої інформації; вони полегшують навчання й працю, забезпечують організацію змістовного відпочинку. Отже, слід розвинути медіаграмотність дітей: ознайомити їх із сучасними медійними засобами, навчити правильно сприймати медіа і дотримуватися культури поведінки в медіа; з їх допомогою творити цінні продукти, реалізовувати життєві цілі, шанувати родинні цінності, формувати в собі людяність і милосердя.

*© Янкович О. І.

Питання морального виховання дітей та молоді досліджуються ще з часів стародавнього світу і висвітлюються в працях класиків педагогіки (Г. Ващенко, Я. А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського тощо), сучасних учених (І. Бега, Г. Васяновича, О. Вишневського, Н. Волкової, В. Ворожбіт, М. Євтуха, М. Красовицького, В. Кременя, К. Плівачук, Е. Помиткіна, О. Савченко, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Щербаня та ін.).

Вплив ЗМІ на розвиток дитини, зокрема на моральне становлення школярів, відображено у творах класика педагогіки В. Сухомлинського, української письменниці Л. Костенко, а також у численних працях українських учених, зокрема А. Зайцевої [3], О. Компаній [4], В. Лизанчука, О. Невмержицької [8], Д. Попової, Т. Поясок [9], В. Скотного, Н. Темех [11], М. Фіцули, Л. Чорної, С. Шандрук, П. Щербаня тощо. Дбаючи про збереження споконвічних виховних ідеалів і роздумуючи над цінностями сучасників, Л. Костенко з боєм пише: «Людської якості тепер вже не треба. Не треба совісті, гідності, не треба освіти. Це вже не бренд. Потрібні гроші. Потрібен імідж і рейтинг...» [6, с. 156].

Зазвичай учені вивчають вплив сучасних інформаційних технічних засобів на становлення особистості. Нечисленні праці науковців (Н. Благун, Р. Даниляк [1], [2], Н. Кіт, Л. Круль тощо) присвячено ролі і значенню книг, підручників та сучасних дитячих періодичних видань як важливого засобу морально-етичного виховання школярів у процесі медіаосвітньої діяльності. Ці публікації набувають особливої цінності, зважаючи на те, що станом на січень 2015 р. за даними Каталогу періодичних видань України зареєстровано 140 дитячих журналів, проте зацікавленнями ними з боку педагогів, батьків і дітей щороку знижується [1, с. 84]. У цьому контексті актуальними є рекомендації українського педагога-класика В. Сухомлинського, який зазначав: «Місія вчителя – боротися за дитячі захоплення, тільки в цьому – шлях до ідеального уявлення про людську красу. Захоплення книжкою в поєднанні з людяністю всього буття дитини має стояти на першому місці, – це осереддя високоморальної поведінки й багатого духовного життя дитини» [10, с. 549].

Наукові розвідки українських учених щодо формування моральності засобами візуальних медіа є особливо актуальними на сучасному етапі, оскільки сприяють розвитку зацікавлень учнів літературою, пресою, адже дитяча книжка, журнал, газета поступово витісняються мобільними телефонами, планшетами, комп'ютерною технікою. Тобто медіаосвіта набуває значення в початковій школі.

Дослідження медіаосвіти та медіаграмотності дітей і молоді прискорено розвиваються в останні два десятиріччя. Ці проблеми вивчають в Україні О. Волошенюк [7], В. Іванов [7], Т. Іванова, Л. Кульчинська, Г. Онкович, Л. Найдьонова, М. Синиця, С. Шумаєва, О. Янишин тощо, у зарубіжних країнах – А. Анджеевська [13], Ю. Беднарк [14], Я. Гайда [15], А. Лєпа, Я. Морбітзер, Ф. Рогоу, Б. Семенецький, Д. Семенецька, М. Танась, С. Шейбе тощо. Ученими обґрунтовано теоретико-методичні засади медіаосвіти: здійснено трактування основних понять; визначено цілі, завдання, концепції, функції, напрями, основні чинники генези медіаосвіти тощо. Проте проблеми морального виховання в процесі її реалізації ще не стали предметом цілісного окремого наукового дослідження. Не встановлено форми, методи, засоби й основні напрями такої роботи. Актуальним завданням залишається поширення національно-патріотичних цінностей серед учнів молодшого шкільного віку, створення новітніх технологій протистояння маніпуляціям, що особливо важливо здійснювати в початковій школі, адже діти ще не володіють критичним мисленням.

Актуальність проблеми зумовила вибір теми статті та визначення її мети – на основі аналізу теоретичних аспектів і практики навчання й виховання учнів у початковій школі, формування медіаграмотності молодого покоління з'ясувати інноваційні форми, методи морального виховання дітей молодшого шкільного віку засобами медіаосвіти.

Інтенсивний розвиток медіа в останні два-три десятиріччя є як позитивним, так і негативним чинником у вихованні в учнів молодшого шкільного віку моральності й духовності. З одного боку, з медіа діти дізнаються про правила поведінки в суспільстві на основі прикладів харизматичних героїв мультфільмів, оповідань, казок, з іншого – наслідують жорстокість і зухвалість, практицизм і користоловство тих дійових осіб, які не можуть бути зразком чи ідеалом. На небезпеках медіа для молодого покоління, зокрема для морального виховання, акцентується увага в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, де серед основних загроз визначено «недосконалий захист дитини від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку, відсутність механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів» [5].

Сучасні вчені розглядають такі види впливу ЗМІ на дитину: *безпосередній, кумулятивний, підсвідомий, зовнішній*. Під впливом розуміють довготривалий процес, який проявляється у важко фіксованих змінах щодо морально-етичних переконань, поглядів, оцінок. *Безпосередній вплив* – це швидке передавання інформації споживачеві, її блискавична трансформація й перенесення на емоції та інтелект людини. Такий вплив зазвичай здійснюється через фільми й телевізійні програми.

Кумулятивний вплив стає можливим через нагромадження, посилення ефекту від отриманої інформації. Майже непомітний вплив незначної для споживача інформації згодом підсилюється, додається до попередніх відомостей із переглянутих телевізійних програм. Це спричинює виразні зміни в психіці особистості. Кумулятивний вплив здійснюється, зокрема, через циклічні програми подібного змісту. Він є особливо ефективним. Окремі серіали можуть позитивно впливати на усунення шкідливих проявів поведінки – сприяти подоланню егоцентризму, виховувати доброзичливість у ставленні до людей і в цілому прискорювати соціальний розвиток дітей.

Близьким до кумулятивного є *підсвідомий вплив*. Він спочатку неусвідомлений. Наприклад, глядач, починаючи перегляд певної програми, може спочатку відкинути переконання, представлені на екрані, через невідповідність контексту, у якому здійснюється показ. Проте через певний час опір минає, оскільки обставини, що супроводжували показ, забулися, а переконання головного героя і надалі впливають на життєві пріоритети глядача.

Є ще четвертий вид впливу – *зовнішній*. Він ґрунтується на прагненні до наслідування зразків поведінки, представлених у мас-медіа. Особливо привабливі фільми чи телевізійні програми показують те, що подобається людям, що відповідає їх сутності, прагненням, а також те, що вони хочуть опанувати й відтворити у своєму житті.

Поступово втрачається значення візуальних та аудіальних (преса, книги, радіо тощо) медіа у вихованні учнів. Порівняно з Інтернетом і телебаченням радіо та преса діють на дітей слабше. Ефективність впливу визначається через багато взаємопов'язаних чинників, а саме: риси споживача (здатність сприймання, темперамент, самооцінка, уміння концентрації, рівень запам'ятовування та ін.), місце і час контактів із медіапродукцією, різновид джерела інформації, громадська думка тощо.

Незважаючи на значну роль медіа у вихованні моральних якостей дітей, не можна й переоцінювати їх значення: масова комунікація є однією з детермінант, а не головною вирішальною причиною в процесі формування вподобань і переконань. Масова комунікація може сприяти зміні поглядів, зацікавлень, якщо немає іншого сильного втручання або більшість чинників, що діють, впливають на зміну в одному напрямку.

Слід акцентувати увагу на небезпеках впливу медіа на формування особистості школяра, однією з яких є демонстрація насильницьких дій. Такі сцени можуть зумовити викривлене сприйняття реальності. Скажімо, глядач може дійти висновку, що подібні дії можна чинити в суспільстві, у якому він живе, а отже, є підстави для тривоги

й страху, зникнення почуття безпеки. В окремої категорії дітей, які схильні до жорстоких дій, під впливом перегляду сцен насильства виникають прагнення до агресивної поведінки.

Є науковці, які приписують сценам агресії, насильства, жорстокості *ефект очищення*: хлопці, що переглянули їх на телебаченні, поведуться менш агресивно, ніж хлопці, які таких сцен не бачили. Проте ці висновки не були підтверджені в реальному житті. Натомість результати досліджень засвідчують, що діти навчаються і виховуються, переглядаючи передачі з екрану. Експериментами з лялькою, до якої виявлялося жорстоке ставлення, було доведено, що діти, які побачили агресивні дії, пізніше поводитися суворіше зі своїми ляльками. Отже, основними наслідками перегляду сцен насильства в розвитку особистості є такі: імітація, що збільшує частотність насильницьких дій у реальному житті; агресія – формування особистісних рис глядача, схильного до жорсткості; залякування – відчуття страху і зростання тривожних станів, які пригнічують розвиток особистості тощо.

Зв'язок між переглядом насильницьких сцен і формуванням агресивної поведінки особливо простежується в дітей молодшого шкільного віку, а в підлітків він посилюється тоді, коли насильство поєднується з еротикою. Ця закономірність виявляється також під впливом комп'ютерних ігор та ігор на смартфонах чи планшетах, де є прояви жорстокості.

Учені також виявили зв'язок між рівнем агресивності глядача і його вподобаннями: чим вищий рівень агресивності підлітка, тим більше прагнення до перегляду сцен жорстокості й насильства на екрані. Часто девіантна поведінка зумовлена психічними розладами, які виявляються в невмінні будувати стосунки з оточенням. Агресією, насильством такі діти компенсують нестачу відчуття безпеки й визнання в колективі.

За умов зростання загроз у ЗМІ для дітей посилюється потреба в медіаосвіті вже в початковій школі. Зазвичай її розглядають у контексті зменшення ризиків негативної дії медіа на процес соціалізації учнів, проте насамперед це практика підготовки дитини до ефективної взаємодії з інформаційними засобами, завдяки якій збільшуються ресурсні можливості їхнього позитивного розвивального впливу, а школяр отримує максимум користі відповідно до своїх потреб [7, с. 280].

У структурі медіаосвіти виділяють три компоненти:

- навчання про медіа, що передбачає знання про медіа, їх історію та механізм дії;
- навчання через медіа завдяки їх умілому використанню в щоденному житті;
- навчання для медіа: пізнання мови медіа, їх традицій, символів; створення власних комунікативних продуктів; здатність правильно поводитися в засобах масової інформації.

Навчання про медіа передбачає бесіди, розповіді вчителя для батьків та учнів з тем, що стосуються медіа. Термін «медіа» (з лат. *medium* – «той, що знаходиться в середині, займає проміжну позицію») в англійській мові трактується як посередник – засіб або спосіб комунікації. Медіа – це щось, що є посередником між тим, хто надає інформацію, і тим, хто її отримує. Залежно від способу перероблення й подання інформації, впливу на споживача (візуально, через звук, через звук та візуально) вирізняють *візуальні, аудіальні й аудіовізуальні медіа*. Візуальні засоби – це книги, підручники, фотографії, преса, плакати, збірники праць тощо. Аудіальні – передусім радіо, а також різного роду звукозаписи, які дають змогу чути, але не бачити. Проте найбільш популярна група медіа – це аудіовізуальні, оскільки передають споживачам інформацію і через звуки, і через зображення (телебачення, різного роду анімації, відео тощо). Завдання вчителя полягає не тільки в тому, щоб допомогти вибрати батькам і дітям високоякісні медіа, які мають пізнавальне й виховне спрямування, а й самим їх використовувати у професійній діяльності. Адже згідно з дослідженнями Р. Даниляк 60% опитаних учителів початкових класів не використовують дитячу періодику ні на уроках, ні в позаурочній роботі. Пояснення були такі: брак навчального часу, відсутність (у сільській місцевості) мережі розповсюдження (продажу), необов'язковість такої форми роботи тощо. Лише 9 % передплачують дитячу періодику («Барвінок», «Водограй», «Пізнайко»,

«Професор Крейд»), 31 % – зрідка, інколи купують окремі номери тих чи інших дитячих періодичних видань у мережі реалізації, використовують матеріал для підготовки свят тощо [2, с. 125]. Таку ситуацію не можна вважати задовільною, що спонукає шукати шляхів повернення захоплення передусім книжкою, журналом, а тоді вже – удосконалення морального виховання молодших школярів засобами дитячої періодики. Тривогу викликає той факт, що казка втратила свою чарівність, принадність, а увага зосередилася на технічних пристроях. Отже, завдання вчителя й батьків полягає в тому, щоб ознайомити учнів із різноманітністю медіа, повернути любов до книг і журналів.

Значні виховні можливості виявляє *навчання через медіа*, що відбувається в процесі читання підручників, дитячої преси, перегляду телевізійних передач, роботи з комп'ютером. Популярність телевізійних програм серед молодших школярів засвідчує значну суспільну потребу в позитивних персонажах – звичайних дітях і дорослих, схожих на багатьох із них і їх батьків, але водночас незвичайних завдяки своїм вчинкам, у яких виявляється мужність, шляхетність, відвага, доброзичливість, патріотизм, любов до ближнього, скромність, безкорисливість, самопожертва для інших тощо. Такі персонажі користуються значною популярністю. З ними ототожнюють себе передусім молодші діти.

Часто медійні продукти сприяють формуванню знань і моральних цінностей. В Україні є багато телевізійних передач, які виконують такі функції. На вітчизняних телевізійних каналах транслюється понад 300 дитячих розважально-пізнавальних програм (інформація станом на 2013 р.). За рубриками вони поділяються на світоглядно-пізнавальні («Хочу все знати», «Коли мені було шість», «Іванове дитинство»); пізнавально-змагальні («Конкурс від Пізнайка», «Ой, як цікаво!», «Пропоную гру»); зорієнтовані на вибір майбутньої професії («Капітани власної долі»); про малу батьківщину та рідну природу («Місто», «Садиба», «Маленькі шедеври», «Лапи. Вушка. Хвостик»). Чимало телевізійних передач (напр., «Пригоди тіточки Сови») виконують декілька функцій: прилучають до знань, виховують культуру поведінки, формують навички безпеки життєдіяльності [3]. Це ж стосується підручників, дитячої преси для учнів молодшого шкільного віку. Однією з ефективних форм медіаосвіти учнів у контексті навчання й виховання для медіа є медіаосвітні уроки. У зарубіжній освітньо-виховній практиці пропонуються описи уроків з тем розвитку вмінь отримувати інформацію, спілкуватися в медійному просторі; пізнання мови медіа; креативного використання медіа; дотримання етичних засад і моральних цінностей в медіапросторі; безпеки дитини; правових засад, економічних аспектів діяльності медіа (конспекти медіаосвітніх уроків для учнів початкової, середньої та старшої школи представлені в мережі Інтернет) [12, с. 91-102].

У контексті здійснення морального виховання особливо важливими є медіаосвітні уроки, присвячені темі дотримання етичних засад і моральних цінностей у медіапросторі [12, с. 98-102]. Учитель має пояснити дітям, що анонімність не звільняє від відповідальності за те, що вони там пишуть і роблять. У дотриманні певних принципів допомагає нетикет – сукупність правил поведінки в Інтернеті.

Під час медіаосвітніх уроків діти навчаються поводитися толерантно й відкрито. Об'єднавшись у групи, вони наводять приклади порушення нетикету учасниками мережі (обговорюють правила, які користувачі найчастіше порушують).

У реалізації медіаосвіти в початковій школі, формуванні особистості учня молодшого шкільного віку важливого значення набуває взаємозв'язок розумового, фізичного, морального й естетичного виховання. Його ефективними формами є реальні й віртуальні екскурсії (відеорозповідь про музеї, історичні місця, природу не лише України, а й усього світу), походи, проектна діяльність, відвідування картинних галерей, лялькового театру тощо.

Зберігає актуальність профілактична робота, зокрема профілактичні бесіди. Агресію 12-річних підлітків можна попередити, зауваживши схильність до неї у 7-8-річних дітей, що захоплюються переглядом насильницьких сцен.

Ефективною є робота з батьками. Часом вони через нестачу часу на гру з дитиною вмикають телевізор і залишають її у світі фікції або насильства, не замислюючись над цим. Зайняті роботою, кар'єрою, батьки не задумуються, чи цифрові технічні збагачують дітей, чи навпаки – формують нахили, притаманні для збоченців; коли діють позитивно, а коли негативно. Родинні свята, праця на присадибних ділянках, туристичні походи, упорядкування куточків краси, спільне читання книг, перегляд телевізійних програм із наступним їх обговоренням є не тільки формою морального виховання, а й профілактичним засобом проти дії негативних чинників медіа, залежності від них.

Отже, на сучасному етапі актуалізується проблема морального виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. Її компонентами є навчання про медіа, навчання через медіа, навчання для медіа. Основними формами морального виховання у процесі медіаосвіти є бесіди, розповіді про дитячі телевізійні програми, пресу для дітей, де відображаються моральні ідеали, зразки поведінки; проведення медіаосвітніх уроків на теми дотримання етичних засад і моральних цінностей в медіапросторі, робота з батьками. Ефективними формами взаємозв'язку морального, естетичного й розумового виховання є віртуальні екскурсії, відвідання лялькового театру, картинні галереї тощо. У формуванні моральності дітей засобами медіаосвіти вагома роль відводиться роботі з батьками. Обстановка родинної любові, проведення змістовного дозвілля зі спільним читанням книг, відвідуванням театральних постановок, переглядом фільмів з подальшим обговоренням є найкращим профілактичним засобом боротьби проти формування низьких моральних якостей, агресивної поведінки, споживацького способу життя, виникнення залежності від віртуального світу.

Література:

1. Даниляк Р. З. Морально-етичне виховання молодших школярів засобами дитячої періодики як проблема медіаосвіти / Руслана Даниляк // Практична медіаграмотність : міжнародний досвід та українські перспективи : збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції. – К. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. – С. 84-90.
2. Даниляк Р. З. Шляхи удосконалення морального виховання молодших школярів засобами вітчизняної дитячої періодики / Руслана Даниляк // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2016. – № 6 (137). – С. 124-128.
3. Зайцева А. В. Дитячі розважально-пізнавальні телепередачі [Електронний ресурс] / Анастасія Володимирівна Зайцева. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vdakk/2013_1/27.pdf.
4. Компаній О. В. Дидактичні засади формування читацьких інтересів молодших школярів в умовах інформаційного навчального середовища : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Олена Вікторівна Компаній. – Тернопіль, 2013. – 241 с.
5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
6. Костенко Л. Записки українського самашедшого / Ліна Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. – 416 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко ; за науковою редакцією В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
8. Невмержицька О. В. Розважальні програми Центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.07 / О. В. Невмержицька. – Херсон, 2006. – 21 с.
9. Поясок Т. Б. Інтеграція медіа в освітній процес : проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / Т. Б. Поясок. – Режим доступу : file:///C:/Users/admin/Downloads/pptp_2014_1_12.pdf.

10. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 549.
11. Темех Н. Д. Українське телебачення і проблеми формування духовності молоді : дис. ... канд. філ. Наук : 10.01.08 / Наталія Дмитрівна Темех. – Львів, 2005. – 206 с.
12. Янкович О. І. Медіаосвіта в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник / О. Янкович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 160 с.
13. Andrzejewska A. Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych : aspekty teoretyczne i empiryczne / Anna Andrzejewska. – Warszawa : Difin SA, 2014. – 272 s.
14. Bednarek J. Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli : teoria, badania, praktyka / Józef Bednarek. – Warszawa : Wyd-wo Wyższej Szkoły pedagogicznej, 2010. – 245 s.
15. Gajda J. Media w edukacji / Janusz Gajda. – Kraków : Impuls, 2005. – 220 s.

Янкович А. И.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В статье выяснено инновационные формы, методы нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в соответствии с ведущими компонентами медиаобразования: обучение о медиа, обучение через медиа, обучение для медиа. Рассмотрены виды влияния медиасредств на формирование убеждений и привязанностей детей в начальной школе, а также факторы, усиливающие эффективность воздействия медиа. Отмечено общественную потребность в положительных персонажах.

Акцентировано внимание на медиаобразовательных уроках, формах и методах работы с родителями. Доказана необходимость более широкого использования книг, детской периодики как медиасредств в обучении и нравственном воспитании в начальной школе. Показана целесообразность взаимосвязи умственного, физического, эстетического, нравственного воспитания для предупреждения вредных воздействий медиасредств на формирование ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нравственное воспитание, медиа, медиаобразование, медиаграмотность, влияние СМИ, нетикет.

Yankovych O. I.

MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL AGE PUPILS IN THE IMPLEMENTATION OF MEDIA EDUCATION

Innovative forms and methods of moral education of primary school age children according to key components of media education (learning the media, learning through the media, learning for the media) have been cleared up in the article.

Kinds of impact of media means on the formation of children's convictions and preferences in primary school as well as factors that increase the efficiency of that influence have been studied. The dangers of media products for education of primary school age pupils' morality, the consequences of watching violence on personality's development have been shown. There have been emphasized the social need for positive characters.

The attention has been focused on the necessity of media educational lessons on ethical principles and moral values keeping in the media space; implementation of forms and methods of work with parents as to forming children's media literacy. The role of preventive work, including preventive conversations with children, has been indicated. The necessity of wider use of books, children's periodicals as media means in learning and moral education in primary school has been proved. The expediency of the interconnection between mental, physical, aesthetic, moral education to prevent the harmful effects of media means on forming the primary school age child has been shown.

Key words: moral education, media, media education, media literacy, media influence, netiquette.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 130.2+378.1

Зеленська О. П.*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ, МИСЛЕННЯ ТА МОВИ

Проблемне навчання як цілісний розвивальний тип навчання, що інтегрує різні форми, методи і прийоми активізації пізнавально-пошукової та творчої діяльності, сприяє формуванню дослідницької активності, самостійності студентів, вихованню справжнього, самостійного, творчого і продуктивного мислення. У цьому значну допомогу може також надати навчання рідної та іноземної мов, оскільки мова по-різному пов'язана з різними аспектами мислення, а вирішення проблемних завдань і проблемних ситуацій відбувається за допомогою мови. Мислення як вихідне, його форми, до яких належать поняття, судження та умовивід, знаходять своє завершення в мовленнєвих актах, які є засобами спілкування.

Ключові слова: проблемне навчання, мислення, розумова діяльність, мова, поняття, судження, умовивід.

Якісні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, розширення економічного, політичного, культурного та гуманітарного співробітництва різних країн вимагають підготовки фахівців, які б мали високий рівень освіченості, професіоналізму, мобільності, конструктивності, повагу до культури, традицій і звичаїв інших народів, уміння креативно мислити та добре володіти як рідною, так і іноземною мовами. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті передбачає, що модернізація системи освіти України має бути спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики, інноваційних напрямків і тенденцій розвитку освіти [7]. Такий підхід до модернізації освіти вимагає реорганізації процесу навчання, інтенсивного пошуку нових моделей розвитку освіти, запровадження інноваційних форм і технологій підготовки майбутніх фахівців, методів навчання й виховання, що розвивають практичні здібності, формують відповідні компетенції, уміння й навички.

Актуальним залишається підвищення рівня практичної підготовки випускників ВНЗ, адже загальним критерієм оцінювання якості освіти залишається здатність випускників виконувати практичну діяльність у відповідній професії [9]. Упровадження інноваційних педагогічних технологій спричиняє позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, сприяє створенню теоретичної наукової основи знань для успішного оволодіння дисциплінами професійного циклу та формування у студентів системного мислення, підвищенню мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У 80-ті роки минулого століття спостерігалися спроби вдосконалювати педагогічну діяльність через упровадження активних форм навчання та виховання, створення проблемних ситуацій, які виховують, потребують самоаналізу й самодіагностики, творчого вирішення професійних завдань [10, с. 56]. Однак потреба формування активної творчої особистості, яка володіє належним інтелектуальним розвитком і вміє знаходити рішення в проблемних ситуаціях як у професійній, так і соціальній сферах, вимагає ширшого впровадження технології проблемного навчання як цілісного типу навчання, що інтегрує різні форми, методи і прийоми активізації пізнавально-пошукової та творчої діяльності [1, с. 51].

Хоча різні аспекти проблемного навчання як важливої умови формування нових знань студентів і їх пізнавальної самостійності, розвитку їх інтелекту та творчих здібностей, організації їх навчально-пізнавальної діяльності, підвищення мотивації до навчання, виховання активної особистості, достатньо висвітлені в педагогічних дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Агапова, А. Брушлинського, А. Вербицького, О. Гохберг, М. Данилова, Дж. Дьюї, О. Євдокимова, І. Ільницької, І. Козловської, В. Крутецького, Т. Кудрявцева, І. Лернера, А. Матюшкіна,

*© Зеленська О. П.

М. Махмутова, В. Оконя, Л. Подимової, В. Путиліна, С. Рубінштейна, Г. Селевко, Ю. Сенько, В. Сластьоніна, А. Слободенюка, Д. Чернилевського та інших), проблема цієї інноваційної педагогічної технології організації навчального процесу у ВНЗ вимагає свого подальшого вивчення й дослідження, зокрема питання, що стосуються інноваційних цілей цієї технології, спрямованих на розвиток творчої особистості студентів, їх мислення, значення мови для реалізації проблемного навчання та досягнення його цілей, а також її взаємозв'язок з мисленням.

За М. Махмутовим, основна ідея проблемного навчання полягає в тому, що знання в значній своїй частині не передаються студентам у готовому вигляді, а здобуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації. Його мета полягає не в засвоєнні лише результатів наукового пізнання, а у формуванні пізнавальної самостійності студентів та в розвитку їх творчих здібностей. Основу проблемного навчання складають створювані викладачем проблемні ситуації, оскільки мислення починається при зіткненні людини з проблемою [6, с. 14, 20, 30].

Т. Кудрявцев вважає, що проблемне навчання сприяє не лише набуванню студентами необхідної системи знань, умінь і навичок, але й досягненню високого рівня їх розумового розвитку, формування в них здатності до самонавчання, самоосвіти, оскільки засвоєння навчального матеріалу відбувається в ході активної пошукової діяльності студентів, у процесі вирішення ними системи проблемно-пізнавальних завдань. Одна з цілей проблемного навчання – формування особливого стилю розумової діяльності, дослідної активності та самостійності студентів [5, с. 200-201].

Г. Селевко вважає, що проблемне навчання – це така організація навчального процесу, яка передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів для їх вирішення, у результаті чого й відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями і розвиток розумових здібностей [11, с. 140]. Проблема ситуація своєю чергою є особливим видом розумової взаємодії об'єкта (предмета, явища, події тощо) і суб'єкта (студента), вирішення якої уможливорює набування суб'єктом нових знань і засобів діяльності.

Таким чином, проблемне навчання уможливорює засвоєння нових знань, оволодіння способами пізнання, формування та розвиток інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, когнітивної, творчої тощо сфер студентів, розвиток їх індивідуальних здібностей, зокрема розумових. Виходячи з визначень проблемного навчання, одним з його важливих і необхідних аспектів, на що вказують науковці, є розвиток мислення, формування особливого стилю розумової діяльності, розвиток розумових здібностей. Засвоєння і формування знань є продуктом мислення як процесу. Л. Толстой писав, що знання тільки тоді знання, коли вони набуваються зусиллями своєї думки, а не лише пам'яттю. Особливість стилю мислення студентів зумовлена спрямованістю процесу навчання на засвоєння вже отриманих тією чи іншою наукою знань і на їх застосування в подальшій пізнавальній і практичній діяльності.

Система понять і суджень є знаннями. Проблемні завдання та проблемні ситуації стимулюють процес мислення, вони навчають студентів мислити логічно, творчо, сприяють переходу знань у переконання, викликають у студентів інтелектуальні почуття, почуття задоволення, упевненості в своїх силах і можливостях. Проблемне навчання не тільки забезпечує розвиток мислення студентів, але й сприяє породженню пізнавальної мотивації, оскільки при вирішенні проблемної ситуації виникає пізнавальних інтерес, який вважається сильним мотивом навчання [12]. Функція мислення полягає в тому, щоб розкривати щось нове, невідоме, проникати в суть конкретного явища, встановлювати взаємозв'язки між предметами, подіями, явищами тощо, виділяти суттєве, самостійно приходити до нових узагальнень, умовиводів. Тому розумові операції можуть бути різними і включати аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію, абстрагування,

порівняння, що залежить від поставленого завдання чи конкретної проблемної ситуації, мети та інформації, якою володіє людина та яку необхідно обробити.

Мова є засобом спілкування через обмін думками. Інші види спілкування (жести, міміка, різного роду сигнали – світлові, звукові, живопис, музика тощо) також передбачають думку, оскільки вся людська діяльність наповнена свідомістю, але безпосереднє, повне і розчленоване вираження думки дає лише мова. Тому мову визначають не лише як засіб спілкування через обмін думками, але й як засіб вираження і самого формулювання думок, як засіб мислення. Питання мислення, мови та мовлення висвітлені в працях таких науковців, як Л. Виготський, В. Кодухов, Г. Колшанський, О. Лурія, І. Мещанінов, І. Павлов, І. Сеченов, В. Юрченко та інші. Проблема взаємодії мови та мислення є надзвичайно важливою. Їх єдність постає у вигляді складної суперечливої єдності, тому проблема взаємодії мови та мислення є також і складною. Відтворення реальної історії мислення та мовних засобів його вираження було і буде одним із важливих завдань науки про суспільство та його розвиток, оскільки необхідно визначити сам механізм мови та мислення, їх взаємозв'язок.

Мислення перебуває в основі свідомої діяльності людини, яка, задовольняючи потреби в спілкуванні, створює мову. Мова, передаючи логічні категорії мислення, надає їм формального лінгвістичного вираження, створюючи свої граматичні мовні категорії. Тому, вивчаючи мислення, не можливо обходитися без мови, її ролі з точки зору мислення. А простежуючи функції мови, не можна не торкатися питань мислення. П. Абеляр, французький богослов, філософ-схоласт і поет, який працював над питаннями логіки й теології, стверджував: «*Sermo generator ab intellectu et generat intellectum*» («Мова породжується інтелектом і породжує інтелект»). Первинною формою інтелектуальної діяльності людини є діюче, практичне мислення, що спрямоване на дійсність і представляє одну з основних форм пристосування до нових умов, до ситуацій зовнішнього середовища, що змінюються [3, с. 29]. Мислення як вихідне реалізується в мовленнєвих актах, які є засобами спілкування.

При дослідженні співвідношення мови і мислення, як правило, аналізуються форми мислення, до яких належать поняття, судження та умовивід. Мова є формою існування і вираження мислення й відіграє суттєву роль у формуванні свідомості.

Поняття як форма людського мислення є результатом узагальнення одиничних явищ через фіксацію їхніх найсуттєвіших властивостей [8, с. 539]. У процесі цього узагальнення людина абстрагується від випадкових моментів, неістотних властивостей і утворює поняття, що відображають істотні, основні зв'язки й властивості явищ і речей, тобто поняття відображає саму дійсність.

Судження є продуктом і результатом процесу мислення, який передбачає, що суб'єкт, який констатує деякий стан справ, виражає своє ставлення до змісту висловленої думки у формі знання, переконання, сумніву, віри. Це ставлення або мається на увазі, або виражається за допомогою різноманітних оцінних предикатів (наприклад, «правильно», «необхідно», «можливо», «добре», «погано», «заборонено» тощо) [8, с. 645]. Аристотель стверджував, що судження є висловлюванням, яке стверджує чи заперечує що-небудь про що-небудь [2, с. 9]. Отже, судження – одна з основних пізнавальних форм мислення, що відображають явища дійсності, їх зв'язок і взаємовідносини. Судження називають одиницею мислення. Мовною формою судження є речення, яке може бути стверджувальним, заперечним, умовним, розділовим тощо. Судження поповнюють і розширюють знання.

Умовивід – форма мислення, за допомогою якої отримують нове судження на основі одного чи більше вже відомих суджень, які називають посиленнями [8, с. 739]. Умовивід складається з посилки чи посилок і висновку на основі цих посилок. Формами умовиводу є силогізм, тобто умовивід від загального до часткового, і висновок від часткового до загального.

Вищезазначене свідчить про єдність мови та мислення, їх складні взаємозв'язки, тому вивчення рідної мови стимулює студентів до виконання активної мовленнєвої, розумової, інтелектуальної, креативної, моральної, емоційної та духовної діяльності. Українська мова як навчальна дисципліна сприяє вирішенню таких завдань, як розвиток логічного мислення, формування вмінь самостійно оволодівати новою інформацією, таким чином поповнюючи свої знання, здійснення національного виховання [4, с. 77].

Мова – це система знаків, які слугують для зберігання, перероблення й передання інформації. Мова фіксує на кожному певному етапі розвитку пізнання людини результат, досягнутий через абстрагувальну діяльність мислення. Навчання іноземної мови робить внесок у розвиток мислення, розвиток таких розумових операцій, як співставлення, аналіз і синтез. Мислення відіграє в мовленні іноземною мовою особливо складну та своєрідну роль, що є цілком природно. Рідна мова є для людини знаряддям і засобом мислення, безпосередньою дійсністю думки, але вона нечасто сама є об'єктом мислення. Іноземна мова, навпаки, нечасто є знаряддям і засобом мислення, але є важливим об'єктом для мислення в процесі її засвоєння, оскільки процес навчання мови будується на принципі свідомості. Курсанти та студенти мають не стільки запам'ятовувати навчальний матеріал, скільки його розуміти. Розуміння є результатом самостійного та критичного мислення [4, с. 78].

Таким чином, у результаті проблемного навчання відбувається творче оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками, а також, що є надзвичайно важливим і необхідним, розвиток їх розумових здібностей, оскільки проблемне навчання є і організацією навчального процесу, що передбачає створення в свідомості студентів під керівництвом викладача проблемних ситуацій, і організацією їх активної самостійної діяльності, яка призводить до їх вирішення. Проблемні ситуації є однією з головних закономірностей активного і творчого процесу мислення, здатного породжувати нові знання. Проблемне навчання сприяє вихованню справжнього, самостійного, творчого і продуктивного мислення, а отже, є найефективнішим засобом активізації мислення, його формування та розвитку.

На заняттях студентів необхідно вчити самостійно та систематично мислити. У цьому значну допомогу може надати навчання рідної та іноземної мов, оскільки мова по-різному пов'язана з різними аспектами мислення, і вирішення проблемних завдань і проблемних ситуацій відбувається за допомогою мови. Мислення як вихідне, його форми, до яких належать поняття, судження та умовивід, знаходять своє завершення в мовленнєвих актах, що є засобами спілкування. Мовна практика людини суттєво збагачується через навчання іноземної мови, її мовний світогляд розширюється через систематичне навчання основ науки про рідну мову.

Порушена у статті проблема багатоаспектна і потребує подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Агапов В. И. Основные методические приемы создания проблемных ситуаций в учебной лекции / В. И. Агапов // Проблемное обучение в специализированном вузе : сб. науч. трудов. – Горький, 1985. – С. 50-57.
2. Аристотель. Аналитики первая и вторая / Аристотель [пер. с греч. Б. А. Фохта]. – М. : Госполитиздат, 1952. – 440 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.-Л. : ОГИЗ, 1934. – 325 с.
4. Зеленська О. П. Мова як складова системи формування особистості у вищій школі / О. П. Зеленська // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів. – 2011. – Вип. 90. – С. 76-79.
5. Кудрявцев Т. В. Психология творческого мышления / Т. В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
6. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Болонський процес : нормативно-правові документи / [З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 6-27.
8. Новейший философский словарь / гл. ред. А. А. Грицанов. – Минск : Изд-во В. М. Скакуна, 1999. – 896 с.
9. Репьев А. П. Псевдомаркетинг: схоластика и бюрократия / А. П. Репьев // Маркетинг и реклама. – 2008. – № 3. – С. 55-61.
10. Сафонова І. Корекція особистості як мета і результат виховної превентивної діяльності вчителя / Ірина Сафонова // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 56-62.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
12. Шукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Шукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

Зеленская Е. П.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ, МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКА

Проблемное обучение как развивающий тип обучения, которое интегрирует разные формы, методы и приемы активизации познавательно-поисковой и творческой деятельности, содействует формированию исследовательской активности, самостоятельности студентов, воспитанию настоящего, самостоятельного, творческого и продуктивного мышления. В этом значительную помощь может также оказать изучение родного и иностранного языков, потому что язык различно связан с разными сторонами мышления, и решение проблемных ситуаций происходит при помощи языка. Мышление как исходное, его формы (понятие, суждение и умозаключение) находят свое завершение в речевых актах, которые служат средствами общения.

Ключевые слова: проблемное обучение, мышление, умственная деятельность, язык, понятие, суждение, умозаключение.

Zelenska O. P.

CORRELATION OF PROBLEM-BASED LEARNING, THINKING AND LANGUAGE

Problem-based learning as an integral developing type of learning that integrates different forms, methods and ways of making the cognitive, searching and creative activity more active, contributes to forming the investigative activity, students' self-dependence, and developing the real, independent, creative and productive thinking. Teaching the native and foreign languages can also assist in this case, because the language is closely connected with the various aspects of thinking, and solving the problem tasks and problem situations occurs by means of the language. Thinking as an initial phenomenon, its forms (concept, judgement and deduction) have their completion in the acts of speech that serve as the means of communication. Thinking is at the base of the conscious activity of a person, who creates the language in order to satisfy the needs of communication that occur. The language expressing the logical categories of thinking gives them the formal linguistic expression, creating its own grammatical language categories. That is why while learning thinking it is impossible to do it without the language, its role from the point of view of thinking. The function of thinking is in revealing something new, unknown, singling out the essential, and independently coming to the new conclusions and generalizations. The peculiarity of the students' style of thinking is caused by the direction of the process of learning towards mastering the achieved by this or that science knowledge and its usage in their future cognitive and practical activity. The system of concepts and judgements is knowledge.

Key words: problem-based learning, thinking, mental activity, language, speech, concept, judgement, deduction.

УДК 37.833.1:159,9

Юрженко В. В.*

**ПРИРОДОВІДПОВІДНІ СИНЕРГЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ
ОСВІТИ: ФРАКТАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРИ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ**

Основними компонентами статті є методологічні погляди на природовідповідний принцип і спроба посилити аргументацію явища відображення природовідповідних закономірностей в інших сферах, зокрема в педагогічній науці та методології її обґрунтувань. Таке бачення дає змогу обґрунтувати потребу розкриття природовідповідності багатьох положень науки, що безпосередньо не пов'язані з природничою сферою. Зокрема, розкривається аналогія між закономірностями у сфері фізики й матеріалознавства, здійснюється методологічне обґрунтування дидактичних позицій і психологічних феноменів та практики їх реалізації в основах змісту загальноосвітньої діяльності галузі «Технологія» й розроблення навчальних програм і підручників для цієї освітньої сфери.

Ключові слова: методологія, фракталізація, конструкти, педофрактали, спіни, антиномія матерії, структура, освітня галузь «Технологія», трудове навчання.

Проблема природовідповідності наукових процесів у різних науках розглядається нами в передбачуваній трилогії статей, зокрема в цій, що набуватиме свого логічного продовження. Перша з них під назвою «Реалізація природовідповідного принципу синергетичної міждисциплінарної теорії в освітніх системах (на прикладі освітньої галузі «Технологія»)» була надрукована 2014 року. У ній розглядалися методологічні підходи до формування змісту і структури навчання. Ураховуючи сучасний системно-синергетичний погляд на розвиток освітньої галузі «Технологія», визначався фрактальний принцип формування рівнів змістовного наповнення галузі, що має фундаментальне значення для культуровідповідної та діяльнісної основи реалізації змісту [22].

Наразі другим етапом є спроба посилити аргументацію явища відображення природовідповідних закономірностей і в інших сферах, зокрема в педагогічній науці й методології її обґрунтувань. Планується третя стаття, що акцентуватиме розгляд проблеми синергетичності та фрактальності у сфері методологічних і психолого-педагогічних наукових розробок.

Для початку наведемо приклад дивовижного збігу закономірностей, що відображені не тільки в істотній аналогічності, але навіть у своєму графічному зображенні. Тобто йдеться про динаміку і розвиток в науці, у різних її сферах, однак з паралельним результатом, що додатково підтверджує правильність і логічність аналітичних викладок.

Коли ми розробляли теоретичні основи фрактальної побудови, і наведені нижче приклади вже були розкриті в наших статтях і монографії [18; 19; 20; 21], то яким було здивування, а потім відповідно – мотивація й заохочення до написання вже цієї статті, коли така ж аналогічність відображення структури матерії була знайдена в роботах з фізики С. Ліпскомба [23] й О. Ізотова [2].

Ілюстрація до цих міркувань наводиться нижче: фрактальний обсяг речовини (рис. 1) становить собою, з одного боку, суцільне, неподільне, єдине ціле (ліворуч), а з іншого – численне, тобто складне утворення (праворуч). Тут простежується аналогія з суперпозицією (кішка Шредінгера) – можливість одночасного існування двох станів.

У фізиці та матеріалознавстві складові об'єкти зазвичай називаються ансамблями часток або атомно-молекулярними структурами. При цьому вихідні об'єкти мають назву кластери [2, с. 13].

*© Юрженко В. В.

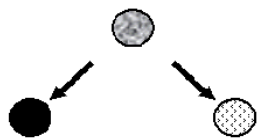


Рис. 1. Антиномія матерії

Відповідно теорії діляться на детерміновані і статистичні; відтак проблемам їх узгодження присвячено роботи І. Пригожина [12; 13; 17; 22]. Ітерація цієї антиномії веде вглиб матерії – до «елементарних» частинок, що складаються з «більш елементарних», які у свою чергу діляться на ще більш фундаментальні – і далі вглиб (рис. 2, зліва направо) [2, с. 14].

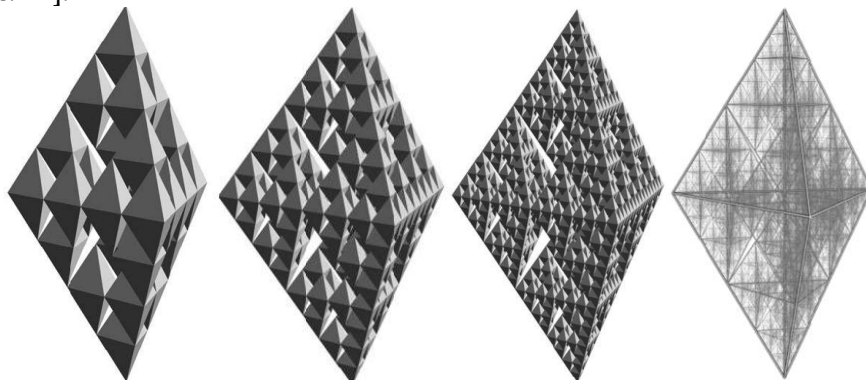


Рис. 2. Антиномія матерії (продовження)

Якщо подивитися далі на графічне відображення моделі побудови кластерів, «дидактичного кванту» (за А. Самодріним) [14, с. 119], педофракталів, конструктів (за В. Юрженком) [18; 19; 20; 21] в обґрунтуванні побудови змісту і структури на основі понятійних змістових модулів різного рівня як елементів знаннево-спосібної системи побудови змісту «знання – спосіб дії (діяльності)», то можна побачити фактичну тотожність відображення структури речовини (природовідповідність) і структури педофрактала (конструкта). Це дуже цікаве явище, адже автор, розробляючи структури педофрактала, не знав про роботи вищенаведених авторів, а сама ідея їх побудови виникла ще в 2006-2008 рр., тобто до публікації згаданих видань [23; 2]. Цим прикладом знову підтверджується класична сентенція: істина одна, а шляхи до неї різні.

Метою статті є розкриття природовідповідності багатьох положень науки, що безпосередньо не пов'язані з природничою сферою, зокрема аналогії між закономірностями у сфері фізики й матеріалознавства, та методологічне обґрунтування дидактичних позицій і психологічних феноменів, практики їх реалізації в основному змісті загальноосвітньої діяльності галузі «Технологія» й розроблення навчальних програм і підручників для цієї освітньої сфери.

Упровадження певних положень синергетичної міждисциплінарної теорії в педагогічну науку дає змогу з'ясувати синергетичність і можливий синергізм в чинних освітніх системах. За сутністю, це уможливорює перегляд підходів до формування змісту і структури навчальної, а можливо й виховної діяльності, передбачити, змодельювати процеси розвитку вразливих елементів системи, спрогнозувати альтернативні шляхи її розвитку. Синергетика дає можливість відокремлювати другорядні чинники від головних, виокремлювати мікропроцеси, мікропрояви (флуктуації) елементів системи для подальшого їх осмислення й ухвалення необхідних рішень, що оперативно мають управляти й адекватно впливати на розвиток освітньої системи.

Фрактальність у педагогіці – це новітнє фундаментальне поняття, нелінійний компонент системи загальної педагогіки, що дає змогу використовувати категорії, поняття, принципи, методи синергетики, створюючи ідеї, зміст і методи,

З іншого боку, це можна уявити і як набір фрактальних елементів – конструктів, що утворюють цю велику систему й самі є структурою знаннево-співної діяльності й елементарною для самої системи формування структури освітньої галузі «Технологія».

За аналогією, такий принцип пропонується в загальній фрактальній синергетичній системі формування техносферної грамотності [24, с. 367], техніко-технологічних компетенцій, техніко-технологічної компетентності й техніко-технологічної культури.

За аналогією до природовідповідності акцентуємось на відомому фізичному ефекті про вплив магнітного поля на спіни (власний момент імпульсу елементарних частинок, що має квантову природу і не пов'язаний з переміщенням частинки як цілого. Спіном називають також власний момент імпульсу атомного ядра або атома; при цьому спін визначається як векторна сума в матерії (графічне зображення фізичного ефекту подано на рис. 4 і 5), ансамбль ядерних спінів за відсутності магнітного поля (хаотичне спрямування векторів дії) (рис. 4 а), ансамбль ядерних спінів за присутності впливу магнітного поля (рис. 4 б) (спрямування векторів дії переміщується до спільного напрямку, у деяких випадках утворюючи синергізм дії (тобто істотне збільшення, що перевищує звичайну сумарну дію).

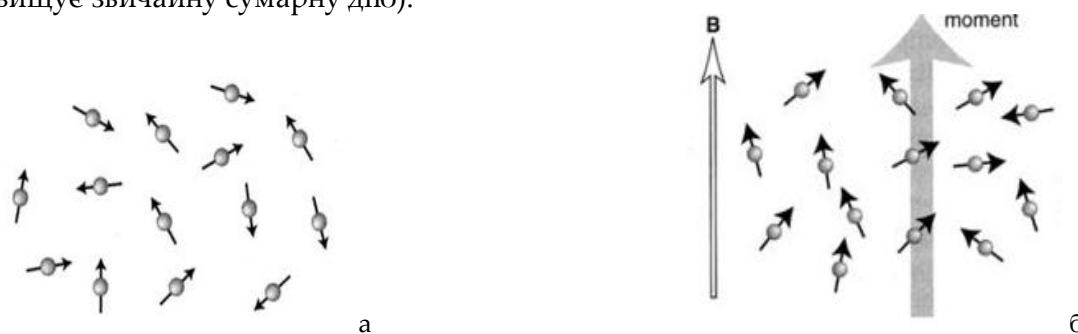


Рис. 4. Розташування векторів напрямку дії спінів без зовнішнього магнітного впливу (а) та із зовнішнім магнітним впливом (б)



Рис. 5. 3D-зображення процесу без впливу магнітного поля (ліворуч і по центру), і під впливом магнітного поля (праворуч)

За аналогією з природними фізичними процесами в магнітом'яких матеріалах, у яких домени та їх спіни хаотично розташовуються в межах твердого тіла, під дією зовнішнього магнітного поля спрямування всіх доменів стає однаковим – саме так, як розташовані лінії наведеного магнітного поля. Екстраполюємо цей приклад на систему освітнього процесу: взаємодіючи, елементи культури людини спрямовані, як домени, під впливом освітньої діяльності на розвиток особистості, дають змогу підвищувати рівень культури власне самої особистості та її оточення. І чим сильніший цей вплив, чим більше й, одночасно, в одному напрямку, під впливом освітнього процесу, взаємодіють ці елементи, тим потужнішим та більш очікуваним буде результат (синергія систем). Графічно цей процес відображено на рис. 3 і 6.

Тільки в разі фізичного ефекту спрямування дії спінів відбувається за рахунок зовнішнього наведеного магнітного поля; у випадку з педофракталами (або конструктами) їх формування як елементів знань особистості відбувається під дією

внутрішнього фактора – мотиву (мети) і зовнішнього фактора – форм, методів (способів) та технологій навчання й наuczіння, узагальненого досвіду інших. Ця структура (рис. 6) складається з мікромодулів, конструктів, формування яких базується на знаннево-спосібному підході при формуванні змісту навчальної діяльності особистості, при засвоєнні змістових ліній освітньої галузі «Технологія».

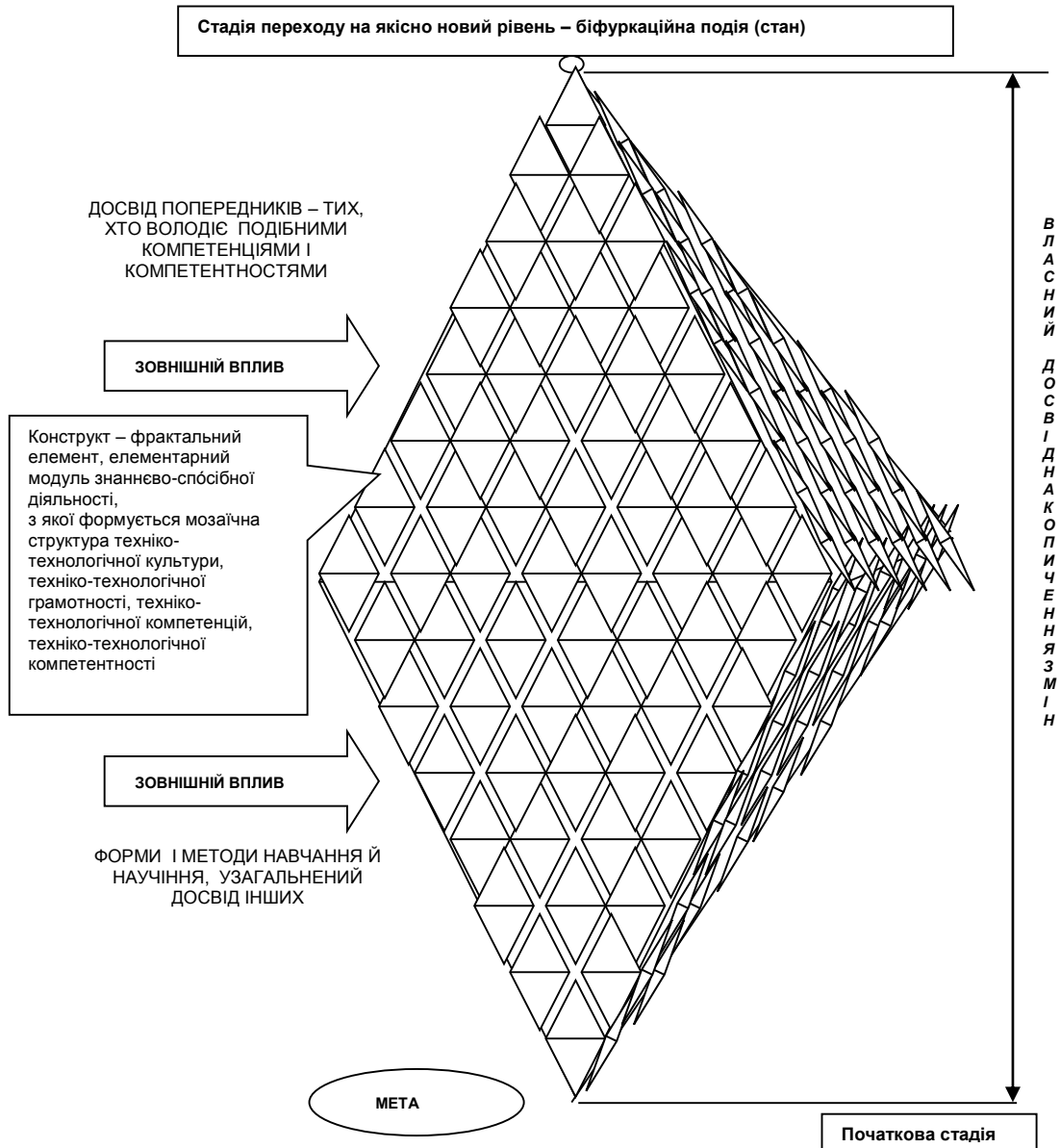


Рис. 6. Принципова структура синергетичної моделі техніко-технологічної компетентності

У понятійній системі освітньої галузі «Технологія» фрактальність виявляється в дихотомії завдяки співвідношенню тотожності структури великого (сутність змісту освітньої галузі «Технологія»: «техніка – технологія» ↔ «предмет – процес») і малого (сутність конструкту – елементарної одиниці систем: «знання – спосіб» ↔ «предмет – процес»).

Якщо перенести подібний конструкт у теорію психосоціального поля, то, на думку К. Левіна, найважливішою характеристикою польової природи «психологічного життєвого простору» є синтетичність, тобто природа конструкту (рис. 7) [6]. Підтвердження думки К. Левіна знаходимо в роботі О. Донченко [10, с. 216-277] при аналізі такого «надскладного предмета, як соціальне поле» [10, с. 224]. На думку науковця,

вся система, на жаль, не розглядається під кутом синтезу наук. «Диференціація наукових дисциплін досягла наприкінці минулого тисячоліття свого «піку абсурду», що й досі закріплено організаційно, інституційно і, що найприкріше, психологічно. У результаті, з одного боку, за біофізикою залишається недостатньо вивченим когерентне поле людини, за медициною – торсіонні й біоенергетичні поля, за кібернетикою – інформаційні поля, за теорією систем – системні поля, а за психосоціальними науками – соціальний простір. Хоча в реальності всі ці поля взаємодіють, зумовлюють одне одного й те, що в них опиняється...» [10, с. 224].

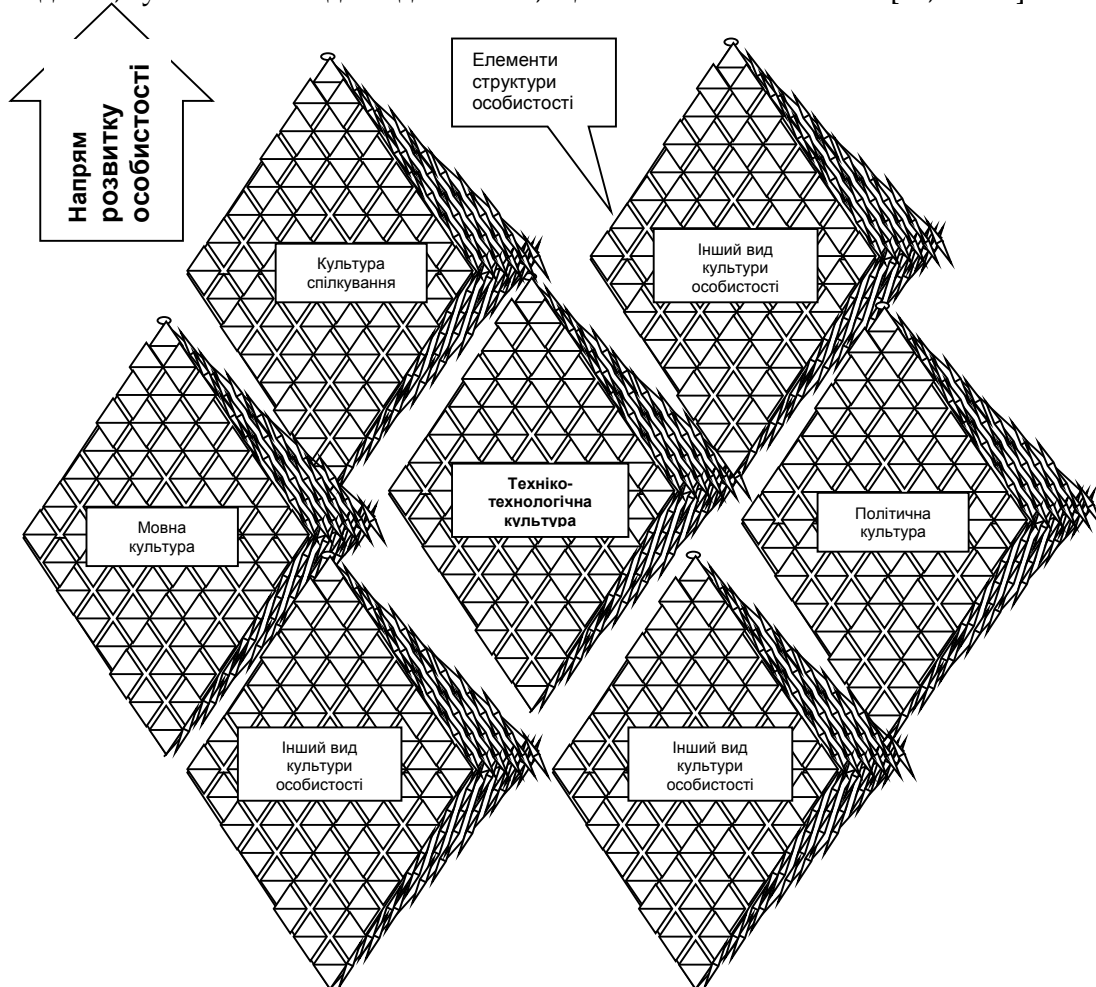


Рис. 7. Уявна, схематично зображена частина моделі процесу формування людської особистості впродовж життя

Власне, спроби через синергетичну метатеорію сформувані закономірності розвитку освітніх процесів на теренах України відбувалися неодноразово. Це роботи М. Бутиріної [1], В. Кременя [3; 4; 5] та інших.

Цікавою є означена позиція В. Штейнберга, який у своїх роботах розглядав підходи до визначення дидактичних багатовимірних інструментів [15] й аспекти технологій навчання через структурні компоненти, що отримали назву за його прізвищем – «семантичні фрактали Штейнберга» [16]. Емпірична перевірка поглядів означеного вченого відображена в оригінальній роботі А. Остапенка [11], де для аналізу й наочності більшості запропонованих педагогічних концепцій та ідей автор використовує прикладну роботу самого В. Штейнберга.

Саме завдяки математичному апарату фракталів можна описувати надскладні нелінійні структури, якими і є освітній процес, його зміст і структура, а також обґрунтування й виокремлення елементарної складової, яка по суті викристалізує принцип, завдяки чому можна приводити до спільних принципів формування

різномасштабної структури – нерозривну одиницю «знання-спосіб». Називаємо його «педофрактал», він здатен масштабуватися від рівня «знання – спосіб дії» до рівня «знання – способи діяльності» у великій виробничій галузі. Прикладом може бути побудова змістового поля освітньої галузі «Технологія» (рис. 8): цикли об'єднання, інтеграції та синтезу знань, умінь і навичок та підходи до їх структурування на рівні визначення компетенцій і компетентностей.

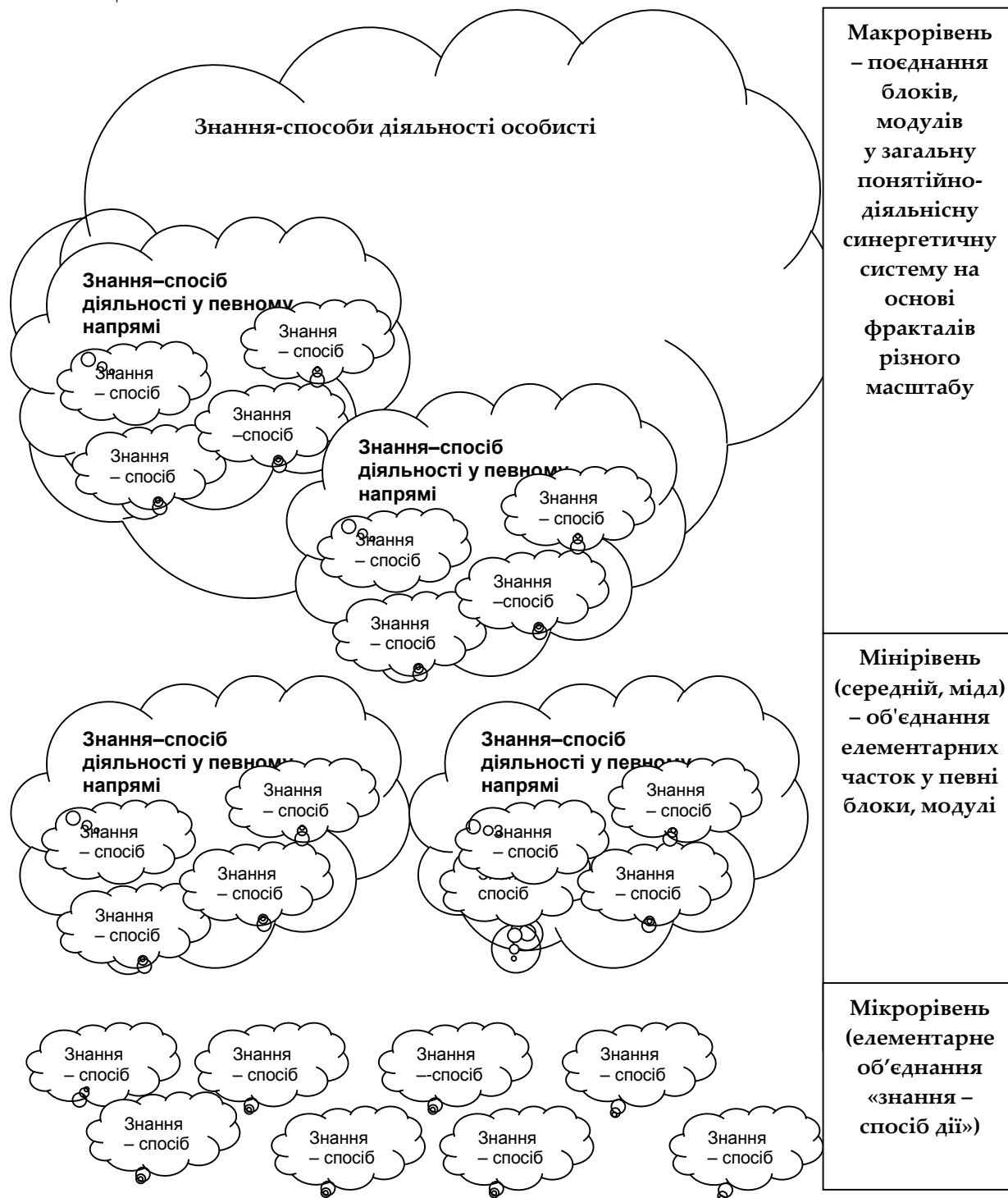


Рис. 8. Графічне відображення фрактальної побудови знаннево-спосібної синергетичної системи освітньої галузі «Технологія»

Якщо порівняти за сутнісним аспектом графічне зображення (рис. 9) і провести аналогію з трирівневою структурою графічного зображення фрактальної побудови знаннево-спосібної синергетичної системи освітньої галузі «Технологія» (рис. 8), то можна побачити їхню аналогічність. Це ще раз підтверджує думку, яка домінує в цій статті, що рух у науці, у різних її сферах, з паралельним (подібним) результатом додатково підтверджує правильність і логічність аналітичних викладок.

Очікуваний результат

вивчення кожної теми → Очікуваний результат

вивчення розділу → Предметна компетентність

Рис. 9. Шлях формування предметної проектно-технологічної компетентності (за Т. С. Мачачею)

Отже, запропонований підхід практично застосовано у формуванні змістового поля стандарту освітньої галузі «Технологія» та складових елементів навчальної програми 5-9 класів і підручників із трудового навчання з 5 по 9 клас (автори: А. Гедзик, Д. Лебедев, В. Сидоренко, В. Юрженко), що підтверджує правильність обраних засад формування змісту і структури та доводить можливість трансляції цього підходу при формуванні змісту і структури інших освітніх систем.

До перспектив подальшого наукового пошуку відносимо визначення понять щодо фрактальності в педагогіці.

Література:

1. Бутиріна М. В. Технологічна культура особистості: параметричний опис / Марина Володимирівна Бутиріна / М. В. Бутиріна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 11-15.
2. Изотов А. Д. Фракталы: делимость вещества как степень свободы в материаловедении : монография / А. Д. Изотов, Ф. И. Маврикиди. – Самара : Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2011. – 128 с.: ил.
3. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / Василь Григорович Кремень // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2012. – № 2 (75) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psy-genetno.org.ua/node/82>.
5. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людино центризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Льїн. – К. : Пед.думка, 2012. – 367 с.
6. Левин К. Германия : особый случай / К. Левин // Расширение социальных конфликтов. – СПб. : Речь, 2000. – С. 160-178.
7. Мачача Т. С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : дис... канд. наук : 13.00.02 / Мачача Т. С. – К., 2011. – 233 с.
8. Machacha T. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils / T. Machacha // Intercultural Communication. – 2016. – Vol. 1/1. – P. 122-135.
9. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти / Т. С. Мачача // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 3. – С. 105-114.
10. Основи фрактальної психології : Проект психоекологічного оновлення / за ред. О. А. Донченко // Донченко О. Соціальний простір як механізм функціонування та розвитку суспільних структур. Соціетальний психофрактал / Олена Донченко. – К. : Міленіум, 2006. – 472 с.
11. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2007. – 384 с.
12. Пригожин И. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур / И. Пригожин, Д. Кондепуди. – М. : Мир, 2002. – 464 с.
13. Пригожин И. Определено ли будущее / И. Пригожин. – Ижевск : ИКИ, 2005. – 240 с.

14. Самодрін А. П. Профільне навчання в середній школі / Анатолій Петрович Самодрін. – Кременчук : Видавничий центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. – 384 с.
15. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика и практика : монография / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.
16. Штейнберг В. Э. «Семантические фракталы Штенберга» для технологий обучения / В. Э. Штейнберг // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 204-210.
17. Шут М. І. Синергетика – наука про універсальні закони еволюції в природі і суспільстві / Микола Іванович Шут // Вісник: збірник наукових статей викладачів, докторантів, аспірантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / укл. : П. В. Дмитренко, Л. А. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 4. – С. 129-136.
18. Юрженко В. В. Культуровідповідність і фрактальність як методологічні принципи визначення змісту й структури освітньої галузі «Технологія» для основної школи / В. В. Юрженко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. / кол. авт. / під ред. В. В. Стешенка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – Вип. 14 – С. 3-9.
19. Юрженко В. В. Фрактальність у педагогіці на прикладі змісту і структури освітньої галузі «Технологія» в основній школі / В. В. Юрженко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України; Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2011. – Вип. 159. – Ч. 3. – С. 96-103.
20. Юрженко В. В. Фрактальний підхід до визначення змісту і структури навчання (на прикладі освітньої галузі «Технологія») / В. В. Юрженко // Біоресурси і природокористування [Науковий журнал]. – 2013. – Т. 5. – № 3-4. – С. 157-162.
21. Юрженко В. В. Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі : монографія / В. В. Юрженко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 409 с.
22. Юрженко В. В. Реалізація природовідповідного принципу синергетичної міждисциплінарної теорії в освітніх системах: на прикладі освітньої галузі «Технологія» / В. В. Юрженко // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 24. – С. 40-47.
23. Lipscomb S. Fractals and Universal Spaces in Dimension Theory. Springer 2009, XVIII, 242 p. 91 illus., 15 illus. incolor
24. Jurzenko W. W. Problemy przygotowania technicznego warynkach technologizacji i społczeństwa (Проблеми формування техносферної грамотності у загальноосвітніх навчальних закладах) / W. W. Jurzenko, L. W. Jurzenko // Pedagogika tom 6 / Kształcenie pedagogow – strategie, koncepcje, idee «Nauczyciel – zawód czypowołanie»: CZĘŚCI I OBLICZANAU CZYCIELSKIEJ PRAKTYKI – POLEMIKI I DISKUSJE / Pod redakcją J. Piekarskiego, J. Mielczarek, A. Głowali. – Płock : CNHPOLSKA Sp. zo.o., 2007. – Prp. 361-367.

Юрженко В. В.

ПРИРОДОСООТВЕТСТВУЮЩИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФРАКТАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ
ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ

Основными компонентами статьи являются методологические взгляды на природосоответствующие принцы, а также попытка усилить аргументацию явления отражения природосоответствующих закономерностей в других научных сферах, в частности в педагогической науке и методологии ее обоснования. Данное видение позволяет обосновать необходимость раскрытия природосоответствия многих положений науки, непосредственно не связанных с естественнонаучной сферой. В частности, раскрывается аналогия между закономерностями в области физики и материаловедения, методологическое обоснование дидактических позиций и психологических феноменов, а также практики реализации их смысловых основ в общеобразовательной деятельности отрасли «Технология», разработки учебных программ и учебников для этой образовательной сферы.

Ключевые слова: методология, фрактализация, конструкты, педофракталы, спины, антиномия материи, структура, образовательная отрасль «Технология», трудовое обучение.

Yurzhenko V. V.

NATURE SUITABLE SYNERGISTIC BASES OF FORMATION OF EDUCATIONAL CONTENT:
FRACTALIZATION OF THE STRUCTURE OF INFORMATION RESOURCES

The main components of the article are methodological views on nature suitable principles and an attempt to intensify the argumentation of phenomenon of reflection of nature suitable laws in other scientific fields, particularly, in educational science and methodology of its justification. This vision enables justification the necessity for the disclosure nature suitability of numerous statements in science non-associated directly with natural science. In more details, the analogy between the laws in physics and materials science as well as methodological basis of didactic positions and psychological phenomena together with as well as the practice of implementation of their semantic basics in general educational activity named «Technology» and development of curriculum textbooks for this educational area are disclosed.

An additional example confirming the idea running with a red line through the whole story, namely the movement in various fields of science, but with a parallel (similar) result further confirming the correctness and consistency of analytical computations is made.

The proposed approach has found its practical application in formation of the meaningful educational field of educational standard in «Technology» area and in the constituent elements of the curriculum for 5–9 grades and textbooks on labor education from 5 to 9 grades under the authorship of A. Gedzik, D. Lebedev, V. Sidorenko, V. Yurzhenko. This confirms the correctness of the chosen principles of formation of the content and structure, and proves the possibility of translation of this approach into the formation of content and structure of other educational systems.

Key words: methodology, fractalization, constructs, pedofractals, spins, antinomy of matter, structure, educational area «Technology», labor training.

УДК 378.032 – 014.6

Войтко В. В.*

УРАХУВАННЯ ПОРУШЕНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті дається науковий аналіз феномену порушеного розвитку учнів у порівнянні з розвитком дітей в нормі, вирізняються суттєві характеристики феномену порушеного розвитку (дизонтогенезу).

Автором аналізуються визначальні складові за різних підходів та наукових досліджень, наводяться переконання науковців, зіставляються різні за науковими обґрунтуваннями пояснення і назви, що фіксують різні думки, найсуттєвіші ознаки порушеного розвитку учнів порівняно з дітьми, які мають нормальний розвиток. Вирізняються суттєві характеристики порушеного розвитку, характеризуються зони порушеного розвитку та перспектива навчання та виховання учнів ускладнених категорій.

Ключові слова: розвиток, норма, феномен, порушений розвиток, дизонтогенез.

Кардинальні зміни в освіті та вихованні в Україні передбачають створення умов для гармонійного особистісного розвитку особистості, для реалізації соціокультурного й науково-технічного потенціалу в різних сферах її життєдіяльності. Державним стандартом визначаються оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для учнів з особливими освітніми потребами в поєднанні з відповідною корекційно-розвитковою роботою. Саме особистісно орієнтований, компетентнісний і соціокультурний підходи покладено в основу Державного стандарту.

Пріоритет розвитку особистості учнів з особливими освітніми потребами визначається в основних засадах особистісно орієнтованого навчання та виховання, що виявляються у створенні психолого-педагогічних комфортних умов навчально-

*© Войтко В. В.

виховного процесу, розвитку пізнавальних здібностей особистості, суб'єкт-суб'єктному (діалогічному) характері педагогічної взаємодії, набутті знань через особистий досвід суб'єкта навчання, задоволенні потреб реалізації інтелектуальних, культурних, творчих можливостей особистості.

Погіршення соціально-економічної ситуації в країні останніми роками призвело до збільшення кількості дітей, у яких тою чи іншою мірою спостерігається невідповідність нормі розвитку. Серед них – діти з ослабленим здоров'ям, діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків, діти з неповних сімей, з малозабезпечених сімей, діти з асоціальних сімей, педагогічно запущені та ін.

Зазвичай невідповідність особистісного розвитку учнів віковій нормі розвитку є підґрунтям для непорозумінь як з учителями, так і з однолітками, відсутності мотивації до навчання, низького рівня пізнавальної активності загалом та ін.

Мета статті – здійснити аналіз та узагальнення наукових підходів до тлумачення феномену порушеного розвитку, його основних чинників як основи організації навчально-виховного процесу.

Дефіцит розуміння учителями учнів означеної категорії призводить до того, що в них домінуючими стають тривога, агресія, соціальна пасивність, страх, ворожість та ін. Працювати з такими учнями учасникам навчально-виховного процесу надзвичайно складно. Це – тривалий і важкий процес, адже змінити особистість дитини, яка вже має негативний життєвий досвід, негативну оцінку себе й довколишніх, яка часто перенесла різні види насильства, позбавлена батьківського тепла і ласки, відчула себе нікому не потрібною, дуже непросто.

У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» однією з вимог визначається особистісно зорієнтований підхід як «...спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні». Саме особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, в основі якої лежить невідповідність особистісного розвитку віковій нормі, передбачає створення умов (максимальна індивідуалізація навчально-виховного процесу, створення умов для самонавчання і саморозвитку учнів, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей), за яких освітньо-виховний процес стає для такого учня особистісно значущим.

Вирізняючи суттєві характеристики складових порушеного розвитку (дизонтогенезу), різні автори пропонують різноманітні пояснення і назви, що фіксують, на їх думку, найсуттєвіші його ознаки порівняно з нормальним розвитком. На сьогодні в педагогіці, психології та корекційній педагогіці широко використовуються такі поняття, як аномальний розвиток, ненормальний розвиток, недостатній розвиток, дефектний розвиток, порушений розвиток, ненормативний розвиток, обмежений розвиток, нестандартний розвиток, відставання в розвитку, недостатній розвиток, негармонійний розвиток, субнормальний розвиток, а також такі словосполучення, як «діти з обмеженими можливостями в розвитку», «діти з проблемами в розвитку», «діти з особливим розвитком», «діти з порушеннями розвитку». У таких прикладах хоча й фіксуються різні характеристики дизонтогенезу, але найчастіше вони не розкриваються у формі розгорнутого визначення [1; 2].

Термін «дизонтогенез» уперше використав Швальбе 1927 року. Цим поняттям він окреслив відхилення внутрішньоутробного формування структур організму від їх нормального розвитку. У подальшому термін «дизонтогенія» набув ширшого значення. Його почали використовувати для позначення різних форм порушень онтогенезу (від гр. *ontos* – «єство», *genesis* – «походження, процес розвитку індивідуального організму від народження до кінця життя») [1; 2].

Онтогенез – це розвиток спадкової основи організму у конкретних умовах зовнішнього середовища. Кожен організм проходить послідовні періоди розвитку. Розрізняють два основні періоди: зародковий (пренатальний) і післязародковий

(постнатальний). Обсяг генетичної інформації, закладеної в яйцеклітині, визначає подальший надзвичайно складний процес розвитку. Разом із тим увесь процес ембріонального розвитку є результатом взаємодії факторів впливу: генетичних, або ендогенних (внутрішніх), та екзогенних (зовнішніх) [1; 2].

Розвиток розглядається як складний процес, кожна наступна стадія якого включає в себе попередню, змінюючись при цьому. Кількісне накопичення змін забезпечує підґрунтя для якісних змін у психічному розвитку особистості.

Процес психічного розвитку цілісний, системний і динамічний, його специфіка визначається різними соціальними та біологічними чинниками. П. Трошин свого часу зауважував, що між нормальними і ненормальними дітьми немає різниці, ті й інші – діти, у них розвиток відбувається за одними й тими ж законами. Відмінність учений вбачає лише у способах розвитку.

У дефектології тривалий час використовувався термін «аномалії розвитку», а на сьогодні – в корекційній педагогіці та спеціальній психології ведеться пошук термінології стосовно дітей з різними недоліками в розвитку. Це поширені, але нечітко визначені терміни – наприклад, «діти групи ризику», «діти з особливими потребами», «діти зі специфічними освітніми проблемами» та ін. [4].

Від середини XIX ст. активізується вивчення онтогенетичного підходу в різних галузях науки. У середині XX ст. активізуються дослідження, за якими розкривалася сутність і пояснювалися загальні та специфічні закономірності розвитку як феномену, порушувалися проблеми його детермінації (причинності), витоків і рушійних сил, фаз розвитку, його рівнів (Б. Ананьєв, А. Брушлінський, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.).

У дослідженнях Т. Власової, Д. Ельконіна, Л. Занкова, К. Лебединської, В. Лебединського, В. Лубовського, М. Певзнер, В. Синьова, І. Соловйова, Г. Сухаревої та ін. спостерігається подальше вивчення фундаментальних понять про загальні та специфічні закономірності, дизонтогенезу, класифікаційні критерії й уявлення, специфіку динаміки розвитку дітей з різними варіантами відхилень у розвитку [3; 4].

У спеціальній психології пострадянського періоду і в українській спеціальній психології зокрема в основу сутності феноменів порушеного розвитку покладено культурно-історичну теорію Л. Виготського. Одна з центральних її категорій – поняття вищих психічних функцій, що формуються за життя через засвоєння соціально-історичного досвіду в процесі спілкування дитини з дорослим, знаково опосередкованих за будовою і довільних за способом регуляції [1; 2].

Вирізняють суттєві характеристики феномену порушеного розвитку. Так, В. Петрова й І. Белякова стверджують, що діти з відхиленнями в розвитку – це ті «...в кого у зв'язку з фізичними або психічними дефектами є певні порушення у процесі приймання, переробки й використання інформації, яку вони отримують від навколишнього світу». В основному з цим визначенням можна погодитися, але відкритим залишається питання, на якому рівні відбувається порушення процесів приймання і перероблення інформації, чи притаманне воно лише для зазначеної категорії дітей [5].

Л. Пожар шляхом своїх наукових узагальнень називає аномальними таких дітей і підлітків, які мають проблеми в соціальному функціонуванні, що пов'язано з вадами певного органа, його функцій і процесів, зі специфічними особливостями та специфічними труднощами в пізнанні навколишнього світу й спілкуванні з людьми, а також зі специфічними особливостями формування особистості [6].

У корекційній педагогіці та спеціальній психології більшість учених називають відхилення у розвитку як особливі стани, що виникають переважно в дитячому й підлітковому віці під впливом різних груп факторів (органічної або функціональної природи), виявляються в затриманому або своєрідно вираженому психосоціальному

розвитку, що ускладнює соціально-психологічну адаптацію, включення в навчально-виховний процес [7].

В. Сорокін і Л. Шипіцина вважають, що під поняттям порушеного розвитку варто розуміти розвиток звичайний, але такий, що відбувається в незвичайних (несприятливих) умовах, патогенна сила яких переважає над компенсаторними можливостями індивіда, не порушуючи при цьому цілісності психіки, модифікуючи лише рівень її опосередкованості. Унаслідок цього відносно стійко змінюються параметри й аспекти мікрогенезу (когнітивні, емоційні, регуляторні), що спричинює трансформації у процесі вікового розвитку. Передусім це виявляється в гальмуванні процесу соціалізації, тобто в засвоєнні культурно-історичного досвіду. Саме тому учні з ознаками ушкодженого розвитку потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги [7].

Сучасна педагогічна практика доводить, що межа між нормальним і порушеним розвитком може бути доволі рухомою. Нормальний розвиток, як і ушкоджений, має багато варіантів. З огляду на це надзвичайно важливою теоретичною та практичною складовою є ідея багаторівневого підходу під час оцінювання характеру розвитку.

У дослідженнях науковців (Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, Л. Кузнецова, О. Мастюкова, М. Матвеева, А. Обухівська, Т. Сак, Н. Семаго, Є. Синьова, В. Сорокін, Л. Фомічова, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.) предметом дослідження постають концептуальна база корекційної педагогіки, спеціальної психології, методологічні і методичні підходи оцінювання психічного розвитку дитини, новітні психокорекційні й педагогічні технології та ін.

Основними чинниками таких відхилень вчені називають:

- відхилення від норми за станом здоров'я (порушення в фізичному і (чи) психічному здоров'ї, невідповідність фізичного розвитку, відставання в рості, акцентуація характеру);

- порушення у сфері міжособистісних взаємин (не популярний, не прийнятий, нехтуваний, ізольований в класному колективі; конфліктний, відчужений, безконтрольний, не прийнятий в сім'ї);

- помилки педагогів (перевищення педагогічної влади; позбавлення дитини індивідуальних стимулів; покарання як приниження особистості учня; суперечливість пропонованих вимог; поверхнєве знання особливостей учня, конфліктні відносини між батьками учня і вчителями або між учнем і вчителями та ін.);

- помилки сімейного виховання («заласкане дитинство», «задавлене дитинство», «загублене дитинство», «самотнє дитинство», «байдуже дитинство»); відсутність у батьків елементарних психолого-педагогічних знань, перекладання турбот про виховання на школу; відсторонення дитини від домашніх обов'язків; конфлікти в сім'ї та ін.;

- соціальні причини (конфлікти в суспільстві, мікросоціумі);

- психотравматичні ситуації (розлучення батьків, смерть близьких, зміна місця проживання та ін.).

Серед чинників соціального ризику виділяються такі, що мають найбільше значення в площині навчання та виховання таких учнів: соціально-економічні; медико-соціальні; соціально-демографічні; соціально-психологічні [5].

У сучасних соціальних умовах навряд чи можна виявити дітей, які зовсім не були б схильні до впливу чинників ризику тою чи іншою мірою вираженості. Але всі перераховані чинники можуть бути причиною порушень у розвитку дитини і зовсім не визначають, чим вона ризикує в дійсності. Не сама причина є ризиком, а наслідки цієї причини. Але щоб зрозуміти, чи належить дитина до категорії групи ризику, необхідно враховувати весь комплекс факторів та їх взаємодію.

Отже, учні з порушеним розвитком – це діти з особливостями психофізичного розвитку, які, як правило, виявляють постійну соціальну дезадаптацію, що обмежує можливість у навчанні та інтеграції в соціумі.

Такі діти, як правило, позбавлені нормальних умов для розвитку, що й призводить до різноманітних негативних наслідків психологічного та соціального характеру. Вони потребують психолого-педагогічної допомоги, спрямованої, з одного боку, на зміну важкої життєвої або соціально небезпечної ситуації, в якій вони опинилися, а з іншого – на мінімізацію їх соціальних, психологічних та педагогічних проблем і труднощів з метою їх поетапного освоєння. Тому такі учні потребують коригування їх соціального функціонування й поведінки, успішності процесу їх навчання та соціалізації. Тобто головна мета за такого підходу – пристосувати, адаптувати учнів до шкільного соціуму, зробити так, щоб їх поведінка не виходила за рамки соціальної норми, не перешкождала встановленню нормальних відносин з довколишніми.

Аналіз умов життя таких дітей показує, що неможливо виділити одну головну причину, яка стала чинником ризику. У зв'язку з цим учителям і вихователям закладів освіти слід застосовувати заходи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації, яка включає в себе такі напрямки:

- установа довірливих відносин з дитиною, створення ситуації психологічного комфорту;
- формування в дитини позитивної самооцінки;
- формування мотивації досягнень;
- створення умов для підвищення рівня навчання;
- виховання правильних навичок поведінки в суспільстві;
- підвищення рівня самоаналізу;
- розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду;
- формування в дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом із нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги.

Отже, здійснений науковий аналіз дає підстави дійти висновку, що зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими (особистісно орієнтована психолого-педагогічна корекція), тобто мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню норм поведінки, а й спрямовуватися на корекцію кожної складової невідповідності психофізичного розвитку, на створення ситуації успіху, особистісне становлення учня за його особистісними можливостями і потребами.

Такий аналіз наукових підходів до проблеми виховання та навчання дітей з порушеним розвитком, звичайно, не є вичерпним, однак доводить наявність глибоких досліджень, концептуальних поглядів, багатоаспектних висновків.

Зважаючи на вагомість впливу кожного чинника на порушення розвитку дитини, його первинності-вторинності, сензитивності та ін., вбачаємо за потребу дослідити в подальшому можливість використання в педагогічній площині результатів наукових досліджень перенатальної психології, соціальної педагогіки і психології та вікової педагогіки для ґрунтовності особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні дітей означеної категорії.

Література:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
3. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / автор-укладач Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 111 с. – (Серія «Психологічна служба школи»).
4. Миронова С. П. Основы корекційної педагогіки / С. П. Миронова, О. В. Гаврилова, М. П. Матвеева ; за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – 2010. – 264 с.
5. Петрова В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В. Г. Петрова. И. В. Белякова. – М. : Флинта, 1998. – 104 с.

6. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология / Л. Пожар. – М. : Педагогика-Пресс; Воронеж : Вече: АСТ, 1996. – 126 с.
7. Сорокин В. М. Специальная психология / В. М. Сорокин ; под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

Войтко В. В.

УЧЕТ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье дается научный анализ нарушений в развитии учащихся по сравнению с развитием детей в норме, анализируются существенные характеристики феномена нарушений развития (дизонтогенеза).

Автор выделяет и характеризует определяющие составляющие при различных подходах и научных исследованиях нарушений развития, анализирует убеждения ученых, сопоставляет различные по научным обоснованиям объяснения и названия, фиксирующие различные мнения, существенные признаки нарушений развития учащихся по сравнению с детьми, которые развиваются в норме. В статье выделяются существенные характеристики нарушений развития, характеризуются зоны нарушений развития и перспектива обучения и воспитания учащихся осложненных категорий.

Ключевые слова: развитие, норма, феномен, нарушенное развитие, дизонтогенез.

Voitko V. V.

CONSIDERATION OF PUPILS' DEVELOPMENT DISORDERS
IN THE EDUCATIONAL AND BRINGING-UP PROCESS

The scientific analysis of the phenomenon of pupils' development disorders in comparison with the development of children in the norm is provided in the article; the essential characteristics of the phenomenon of development disorders (dysontogenesis) are highlighted.

The author analyzes the essential components in relation to the different approaches and researches. The scientists' convictions are pointed out; the different scientific justifications of pupils' development disorders in comparison with the development of children in the norm are distinguished in the article. The fundamental characteristics of development disorders are represented; the development disorders' areas and the prospect of training and education of complicated categories of pupils are described.

It is noted that, teachers and tutors of educational institutions should implement the measures associated with the improvement of social adaptation, which includes such directions as: establishing a trust relationship with the child, creating situations of psychological comfort; formation of the child's positive self-esteem; formation of achievement motivation; creation of conditions for increase the level of study; training the skills of proper behavior in society; increasing the level of self-awareness; the development of moral perceptions, cognitive interests, widening world view; formation of the child's positive life prospects.

The content, forms and methods of training and education of children with special needs should be focused on correction (personality-oriented psycho-pedagogical correction).

Key words: development, standard, the phenomenon of development disorders, dysontogenesis.

УДК 378: 629.5.081.4

Дениченко І. М.*

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА ЗАНЯТТЯХ
З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

У статті розглядаються особливості застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з англійської мови в контексті компетентнісного підходу, систематизуються інтерактивні методи навчання на заняттях з англійської мови, наводяться їх приклади та аналізуються способи їх проведення; доведено, що застосування інтерактивних технологій у навчанні англійської мови курсантів морських закладів дає змогу забезпечити зв'язок вивчення

*© Дениченко І. М.

мови з реальним контекстом її застосування в фаховій діяльності, реалізувати міждисциплінарний і проблемно-орієнтований принцип навчання, покращити комунікаційні навички та розвивати пізнавальну й професійну мотивацію курсантів.

Ключові слова: інтерактивне навчання, компетентнісний підхід, компетенція, мультимедійні засоби, мозговий штурм, робота в групі, метод проектів.

В умовах конкурентоспроможного виходу морської освіти України на міжнародну освітню арену все складніше стає забезпечити високий рівень освіченості курсантів, застосовуючи для цієї мети тільки традиційні методи навчання. Залучення нових ефективних методів навчання англійської мови для підготовки курсантів з метою подальшого працевлаштування на судах міжнародного флоту стало не лише бажаним, а й необхідним. У викладанні англійської мови значну увагу приділяють інтерактивним методам, заснованим на особистісно орієнтованому підході до курсанта, спрямованим не лише на розвиток його творчого потенціалу, але й на вміння мислити та швидко реагувати, покращуючи комунікаційні навички.

Дидактичний аспект інтерактивних технологій досліджують відомі вчені Г. Брос, М. Кларен, Л. Пироженко, Н. Фомін, О. Пометун, Н. Суворова та ін. Так, Л. Пироженко та О. Пометун визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності курсантів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 70].

На думку багатьох спеціалістів, інтерактивні методи є чинними методами як усередині групи, так і за її межами. Незважаючи на те, що роль викладача в ході інтерактивних занять є другорядною, слід звернути увагу на процес підготовки та розподілення ролей для аудиторії. Найважливішим для курсантів морських спеціальностей є правильно сформоване завдання. Завданням викладача є: створити сприятливі умови в групі для висловлювання власної думки кожного з учасників, ознайомити курсантів з чітко сформованими правилами інтерактивної гри та направити їх у правильний бік розвитку подій. З групи курсантів, які дотримуються власного погляду, слід зробити команду, частиною якої є викладач, поділити створену команду на групи, об'єднуючи курсантів за інтересами або з власних міркувань викладача [4, с. 67].

Саме це зумовлює мету нашої статті – проаналізувати інтерактивні методи навчання на заняттях з англійської мови.

Сутність компетентнісного підходу пов'язана з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання та визначається спрямованістю на набуття курсантами компетенцій, що відображають реалії професійного й соціального життя.

Комунікативна компетентність – це здатність особистості застосовувати в конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її чи перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [5, с. 17]. Комунікативна компетентність, як невід'ємна складова професійної компетентності, становить собою певну сукупність знань, практичних умінь та навичок і характеризує здатність фахівця встановлювати й підтримувати необхідні контакти для ефективного спілкування з іншими людьми.

Найбільш ефективними технологіями формування іншомовної професійної комунікативної компетентності вважаються інтерактивні види діяльності.

Використання інтерактивних методів у розрізі компетентнісного підходу допоможе підготувати конкурентоспроможних робітників флоту, що володіють необхідними мовними компетенціями для забезпечення якісної взаємодії в процесі виконання професійних обов'язків [2, с. 25].

Робота з курсантами організовується з урахуванням специфічних принципів неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції усіх аспектів; особистої зорієнтованості; професійно практичної спрямованості; усвідомлення професійно-особистісного розвитку під час навчання (рефлексія, корекція власної діяльності); творчого самовираження, співробітництва та співтворчості. Кожну технологію характеризують два принципових аспекти – гарантованість кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу, тоді як методика розглядається як сукупність рекомендацій з організації та перебігу навчального процесу [4, с. 70].

Слово «інтерактив» (пер. з англійської *inter* – «взаємний», *act* – «діяти») означає «взаємодіяти». Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію викладача й курсанта в процесі спілкування та навчання з метою вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямовані на взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу [3, с. 8].

Як правило, працюючи в групі, курсанти виявляють покращення комунікативних навичок, виявляються як командний дух, так і характеристики лідера в окремих індивідуумів. Таким чином створюються умови для індивідуального самовираження всередині групи, уміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації курсантів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій. Цей метод привчає курсанта самостійно шукати відповіді, що є одним з основних завдань компетентнісного підходу [5, с. 17].

Інтерактивна взаємодія характеризується високим показником інтенсивності спілкування учасників, їх прямою комунікацією, зміною використаних прийомів і форм спілкування, що допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, тим самим покращуючи її засвоєння [1, с. 73].

До інтерактивних методів навчання відносять презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес-планів, проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм і залучення англомовних спеціалістів [1, с. 74].

Для організації самостійної роботи курсантів вважається одним з інструктивних кейс-метод. Поєднання теорії й практики за допомогою цього методу дає можливість курсантам ідентифікувати та аналізувати факти, краще розібратися в поставленій проблемі, навчитись її вирішувати та робити раціональні висновки, розвивати уяву, мислення, комунікаційні навички, навички працювати самостійно та у групі. Застосування цього методу в аудиторному режимі навчання дає можливість викладачеві не тільки активізувати увагу курсанта, але й формувати і/або розвивати навички вироблення управлінських рішень, сприяє освоєнню сучасних управлінських технологій, розширює комунікативну компетентність курсанта, підвищує мотивацію до навчання теорії менеджменту та сприяє демократизації навчання [4, с. 70].

Гра – найбільш доступний для курсантів вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво виявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвивальна потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності курсанта, і той може вирішити більш складне завдання, ніж на звичайному занятті [3, с. 7-10].

Гра має велике значення для розвитку особистості. Успіх навчальної гри визначається можливостями учасників, а також віковими особливостями. Навчальна ділова гра має такі функції:

1) розвивальна – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу учнів, їх самостійності в оволодінні методами отримання необхідних знань;

2) комунікабельна – реалізується через організацію спілкування, регулювання міжособистісних відносин, виникнення механізму саморегуляції поведінки;

3) активізаційна – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб;

4) інформаційна – виявляється у спрямованості змісту гри на соціальні, психологічні та методичні проблеми;

5) функція інтеграції знань – забезпечує міжпредметні зв'язки між курсами загальних об'єктів вивчення [4, с. 68-69].

Обираючи певний інтерактивний метод, а саме Interview, Round Table, Reflexive Circle, Hotsummary, Project, Expert Groups, Dozens of questions, Excursion, викладач формує в курсантів відповідні навички. На додаток до цього, у результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

Щодо дискусійних групових форм, які буде приведено нижче, окрім теоретичного підґрунтя має бути присутня аргументованість відповідей. Такі форми змушують курсантів аналізувати думки, перш ніж їх озвучувати, адже обов'язковим елементом є не лише промова, але й пояснення ходу власних думок:

1) Roundtable (колективна гра на вирішення спільної проблеми);

2) Scientific debate (навчальна суперечка-діалог, в якій курсанти – представники різних напрямлень – відстоюють свою думку, протилежну іншим);

3) Competition in small groups (мотиваційна гра, яка спонукає курсантів до активності);

4) Brainstorm (гра, що розвиває критичне мислення);

5) Situation (гра, що розвиває вміння швидко реагувати та фантазувати);

6) Judicial sitting (гра з розподіленням ролей і пошуком конструктивних відповідей);

7) Training (навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок у процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності);

8) Debriefing (аналіз та обговорення результатів попередньої роботи; структурування набутого досвіду; визначення та оцінювання власних досягнень і невдач педагогом і учнями; планування подальшої діяльності);

9) Six Thinking Hats за методом Едварда де Боно (систематизація мислення).

Дискусійні форми навчання – це ціленаправлений і впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певної точки зору. Головними умовами є обмеження одним питанням чи темою, висловлена думка має бути аргументованою [4, с. 25].

Як одну з активних дискусійних форм заняття можна виокремити «Мозковий штурм» (Brainstorm), що містить спільне розв'язання проблем. Метою цієї гри є забезпечення генерації ідей для неординарного рішення певної проблеми. Переглянемо список необхідних елементів проведення «мозкового штурму»:

1) необхідно висловити якомога більше ідей та зафіксувати їх;

2) записуються всі висловлені ідеї, навіть на перший погляд безглузді;

3) відсутність будь-якої критики;

4) усі учасники мають однакові права висловити свою думку.

Розглянувши наведений матеріал, можна зробити висновок, що особливістю навчання англійської мови професійного спрямування є створення компетентнісного підґрунтя змісту навчання, формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Застосування інтерактивних технологій у навчанні англійської мови курсантів морських закладів дає змогу забезпечити зв'язок вивчення мови з реальним контекстом її застосування в фаховій діяльності, реалізувати міждисциплінарний і проблемно-орієнтований принцип навчання та розвивати пізнавальну й професійну мотивацію курсантів.

З огляду на багатовимірність і багаторівневість застосування інтерактивних методів у процесі викладання англійської мови предмет подальших наукових розвідок

є надзвичайно широким. Так, у подальшому доцільно дослідити способи формування змісту інтерактивного навчання англійської мови морського спрямування.

Література:

1. Баєва О. В. Фізіологічні засади інтерактивних методів навчання менеджменту / О. В.Баєва // Персонал, – 2006. – № 7. – С. 72-75.
2. Библикова Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Эльвира Витальевна Библикова. – Майкоп, 2006. –29 с.
3. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] / А. Гін // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С. 7-11.
4. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 68-71.
5. Кручинина Г. А. Реализация компетентностного подхода в профессионально-иноязычной подготовке студентов инженерно-строительных специальностей. Инновации в образовании / Г. А. Кручинина, Н. В. Патяева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 2. – С. 17.

Дениченко И. Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются особенности применения интерактивных методов обучения на занятиях по английскому языку в контексте компетентностного подхода, систематизируются интерактивные методы обучения на занятиях по английскому языку, приводятся их примеры и анализируются способы их проведения; доказано, что применение интерактивных технологий в обучении английскому языку курсантов морских учебных заведений позволяет обеспечить связь изучения языка с реальным контекстом его применения в профессиональной деятельности, реализовать междисциплинарный и проблемно-ориентированный принцип обучения, улучшить коммуникативные навыки и развивать познавательную и профессиональную мотивацию курсантов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, компетентностный подход, компетенция, мультимедийные средства, мозговой штурм, работа в группе, метод проектов.

Denyuchenko I. M.

USE OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE
WITHIN THE CONTEXT OF COMPETENCY-BASED APPROACH

The article deals with implementation of interactive learning for English classes within the context of competency-based approach. Some examples of interactive techniques are provided, classified and means of their conducting are analyzed; it is proved in the article that use of interactive methods of teaching English language for the cadets of marine educational institutions allows to ensure connection of language studying with real context of its use in professional activities, to realize cross-disciplinary and problem-oriented principle of training, to improve their communicative skills and develop cadets' cognitive and career motivation. The aim of these activities is to develop awareness and confidence in their interpersonal know-how in the cadets. There is also a more 'knowledge based' aspect to the development of interpersonal skills which is the subject of reading and research as learning activities. All the competences developed are put into play in practice when the students actually enter the workplace in a training setting. Results can be assessed fairly effectively in the context of the activities mentioned. These include formal assessment of the cadets' competence in interpersonal areas such as questioning, classroom management, teacher-pupil relations, and teamwork with colleagues and so on. The strategies outlined certainly have the merit of creating an environment in which interpersonal skills can be explicitly considered and their development targeted. It is stated that

cadets are aware of whether they have been successful in acquiring the appropriate interpersonal skills.

Key words: interactive learning, competency-based approach, competency, multimedia means, brainstorming, teamwork, project method.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.147

Добровольська Н. Л.*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ЧИТАННЯ ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

У статті досліджуються психологічні передумови взаємопов'язаного навчання студентів читання й говоріння англійською мовою. На основі здійсненого аналізу та з урахуванням результатів сучасних досліджень серед найбільш істотних спільних ознак читання та говоріння виділено: предмет діяльності; важливість мотивації; процес породження та реалізації (наявність спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз); єдність внутрішнього та зовнішнього планів; важливість внутрішнього мовлення; функціонування психологічних механізмів; суб'єктивні фактори (досвід студентів, рівень сформованості мовленнєвих умінь). Визначено, що відмінності зумовлені різною спрямованістю процесів читання та говоріння і відображаються в різних складових психологічних механізмів, у характері зовнішньої вираженості, результаті та продукті діяльності.

Ключові слова: психологічні передумови, взаємопов'язане навчання, читання, говоріння, мовленнєва діяльність, механізми.

Модернізація сучасної системи вітчизняної освіти, швидкий розвиток науки й техніки вимагають підготовки фахівців із відповідним рівнем володіння англійською мовою для забезпечення ефективного спілкування із зарубіжними колегами, успішного обміну інформацією, належної презентації власних здобутків і продуктів на міжнародному ринку. Тому дедалі більшої ваги набуває проблема розроблення ефективних методик формування англійськомовної комунікативної компетентності.

На сучасному етапі спостерігається тенденція до взаємопов'язаного навчання всіх чи окремих видів мовленнєвої діяльності (далі – МД). Проблеми інтегрованого навчання досліджували М. Андреева, Н. Берішвілі, А. Вейзе, С. Гапонова, І. Зимня, Н. Кабанова, Л. Малетіна, М. Нуждіна, Е. Хінкель (E. Hinkel) та ін.

Проте недостатньо вивченим залишається питання взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців англійськомовної компетентності в читанні та говорінні з перспективою розроблення відповідної методики. Для цього доцільно вивчити психологічні засади інтеграції двох видів МД. Мета статті – проаналізувати психологічні передумови взаємопов'язаного навчання студентів читання та говоріння англійською мовою.

Усі види МД мають спільні й водночас відмінні риси. За характером спілкування види МД поділяються на ті, що виконують функції усного спілкування (говоріння й аудіювання), і ті, що реалізують письмове спілкування (читання й письмо).

Саме усні види МД першими формуються в онтогенезі як засоби реалізації міжособистісної комунікації. Ми повністю поділяємо думку В. Глухова про те, що до цих видів МД людина має спадкову схильність (або «готовність»). МД є продуктом психічної інтелектуальної діяльності, що здійснюється за допомогою великих півкуль кори головного мозку. Наукою доведено той факт, що до моменту народження в людини орієнтовно на дві третини сформовано вищі (коркові) відділи головного мозку, що забезпечують їй можливість оволодіння мовленнєвою діяльністю.

*© Добровольська Н. Л.

Інтенсивне їх формування відбувається вже на першому році життя дитини, у так званий «передмовленнєвий період» формування МД, і до моменту початку оволодіння експресивним зовнішнім мовленням кора головного мозку значною мірою завершує своє формування [5, с. 144-145].

Подібну думку висловлено С. Гапоновою, яка називає усні види МД *базальними* і вважає, що до них формується генетична готовність як до інструменту реалізації спілкування людини з іншими людьми [4, с. 13].

До других видів МД відносять писемні, які є складнішими, «надбудовними» або *вторинними* за походженням. Вони формуються на основі усних видів МД. Писемні види МД відображають набагато складнішу, а саме письмову форму породження і реалізації думки. «Писемне мовлення нібито виростає з усного, первинного мовлення, але неможливе без усного» [4, с. 14].

І. Зимня диференціює види МД таким чином:

- за характером ролі в процесі спілкування – ініціальні (говоріння, письмо), які стимулюють читання та слухання, і реактивні (читання та аудіювання), які однак є умовою ефективного говоріння та письма і внутрішньо такими ж активними, як говоріння та письмо;

- за характером зовнішнього вираження – продуктивні (говоріння та письмо) із зовнішньо вираженою активністю та рецептивні (читання та аудіювання) – зовнішньо не виражені процеси внутрішньої активності, спричинені необхідністю вирішення мисленнєвої задачі вербальними засобами;

- за характером зворотного зв'язку, який регулює ці процеси: у говорінні та письмі здійснюється внутрішній м'язовий зворотній зв'язок від органа, який виконує дію, до відповідної ділянки мозку, а також зовнішній зворотній зв'язок – слуховий у говорінні та зоровий у письмі [6, с. 70-72].

Вітчизняні й зарубіжні дослідники неодноразово вказували на взаємозв'язок між видами МД. Так, І. Зимня наголошує на трифазності МД, що включає спонукально-мотиваційну фазу, основою якої є комунікативно-пізнавальна потреба, орієнтовно-дослідницьку фазу, що передбачає планування, програмування та внутрішню мовну організацію МД за допомогою відібраних засобів, а також виконавчу фазу [6, с. 57-58].

МД реалізується за допомогою мовленнєвих аналізаторів. За умов реалізації рецептивних видів МД функціонують насамперед мовленневослуховий і мовленневозоровий аналізатори, а в продуктивних видах МД задіяно переважно мовленневоomotorний і мовленневографічний аналізатори. Отже, коли людина слухає і відбувається процес аудіювання, то цілком логічно, що автоматично задіюється мовленневослуховий аналізатор. В умовах говоріння, очевидно, починає функціонувати мовленневоomotorний аналізатор. А процес читання у свою чергу контролюється мовленневозоровим аналізатором. Мовленневографічний аналізатор відповідає за реалізацію письма. Зрозуміло, що мовленнєві аналізатори не функціонують відокремлено, а перебувають у взаємозв'язку [7, с. 39].

Для видів МД характерною є спільність породжувальних характеристик. Ідентичність породження простежується в парах видів МД, а саме: для рецептивних (аудіювання й читання) і для продуктивних (говоріння й письмо) видів МД. Ми підтримуємо твердження С. Гапоної про те, що спільність породжувальних характеристик видів МД свідчить про спільність умінь, які слід формувати для подальшої їх реалізації [4, с. 14]. Так, для рецептивних видів спільними є вміння смислового перероблення отриманої інформації, а для репродуктивних – вміння вираження власної думки, почуттів чи бажань.

Варте уваги й твердження В. Глухова про те, що найважливішою характеристикою МД постає єдність її внутрішнього і зовнішнього змісту. «Внутрішнім боком» мовленнєвої діяльності, що здійснює організацію, планування, програмування діяльності, постають ті психічні функції, через які вона реалізується. Це необхідність й емоції, мислення

й пам'ять, сприйняття й увага. Складне їх поєднання розглядається як такий психологічний механізм, за допомогою якого реалізується діяльність взагалі і МД зокрема [5, с. 40]. Так, внутрішнім аспектом або основним психологічним механізмом рецептивних видів МД є «сміслові вирішення», а внутрішнім аспектом продуктивних видів МД – процес смисловираження, формування й формулювання думки [6; 10].

Таким чином, для всіх видів МД характерною є трифазність реалізації, спільність породжувальних характеристик, включення в процес МД способу формулювання думки за допомогою мови, визначальна роль мотиву, залучення мовленнєвих аналізаторів, єдність структури та предметного змісту, а також внутрішнього і зовнішнього змісту.

Розглянемо види МД крізь призму ведення форми комунікації – усної чи письмової. Як уже зазначалось, до усних видів ми відносимо аудіювання і говоріння, а до письмових (графічних) – читання і письмо. Звичайно, ці пари формуються за спільністю форми ведення комунікації, але вони також диференціюються через стилістику. Адже для письмового оформлення характерний складний синтаксис, складна лексика і складні граматичні структури, а усне оформлення забезпечується меншим обсягом мовних засобів, загальноповсякденною лексикою і не вміщає в себе складні граматичні структури, адже усне мовлення більш лаконічніше. Така стилістична розрізненість призводить до застосування різних підходів до навчання усних і письмових видів МД.

Отже, класичними парами поєднання видів МД для подальшого формування відповідних умінь є такі: *рецептивні і репродуктивні, усні і письмові, базальні і похідні* (рис. 1). Спираючись на подібні пароутворення, науковцями було розроблено численну кількість відповідних методик, присвячених формуванню й розвитку тих чи інших умінь видів МД.

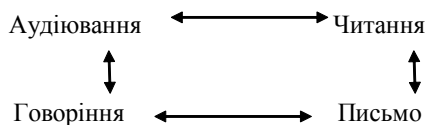


Рис. 1. Класичні пари поєднання видів МД

Протиставними парами видів МД є аудіювання і письмо, говоріння і читання.

Проведені дослідження в галузі психолінгвістики [3–10] свідчать, що ознака ідентичності присутня у схемах функціонування протипоставлених видів МД (у нашому випадку – у говорінні й читанні). Ця спільність полягає в тому, що читач, сприймаючи текст, передбачає можливі варіанти побудови схем речень, тобто внутрішньо відтворює їх, а мовець (той, хто говорить) сам формує структуру речення, підбираючи потрібні мовні засоби. Тому ці два види МД взаємодоповнюють один одного, їх взаємодія призводить до вдосконалення обох на практиці, але вони все ж не втрачають своїх особливих характеристик. Ми можемо назвати це видовою *інтеграцією мовленнєвої діяльності*, що будується не на спільних рисах, а на подібності функціонування протиставлених видів МД (рис. 2).

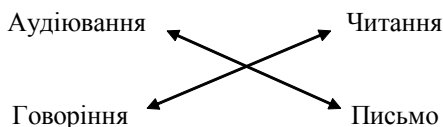


Рис. 2. Протипоставлені пари видів МД

Підсумовуючи вищесказане, хочемо відзначити, що навчання всіх видів МД має бути не тільки взаємопов'язаним, взаємозумовленим, але й взаємопозитивно впливати на формування окремих видів МД, особливо коли мова йде про пари протипоставлених видів МД, в яких однак присутні як розбіжності, так і збіги.

Утім, як зазначає С. Гапонова, у читанні й говорінні є більше відмінностей, ніж збігів [4, с. 15], тому вважаємо, що представлена вище модель протиставленої пари «говоріння-читання» (рис. 1) може вважатися ефективною й перспективною для вивчення та подальшого втілення в навчальний процес за умови методично коректної організації навчального процесу.

Для обґрунтування останнього твердження розглянемо детальніше спільні та відмінні риси читання та говоріння.

Говоріння є результатом взаємодії мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів. Під час читання активними є мовленнєворуховий, мовленнєвослуховий та зоровий аналізатори, про що свідчить зокрема явище внутрішнього проговорювання, інтенсивність і розгорнутість якого варіюється залежно від проблемності та новизни мисленнєвої задачі [1, с. 13-14; 15, с. 24]. Таким чином відбувається взаємодія різних аналізаторів у процесі говоріння та читання.

До розглянутих вище відмінностей можемо також додати, що читання й говоріння відрізняються одиницею діяльності (мовленнєвий вчинок у говорінні та смислове рішення в читанні), продуктом (зміст висловлювання в говорінні та судження в читанні), результатом (відповідна дія учасника спілкування в говорінні та розуміння змісту тексту на певному рівні і певна зміна емоційного стану чи/та поведінки читача в читанні); планом вираження (говоріння характеризується переходом від внутрішнього плану до зовнішнього, тобто від думки до слова, читання – від зовнішнього плану до внутрішнього, тобто від слова до думки [1; 15]).

Як уже зазначалося, процес читання й говоріння передбачає три фази [6, с. 57-58]. Спонукально-мотиваційна зумовлена взаємодією потреб, мотивів, цілей, а специфіка її протікання в кожному з двох видів МД пов'язана з характером установки. Орієнтовно-дослідницька фаза передбачає два рівні – смислоутворювальний і формулювальний. У процесі говоріння на смислоутворювальній фазі створюється загальний задум висловлювання, реалізований в одиницях індивідуального внутрішнього коду, створюється програма висловлювання (актуалізується семантичний комплекс, визначається послідовність понятійних комплексів, виникає артикуляційна програма і тонічна артикуляційна активність). На формулювальній фазі здійснюється власне граматичне розгортання висловлювання, вибір слів та їх розташування [1, с. 21-22].

У процесі читання на формулювальній фазі здійснюється декодування, розшифрування смислової інформації тексту за допомогою операцій комбінування, порівняння, установлення смислових зв'язків. На думку Н. Берішвілі, ця фаза передбачає: 1) смислове прогнозування, пов'язане з висуненням смислової гіпотези, детермінованої мовленнєвим досвідом читача; 2) актуалізацію семантичного поля для порівняння графічних образів з еталонними та актуалізацію зв'язків між словом, поняттям та образом предмета; 3) установлення смислових зв'язків через актуалізацію асоціативного ланцюжка зв'язків; 4) смислоформування, що формулює сенс прочитаного. Таким чином, на орієнтовно-дослідницькій фазі створюється просторовий синтез висловлювання та прочитаного тексту [1, с. 22-24].

Виконавча фаза у процесі говоріння має зовнішньо виражений характер і полягає в артикулюванні й інтонуванні. У читанні ця фаза має зовнішньо невиражений характер (за винятком читання вголос) і полягає у прийнятті внутрішніх рішень щодо інформації в тексті [1, с. 22-24]. Варто зазначити, що читання вголос, яке передбачає наявність зовнішнього мовлення і спільну з говорінням мету (передання інформації), на думку С. Фоломкіної, є ефективним засобом говоріння, оскільки дає можливість опрацювати виразність мовлення, його темп, зверненість [16, с. 21].

Важливим для читання й говоріння є внутрішнє мовлення, що характеризується згорнутістю, граматичною аморфністю, еліптичністю. Його визначають як спосіб формування та формулювання думки засобами мови та індивідуального предметно-образного коду, який використовується з метою: 1) планування власного висловлювання, створення глибинно-синтаксичної структури, яка у зовнішньому мовленні розгортається в поверхневу структуру в процесі говоріння; 2) трансформації поверхневої структури в глибинну у процесі читання [1, с. 26].

Таким чином, порівняння внутрішньої структури говоріння і читання свідчить, що попри відмінності спільними для двох видів МД є:

- важливість мотивації;
- наявність у структурі спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз;
- створення просторового синтезу висловлювання та тексту для читання на орієнтовно-дослідницькій фазі;
- єдність внутрішнього та зовнішнього планів, оскільки при говорінні відбувається перетворення внутрішніх суб'єктивних смислів і мотивів у систему зовнішніх значень, а в процесі читання – зворотній процес (перетворення системи зовнішніх значень у внутрішні суб'єктивні смисли й мотиви) [1, с. 26];

- важливість внутрішнього мовлення.

Розглянемо тепер мовленнєві механізми, які є спільними для читання й говоріння [1, с. 28; 11, с. 300, 373; 12, с. 1], а саме:

- осмислення;
- пам'яті;
- ймовірного прогнозування.

Дослідники розглядають механізм осмислення, який сприяє встановленню смислових зв'язків, у єдності аналізу й синтезу. Механізм осмислення в читанні реалізується в розумінні тексту шляхом визначення ієрархії смислових зв'язків, виділення в тексті смислових віх, перекодування вербального в образне [12, с. 14], у створенні концепту певного комунікативного блоку, який зберігається в довготривалій пам'яті і за необхідності розгортається в зовнішньому мовленні [3, с. 206].

У методичній літературі немає єдиної думки щодо рівнів розуміння тексту. Так, З. Кличнікова [8, с. 98-101] виділила сім рівнів (1-4 – розуміння загального змісту через розуміння слів, словосполучень, речень; 5 – рівень розуміння деталей; 6 – розуміння імпліцитної інформації, 7 – спонукання до певної діяльності на основі змісту тексту, зокрема мовленнєвої); А. Брудний [2, с. 142] розглядає три паралельних рівні (рівень монтажу, який реалізується шляхом послідовного пересування від одного елементу тексту до іншого, у результаті якого текст ніби монтується в свідомості читача через послідовне нагромадження речень, абзаців, розділів тощо; рівень перецентрування, на якому відбувається зміщення мисленнєвого центру ситуації від одного елемента до іншого; формування концепту тексту, тобто його загального змісту у свідомості читача, який має загалом позатекстовий характер, тобто значною мірою визначається попереднім досвідом та знаннями реципієнта). Попри різні підходи, дослідники єдині в думці, що розуміння – це процес рівневий, ступеневий, нелінійний, пов'язаний з іншими видами МД, який здатний спонукати до подальших активних дій.

У процесі говоріння встановлюються зв'язки на різних взаємопов'язаних між собою рівнях: міжпонятійні відповідності, зв'язки між членами речення, темою і ремою, окремими реченнями, понадфразовими єдностями [1, с. 29].

У випадку відтворення інформації тексту реципієнт породжує вторинний текст, який відображає зміст первинного тексту, але представлений іншими мовними та мовленнєвими засобами [12, с. 17].

Механізм пам'яті важливий і для читання, і для говоріння. І. Зимня трактує пам'ять як складний психічний процес запам'ятовування, збереження й подальшого відтворення

нашого минулого досвіду з метою його використання зараз [7, с. 121]. У процесі читання реципієнт отримує нову інформацію, яку може відразу використовувати в певній комунікативній ситуації. Зазвичай отримана інформація зберігається в довготривалій пам'яті у вигляді згорнутих вербальних і невербальних кодів, які в будь-який момент можуть бути реалізовані в усній чи письмовій формі для відтворення інформації.

Не менш важливу роль у процесі читання та говоріння відіграє оперативна пам'ять, яка забезпечує збереження та утримання матеріалу на період його опрацювання у процесі читання [12, с. 19], запам'ятовування змістового боку висловлювання під час говоріння [1, с. 31].

Ще одним механізмом, типовим як для читання, так і говоріння, є механізм випереджального відображення (для говоріння частіше послуговуються терміном «випереджальний синтез», для читання – «ймовірне прогнозування»). У говорінні механізм здійснює випередження по лінії: 1) словесно-артикуляційних стереотипів (дозволяє утримувати вимовлений елемент чи частину інтонаційної структури, підготувати вимову наступного елемента та частини інтонаційної структури), 2) лінгвістичних зобов'язань (прогнозування ймовірності сполучуваності слів і розгортання граматичних структур), 3) змістових зобов'язань і розкриття задуму (прогнозування розвитку думки через формування усвідомлення задуму висловлювання, зумовленого контекстом та ситуацією) [7, с. 117].

У читанні механізм ймовірного прогнозування реалізується за такою послідовністю: при сприйнятті слова в читача виникає синтаксична схема, що наповнюється словами; у разі виникнення певної невідповідності відбувається перехід на нову схему. Крім описаного вербального рівня, прогнозування здійснюється і на змістовому рівні через осмислення попередніх частин тексту (частини речення) та розуміння логіки розвитку змісту.

Отже, механізм випереджального відображення реалізується як у читанні, так і говоріння лише з тієї відмінністю, що у процесі говоріння здійснюється випередження власного вільного висловлювання, а в читанні – прогнозування запропонованого тексту.

Таким чином, аналіз психологічних механізмів свідчить як про специфіку їх реалізації в читанні та говорінні, так і про наявність певних спільних рис, що дозволяє зробити припущення про можливість їх позитивного переносу та доцільність цілеспрямованого розвитку в читанні та говорінні.

Варто зазначити, що як для читання, так і для говоріння важливим є індивідуальний досвід читача, рівень сформованості відповідних умінь.

Таким чином, порівняльний аналіз читання й говоріння свідчить як про відмінності, так і про істотні подібні риси. На основі здійсненого аналізу та з урахуванням результатів сучасних досліджень [1; 12] серед найбільш істотних спільних ознак читання та говоріння виділяємо:

- предмет діяльності;
- важливість мотивації;
- процес породження та реалізації (наявність спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз);
- єдність внутрішнього та зовнішнього планів;
- важливість внутрішнього мовлення;
- функціонування спільних психологічних механізмів;
- суб'єктивні фактори (досвід студентів, рівень сформованості мовленнєвих умінь, стратегій).

Відмінності зумовлені різною спрямованістю процесів читання та говоріння та відображаються у різних складових психологічних механізмів, у характері зовнішньої вираженості, продукті та результаті діяльності.

У контексті тематики дослідження важливим є питання сприйняття та породження тексту, адже в обох випадках він відіграє важливу роль і постає *об'єктом читання* і *продуктом говоріння*. У психолінгвістиці модель породження висловлювання (говоріння) відрізняється від моделі сприймання і подальшого перероблення мовлення (читання).

Модель сприймання англомовного письмового мовлення (тексту) є поетапним процесом (рис. 3), який передбачає орієнтування, усвідомлення і фіксацію загальної структури висловлювання, усвідомлення деталей змісту висловлювання, його елементів, особливостей мовного оформлення, зіставлення отриманого матеріалу з попередніми знаннями та уявленнями читача, перевірку результатів сприйняття мовлення [5; 6].

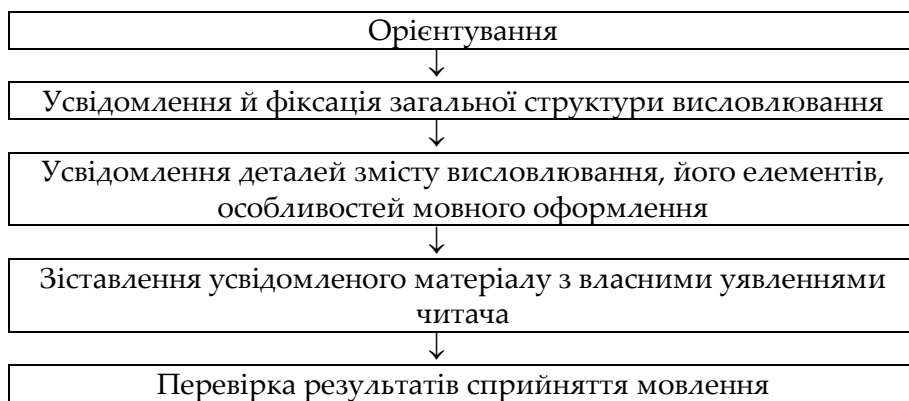


Рис. 3. Модель сприймання англомовного письмового мовлення (тексту)

На першому етапі сприймання англомовного письмового мовлення студентам слід розпізнавати представлений матеріал у вигляді тексту. Другий етап характеризується спроможністю усвідомлювати структуру англомовного тексту, а саме: назву, початок, кінець, абзаци, речення та інше. Усвідомлення деталей змісту тексту, його елементів і особливостей англомовного оформлення відбувається на третьому етапі сприймання тексту англійською мовою. Четвертий етап характеризується процесом зіставлення усвідомленого матеріалу з власними уявленнями студентів, тобто відбувається процес порівняння власних суджень за їх наявності з приводу прочитаної інформації. І останній етап – це перевірка результатів сприйнятого англомовного письмового мовлення, тобто прочитана інформація проходить власне перевірку індивіда на можливість чи неможливість існування в його / її уявленнях.

Ми згідні з твердженням О. Селіванової, що розуміння письмового мовлення є когнітивною операцією осмислення й засвоєння інформаційного масиву тексту на підставі сприйняття семантичного змісту висловлювань, їхнього мисленнєвого оброблення із залученням імпліцитного плану тексту, процедур пам'яті, тобто власного тезаурусу адресата та знань норм комунікації, притаманних певній культурі.

Розуміння письмового мовлення реалізується у взаємодії усвідомленого й неусвідомленого і не є простим відтворенням задуму адресата та змісту його повідомлення – воно є творчим процесом зв'язування сприйнятого з інформацією, що зберігається в пам'яті адресата з урахуванням процедур категоризації, а також оброблення й перероблення інформації, які визначають формування відмінного від породженого мовцем змісту, хоч і в межах заданих смислів [14].

Процес розуміння англомовного тексту може продовжуватися через відтворення сприйнятого і зрозумілого англомовного письмового мовлення у вигляді моделі породження англомовного мовлення, що передбачає розуміння та усвідомлення матеріалу, його запам'ятовування, відтворення з трансформацією, а також породження власного неспідготовленого висловлювання (рис. 4) [5; 7; 14].

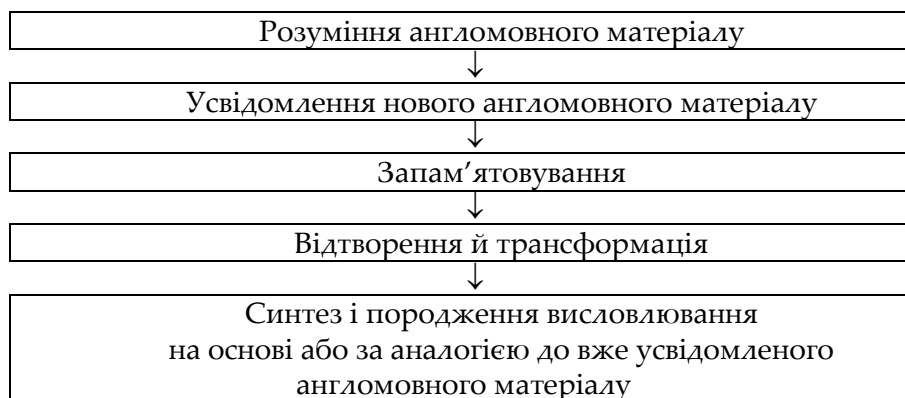


Рис. 4. Модель породження монологічного висловлювання

Як видно з рис. 4, процес породження висловлювання поєднує в собі етапи продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності й складається з таких фаз, як розуміння, усвідомлення нового англomовного матеріалу, його запам'ятовування й оформлення, а також його відтворення й трансформації під час мовленнєвої діяльності, синтез і породження нових мовленнєвих одиниць на основі або за аналогією до вже усвідомлених [7; 8].

Представлені на рис. 3, 4 моделі слугуватимуть психологічною основою для розроблення методики взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні.

Варто відзначити, що взаємопов'язане навчання читання та говоріння є двостороннім процесом (рис. 5).

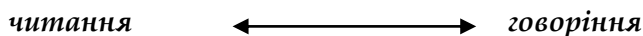


Рис. 5. Взаємопов'язане навчання читання та говоріння

Взаємопозитивний вплив читання й говоріння вбачаємо у взаємодоповненні один одного. Прикладом, що розкриває сутність цього твердження, може бути таке: 1) перед тим, як підготувати доповідь чи презентацію, студенти шукають інформацію, тобто читають і вивчають необхідну літературу; 2) перед читанням нового складного інформативно наповненого тексту викладач перевіряє, що знають студенти з теми, опитуючи їх усно, а також активізує попередні знання, вмотивовує до подальшої діяльності за допомогою дотекстових завдань, які передбачають монологічне чи діалогічне мовлення студентів. Таким чином, один вид МД є метою навчання, а інший – як засіб, а потім навпаки. У першому разі навчання говоріння здійснюється за допомогою читання, а в другому підготовка до читання здійснюється із залученням говоріння.

Отже, аналіз психологічних передумов дає підстави для висновку про взаємний позитивний вплив читання та говоріння в разі їх взаємопов'язаного навчання, імовірність позитивного переносу окреслених механізмів, а також умінь, стратегій у процесі інтеграції двох видів МД.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців англomовної компетентності в читанні та говорінні.

Література:

1. Беришвили Н. И. Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Беришвили Наталья Ивановна. – М., 1983. – 240 с.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 335 с.
3. Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам (на материале английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Вейзе Аполлон Анатольевич. – Минск, 1993. – 435 с.
4. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13-16.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
6. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевої діяльності / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи. (Психология чтения) : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Клычникова Зинаида Ивановна. – М., 1975. – 387 с.
9. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Из-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 495 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Нуждина М. А. Управление процессом порождения устноречевого высказывания на основе текста для чтения (немецкий язык, старший этап) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нуждина Мария Александровна. – М., 2002. – 176 с.
13. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках; под. ред. И. М. Бермана и В.А. Бухбиндера. – К. : Вища школа, 1977. – 174 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава: «Довкілля»-К., 2008. – 710 с.
15. Соколов А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков / А. Н. Соколов // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 62-68.
16. Фоломкина С. К. Обучение чтению. (Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков») / С. К. Фоломкина. – М. : Рус. яз., 1980. – 75 с.

Добровольская Н. Л.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье исследуются психологические предпосылки взаимосвязанного обучения студентов чтению и говорению на английском языке. На основании проведенного анализа и с учетом результатов научных исследований среди наиболее существенных общих характеристик чтения и говорения выделены: предмет деятельности, важность мотивации; процесс порождения и реализации (наличие побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской, и исполнительной фаз); единство внутреннего и внешнего планов; важность внутренней речи; функционирование общности психологических механизмов; субъективные факторы (опыт студентов, уровень сформированности речевых умений). Определено, что отличия обусловлены разнонаправленностью процессов чтения и говорения и отражаются в разных составляющих психологических механизмов, характере внешней выраженности, результате и продукте деятельности.

Ключевые слова: психологические предпосылки, взаимосвязанное обучение, чтение, говорение, речевая деятельность, механизмы.

Dobrovolska N. L.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATED TEACHING
ENGLISH READING AND SPEAKING TO STUDENTS

The article analyses psychological foundations of integrated teaching English reading and speaking to students. On the basis of the conducted analysis and on account of the results of the investigations the most important common characteristics of reading and speaking have been determined: the object; the importance of motivation; the process of emanation and realization (during three stages – motivational, tentative-investigative and executive); unity of internal and external programmer; importance of inner speech; functioning of common psychological mechanisms (memory, comprehension, prognosis); subjective factors (student's experience, level of reading and speaking skills). The conclusion has been made that the differences between reading and speaking are determined by the fact that they have different directions, peculiar components of psychological mechanisms, products and results.

Integrated teaching reading and speaking is a bilateral process as reading can be used to teach students speaking skills and speaking may be employed to improve reading comprehension. The analysis of psychological foundations of integrated teaching reading and speaking enables the conclusion about their mutual affirmative influence and the opportunity of positive transfer of mechanisms, skills and strategies on conditions of applying effective methodology. The determined psychological foundations should serve as a basis for the methodology of integrated teaching English reading and speaking to future specialists in different fields.

Key words: psychological foundations, integrated teaching, reading, speaking, speech activity, mechanisms.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 374.14+ 371.671

Ключковська І. М.*

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
СУТНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті обґрунтовано створення інтегративного підручника для вищих навчальних закладів. Показано, що такий підручник відіграє роль найповнішого джерела інформації з української мови як іноземної. Виокремлено основні функції інтегративного підручника – інформаційну, розвивальну, комунікативну, мотиваційну, систематизаційну тощо. Базовими підходами до розроблення інтегративного підручника є структурний, системний, діяльнісний, комунікативний, синергетичний та диференційований. Розроблено принципи структурування змісту інтегративного підручника з української мови як іноземної. Представлено навчальний комплекс «КРОК-1», що започатковує серію навчально-методичного забезпечення для різних етапів навчання.

Ключові слова: інтегративний підручник, українська мова як іноземна, діаспора, навчальний комплекс.

Українці ще на межі ХІХ-ХХ століття утвердилися не тільки як державна нація, а й сформували своєрідний етносоціокультурний феномен – «світове українство». Його головна мета – «освоїти духовні надбання попередніх поколінь і примножувати їх у нових умовах розвитку людської цивілізації. Одним з основних засобів досягнення цього традиційно постає система національної освіти, головне призначення якої – передати новим поколінням соціокультурний досвід попередніх, збагатити їх тими етнокультурними скарбами, що зафіксовані в літературі – науковій, художній, публіцистичній, навчальній» [9, с. 99]. Тому процес творення літератури, зокрема

*© Ключковська І. М.

й навчальної, яка втілює етнокультурні ідеали й цінності українців в умовах їх планетарного побутування, набуває особливої актуальності й гостроти.

Підручник як ядро навчальної літератури відбиває основні освітні тенденції сьогодення. Однією з причин сучасного недостатнього рівня впровадження теоретичних положень щодо написання підручників нового типу є складність сприйняття та аналізу сутності його компоненту з позицій інтегративності та забезпечення достатнього рівня ймовірності опанування іноземної мови на комунікативному рівні.

Аналіз наукових розробок із проблеми підручникотворення дає підстави стверджувати, що продовжують залишатися недостатньо дослідженими питання формування змісту на інтегративній основі, структурування цього змісту, а також багатоаспектність функцій інтегративного підручника. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ґрунтовно досліджуються основи теорії підручника (Р. Арцишевський, В. Беспалько, М. Бурда, Д. Зуєв, Я.Кодлюк, О. Ляшенко, В. Редько), зокрема підручника з іноземної мови (М. Гадайчук, О. Литвинюк, О. Нінецька, В. Плахотник, Н. Скляренко); проблеми інтеграції та інтегративного підручника (І. Задорожнюк, І. Козловська, Ю. Стиркіна, В. Харитонов), а також особливості освіти в умовах діаспори (В. Євтух, В. Кемінь, П. Кононенко, М. Лещенко, І. Руснак та ін.). Водночас, незважаючи на інтенсивне дослідження цієї проблеми, ще недостатня увага приділяється такому важливому аспектові, як розбудова теоретико-методологічних основ інтегративного підручника, зокрема підручника з української мови як іноземної.

Метою статті є обґрунтування важливості та постановлення проблеми дослідження теоретико-методологічних основ інтегративного підручника, зокрема інтегративного підручника з української мови як іноземної.

Українська діаспора – одна з небагатьох у західному світі, яка десятиліттями самовіддано береже і плекає рідну мову, убачаючи в ній сенс свого сьогодення й майбуття, найголовнішу ознаку нації. Для українців, які проживають поза межами своєї прабатьківщини, вона є найважливішим джерелом етнічного самопізнання і самозбереження в полікультурному соціумі країн проживання та в умовах інтеграційних процесів планетарного масштабу. Незважаючи на процеси акультурації та інтеграції дітей і молоді в соціум країни проживання, старші покоління постійно прагнуть передати молодшим знання української мови, історії та культури українського народу. Досягнути цієї мети їм успішно допомагають насамперед рідні школи та школи і курси українознавства. У цих освітніх закладах основними навчальними предметами є українська мова, література, історія та географія, що дають знання про далекий рідний край, зміст яких відображено в букварях, читанках, підручниках з граматики, літератури [9, с. 100]. Мова – «душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова, як певний орган культури, традицій. ... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж другим народом» [4, с. 4].

У наш час, коли при викладанні української мови як іноземної застосовують різні прогресивні методики викладання – аудіо- та відеометодики, комп'ютерні технології, інтернет-навчання й технології, підручник усе одно не втрачає своєї важливої ролі, і сучасна методична наука цілком закономірно приділяє багато уваги створенню підручників: «сучасні вимоги щодо інтенсифікації навчального процесу, пошуки шляхів до реалізації принципу активної комунікативності спонукають працювати над підручниками, які повністю або значною мірою забезпечуватимуть комунікативні потреби і стимулюватимуть його мовленнєву діяльність» [2, с. 223].

Більшість описаних у науково-педагогічній літературі підручників української мови як іноземної – це ті, якими користуються студенти-іноземці у процесі навчання в Україні. Як правило, ці підручники є професійно спрямованими.

Як зазначають О. Тростинська та І. Петров, «під час роботи з іноземцями викладачі зіткнулися з багатьма проблемами, серед яких – відсутність навчальних програм з української мови для іноземців, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання, недостатня розробленість положень методики викладання української мови як іноземної. Розв'язання цих проблем пов'язано з вирішенням таких завдань: вивчення комунікативних потреб іноземних громадян різних категорій; розроблення концепції викладання української мови іноземним громадянам різних категорій; розроблення навчальних програм з української мови для іноземних громадян; створення навчальних посібників з української мови з урахуванням особливостей різних категорій іноземних учнів; створення тестів з української мови для визначення рівня володіння мовою іноземних студентів та іноземців, що хочуть отримати українське громадянство [10, с. 240]. Результати щодо цього напрямку діяльності науковців, як правило, упроваджуються в навчальному процесі викладання української мови як іноземної в межах курсів «Українська мова за професійним спрямуванням для іноземців», «Ділова українська мова для іноземців», «Практична українська мова для іноземців» тощо.

Цікавими є розробки В. Бадер щодо теоретичних засад побудови електронного підручника з української мови як іноземної [1]. Проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів-іноземців, які навчаються зараз у вищих навчальних закладах нашої держави і які в майбутньому сприятимуть інтенсивному обміну професійно значущою інформацією в полікультурному середовищі, є досить актуальною. Залучення їх до духовних і культурних цінностей етнокультурної дійсності у процесі засвоєння знань з української мови сприятиме в майбутньому встановленню та зміцненню контактів між українськими і зарубіжними фахівцями, а також поглибленню міжнародної співпраці в різних галузях науки, освіти, культури.

Загалом робота над підручником стає важливою науково-пошуковою проблемою лінгвістів, психологів, методистів, викладачів суміжних гуманітарних дисциплін у вирішенні питань щодо змісту, структури, методики презентації навчального матеріалу. Від колективних зусиль, результатів накопиченого досвіду викладання української мови іноземним студентам буде залежати якість підручників і посібників для цього складного контингенту слухачів [7, с. 48]. Якість підручників впливає на формування враження не лише про українську мову, а й українську націю загалом, її науку і культуру, бо викладачі – перші, хто отримує і формує, навчає, виховує цей складний різноманітний контингент студентів.

Відомий досвід побудови підручника з інтегрованим змістом (наприклад: Ремех Т. Інтегративний зміст підручника з курсу «Людина і світ»), де підручник розглядається як засіб реалізації змісту курсу, уможливорює засвоєння провідних світоглядних ідей, положень, що складають основу системи світорозуміння, визначають ставлення людини до природи, суспільства, самої себе; усвідомлення учнями фундаментальної єдності в системі «людина – природа – суспільство – Земля», формування громадянсько-назавчої компетентності й ціннісних орієнтирів, що відповідають новим умовам соціального буття; виховання світоглядної толерантності; розвиток критичного мислення учнів [8, с. 231]. Останніми роками практикуються інтегровані заняття з української мови як іноземної [6].

Структурування змісту інтегративного підручника передбачає ретроспективний аналіз підручників і виявлення їх сучасного стану, визначення особливостей структурування змісту підручників української мови як іноземної та обґрунтування можливостей інтегративного підходу до такого структурування, а також розроблення авторських навчальних програм навчання.

У реалізації функцій у структурі підручника ми виділяємо окремо ідею домінуючої функції та обираємо інтегративну функцію підручника.

Концепція інтегративного підручника ґрунтується на інтеграції історичних вітчизняних надбань і сучасних світових стандартів освіти. Такий підручник відіграє роль найповнішого джерела інформації з української мови як іноземної та містить увесь програмний матеріал, причому взаємодія елементів підручника передбачає два зрізи: вертикальний (підручник з його типологічною та індивідуальною особливістю) та горизонтальний (складається з різних видів – вправ з їх класифікаціями, текстів тощо).

Загальні вимоги до підручника ми диференціювали за такими групами: а) вимоги до цілей, змісту та структури підручника; б) психолого-педагогічні, виховні та методичні вимоги.

До основних функцій інтегративного підручника віднесено інформаційну, розвивальну, комунікативну, мотиваційну, орієнтаційну, систематизаційну, формувальну, трансформаційну, виховну, управлінську, організаційну, самонавчання, контролю, інструктивну тощо.

Провідною ідеєю у визначенні сутності інтегративного підручника є те, що інтеграція в побудові підручника є наскрізною і багатоаспектною. Іншими словами, інтеграція стосується не лише змісту підручника, але й усіх його функцій і структурних елементів. Властиво, що такий підручник є наступним етапом розвитку навчального комплексу, але цей комплекс, будучи інтегративним, має характерною ознакою єдність та органічне поєднання всіх структурних елементів та утворює систему. Інтегративний підручник є системою – така основна методологічна позиція теорії інтегративного підручника.

Базовими підходами до розроблення інтегративного підручника, окрім інтегративного, є структурний, системний, діяльнісний, інформаційний, гуманістичний, комунікативний, синергетичний та диференційований підходи. Принципами структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов є такі: рівності та посиленості змісту інтегративного підручника; доповнювальності (використання електронних засобів навчання); ефективності (застосування інтегративного підходу з метою досягнення очікуваного результату навчання з мінімальними зусиллями та мінімальними витратами навчального часу); інваріантності «ядра» та варіативності «оболонки» інтегративного підручника; координації функцій; оптимізації (структурування знань і формування на цій основі навчальних курсів).

Інтегративний підручник з іноземної мови передбачає цілісність чотирьох базових видів мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, аудіювання та письма, узгодженість між фонетичним матеріалом та орфографією, словниковим запасом, граматикою й тематичним планом. Оновлення цілей та змісту навчання відбувається через розширення диференціації та інтеграції знань, особистісний розвиток та індивідуалізацію навчання, активізацію процесу формування творчих здібностей студентів, умінь і навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних проблемних завдань.

Досі в Україні не було системного підходу до вивчення української мови в іншомовній аудиторії, а навчальний комплекс «КРОК-1» започатковує серію навчально-методичного забезпечення для різних етапів навчання [5]. Уперше в Україні опубліковано не окремий підручник, а цілісний комплекс для навчання української мови як іноземної. Одномовний навчальний комплекс з української мови як іноземної укладено відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зокрема «КРОК-1» призначено для вивчення української мови на елементарному та основному рівнях (A1-A2).

Навчальний комплекс складається з:

– посібника (книги для студента), який містить тексти і діалоги на різноманітні теми, граматичну інформацію, вправи для закріплення лексичних і граматичних навичок, завдання для спілкування у групі, домашні завдання, граматичний довідник,

у якому систематизовано й узагальнено матеріал, поданий протягом курсу, контрольні завдання для перевірки вмінь і навичок;

- методичного посібника (книги для викладача), у якому викладено загальні принципи роботи з посібником для студента, а також поурочні методичні поради;
- комплекту карток із вправами для закріплення вивченої лексики і граматики; на звороті карток – ключі й пояснення;
- компакт-диска з аудіофайлами (записами слів, текстів, діалогів, пісень) та електронними варіантами методичного посібника для викладача, мінісловника до уроків, граматичного довідника у форматі PDF.

Навчальний комплекс було апробовано в кількох українознавчих центрах, зокрема в університетах України, Німеччини, Польщі, Канади, Великої Британії. Видання презентовано на Міжнародній конференції «Львів для української мови у світі». Учасники конференції, фахівці з української мови як іноземної дали високу оцінку виданню. Колектив авторів МІОКу працює над створенням наступних навчальних посібників серії «КРОК» для вивчення української мови на рівні А2+ та В1, а також над іншим навчально-методичним забезпеченням з української мови як іноземної.

Отже, саме інтегративні чинники спроможні регулювати в структурі інтегративного підручника співвідношення різнорідних знань і забезпечити їх сумісність; повноту змісту; професійне спрямування навчального матеріалу. Вони сприяють формуванню інтегративних видів мовленнєвої діяльності (читання, мовлення, аудіювання та письма) на основі змісту навчального матеріалу, що дозволяє вільно користуватися іншомовними інформаційними джерелами та формувати іншомовну комунікативну компетенцію; забезпечити варіативність змісту інтегративного підручника з урахуванням реальної нерівності первинної підготовки, когнітивних можливостей та пізнавальних інтересів тощо.

До подальших напрямків дослідження відносимо визначення методологічних засад інтегративного підручника з української мови як іноземної.

Література:

1. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної / Бадер Валентина // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 105-110.
2. Васильєва Л. Концепція підручника з іноземної мови / Людмила Васильєва // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 222-228.
3. Ключковська І. М. Інтегративний підручник з іноземної мови : короткий словник-довідник (для інженерних спеціальностей) / Ключковська І. М. – Львів : ВМС, 2005. – 12 с.
4. Книга нашого буття на чужині : Ларіон (Митрополит). – Вінніпег, 1956. – 136 с.
5. Палінська О. Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 104 с.
6. Паламар Л. Інтегровані заняття з української мови як іноземної / Лариса Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 53-54.
7. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Лариса Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 40-47.
8. Ремех Т. О. Інтегративний зміст підручника з курсу «Людина і світ» Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 225-231.
9. Романюк С. Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі / Романюк Світлана // Гірська школа українських Карпат. – 2010. – № 10. – С. 99-102.
10. Тростинська О. М. Викладання української мови як іноземної: проблеми, пошуки, перспективи / О. М. Тростинська, І. В. Петров // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2011. – Вип. 18. – С. 239-248.

Ключковская И. М.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ УЧЕБНИК ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье обосновано создание интегративного учебника для высших учебных заведений. Показано, что такой учебник играет роль полного источника информации по украинскому языку как иностранному. Выделены основные функции интегративного учебника – информационная, развивающая, коммуникативная, мотивационная, систематизирующая и т.п. Базовыми подходами к разработке интегративного учебника является структурный, системный, деятельностный, коммуникативный, синергетический и дифференцированный. Разработаны принципы структурирования содержания интегративного учебника по украинскому языку как иностранному. Представлен учебный комплекс «КРОК-1», который положил начало серии учебно-методического обеспечения для различных этапов обучения.

Ключевые слова: интегративный учебник, украинский язык как иностранный, диаспора, учебный комплекс.

Kluchkovska I. M.

THE INTEGRATIVE TEXTBOOK OF UKRAINIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE: ITS CONTENT, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

In the given article the problem of development of an integrative textbook for schools of higher education is treated. Such a textbook functions as an exhaustive source of information in Ukrainian Language for Foreigners. It also contains all the syllabus-required materials. The interaction of elements of the textbook provides for two sections: a vertical one (the textbook with its typology and individual peculiarities) and a horizontal one (composed of various types: exercises with their classifications, texts, etc.). Also, the main functions of an integrative textbook are determined, namely: informational, developing, motivating, guiding, systemising, formative, transformational, educational, managerial, organisational, autodidactic, controlling, instructive, etc. The basic approaches to the development of an integrative textbook, besides the integrative one, are: structural, systemic, activity-focused, informational, humanistic, communicative, synergetic and differentiated. The principles of structural arrangement of the content of an integrative textbook of foreign language are the following: arrangement of content by levels and ability, principles of complementing, efficiency, invariance of the core and variance of form, coordination of functions, optimisation, etc. A systemic approach to learning Ukrainian as a foreign language is presented by the learning complex «KROK-1» («STEP-1») which initiated a series of teaching materials for various learning stages.

Key words: integrative textbook, Ukrainian as a foreign language, diaspora, learning complex.

УДК 378.091.33:51

Костюченко К. Є.*

СУТНІСТЬ І ПРИНЦИПИ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті акцентовано увагу на розкритті сутності комунікативного підходу навчання та виділенні принципів комунікативно орієнтованого навчання англійської мови. Автор вважає, що комунікативно орієнтоване навчання має на меті не тільки формувати в учнів стійкі практичні знання лексики та граматики іноземної мови, а й розвинути в них усвідомлення того, як відповідна мова використовується для обміну думками у спілкуванні.

Представлено такі принципи організації комунікативно орієнтованого навчання англійської мови: стимуляція когнітивних процесів в учнів; активізація учасників процесу навчання; мотивація учнів до висловлювання власних думок, виявлення власних почуттів і використання власного досвіду; залучення до навчального процесу, що імітує або створює реальну комунікативну ситуацію; заохочення учнів брати на себе відповідальність за власне

*© Костюченко К. Є.

навчання і розвивати творчі уміння навчатися; виконання вчителем різних ролей на різних етапах уроку.

Ключові слова: комунікативний підхід, комунікативно орієнтоване навчання, вчитель, учні, знання, іноземна мова, мовна і мовленнєва діяльність, справи.

Важливість вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування в сучасних умовах давно є загальновідомим фактом. Постійно підкреслюється і необхідність модернізації та вдосконалення підходів до її викладання й технологій навчання. Сьогодні застосовуються різні методи навчання англійської мови, перевага надається тим, які об'єднують комунікативні та пізнавальні цілі. Завдяки новітнім технологіям і досягненням науки використання таких підходів стає ще більш ефективним.

Основною метою навчання англійської мови є оволодіння нею як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Під час формування комунікативних умінь учитель постає як компетентний організатор навчально-комунікативної діяльності в групі, активний учасник навчального процесу, експерт, дослідник, джерело інформації та ідей, новатор у галузі навчання й оволодіння мовою. Проте комунікативний підхід до навчання потребує відкритої атмосфери співпраці й активної участі учнів у процесі навчання.

Питаннями пошуку й обґрунтування методів удосконалення навчання іноземних мов за умов реалізації комунікативного підходу займалися психологи-лінгвісти І. Зимня, О. Леонтьєв, Р. Мільруд, Н. Шевченко, які наголошували на потребі переорієнтації занять із засвоєння мовленнєвих дій на мовленнєву діяльність, спілкування. Спостерігалася тенденція до підміни комунікативного навчання видимістю мовленнєвої діяльності, не підкріпленої створеними умовами – зацікавленості, психічної сумісності учнів, їхньої готовності й бажання брати участь у суспільному виконанні навчальних завдань, розв'язанні проблемних ситуацій. Тому вчені І. Бім, М. Вайсбурд, І. Зимня, О. Леонтьєв, Є. Пассов, В. Скалкін займалися напрямком удосконалення комунікативного методу – пошуком і обґрунтуванням методів упровадження цього соціального аспекту. З часом методисти, психологи, учителі поширювали межі застосування комунікативного підходу на всі види мовленнєвої діяльності у вивченні іноземної мови.

Комунікативний підхід у навчанні англійської мови потребує відповідних компонентів навчального процесу. Основним принципом комунікативно орієнтованого навчання є мовна діяльність. Учні мають вирішувати завдання спільної діяльності за рахунок іноземної мови. Таким чином, комунікативний підхід становить собою реалізацію способу навчання, при якому здійснюється систематизоване, співвідносне та впорядковане навчання англійської мови як засобу спілкування в умовах модульованої мовної діяльності на уроках.

Мета нашої статті полягає в розкритті змісту комунікативного підходу й виділенні принципів комунікативно орієнтованого навчання англійської мови.

Сутність комунікативного навчання полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Для цього необхідно моделювати основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до яких належать особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія мовних партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістовна основа процесу спілкування, система мовних засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовних засобів, евристичність (новизна) спілкування тощо [4].

Комунікативно орієнтоване навчання англійської мови має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, а й цілкомито

розвинути в них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Формальні аспекти мови – граматики, лексики, фонетики – подані в комунікативних контекстах для того, щоб сформувати безпосереднє розуміння того, як ці форми вживаються в мовленні. Окрім того, вміння аудіювання, читання, говоріння та письма систематично розвиваються за допомогою широкого набору реалістичних видів навчальних завдань, які забезпечують максимум можливостей для використання мови, що вивчається. Цей підхід вимагає відкритої атмосфери співпраці й активної участі учасників навчального процесу.

З аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної літератури [4; 5; 6] можна визначити такі принципи комунікативно-орієнтованого навчання:

- стимуляція когнітивних процесів в учнів;
- активізація учасників процесу навчання;
- мотивація учнів до висловлювання власних думок, виявлення власних почуттів і використання власного досвіду;
- залучення до навчального процесу, який імітує або створює реальну комунікативну ситуацію;
- заохочення учнів брати на себе відповідальність за власне навчання й розвивати творчі вміння навчатися;
- учитель виконує різні ролі – інформанта (informer), консультанта (resource consultant), спостерігача (monitor) – на різних етапах уроку [2].

З позиції комунікативно орієнтованого підходу зміст навчання іноземної мови має відповідати таким принципам [1; 2; 3; 7]:

1. Орієнтація на особистість учня, що вимагає врахування:
 - контексту діяльності учня;
 - його життєвого досвіду;
 - сфери потреб, інтересів, бажань, схильностей;
 - світогляду;
 - емоційно-чуттєвої сфери;
 - статусу учня в колективі як особистості (для знаходження мовленнєвих партнерів, для призначення ведучого в групах тощо).
2. Мовленнєва спрямованість, за якою слід навчати спілкування через формування мовленнєвих навичок і вмінь, стимулюючи розумово-мовленнєву активність учнів за допомогою комунікативних завдань. При цьому слід пам'ятати, що спілкування само по собі не є тематичним – воно є змістовим: кожний предмет обговорення – це центр певного змістового поля, яке за своєю природою евристичне, як евристичне й саме спілкування. Важливу роль у дотриманні цього принципу відіграє і мовленнєвий характер уроку, що полягає:
 - у постановці комунікативних завдань;
 - у формах організації уроку;
 - у мовленнєвій і немовленнєвій поведінці вчителя.

3. Ситуативність. Основою в комунікативно орієнтованому навчанні є ситуація. Тому ситуації слід постійно створювати, варіювати, вчити реагувати на них тощо. Під час спілкування можуть виникати різні ситуації, що залежить від самих людей, а не від місця, де вони спілкуються. Це зумовлено тим, що ситуація відображена в свідомості співрозмовників, тобто вони говорять з опорою на розумові образи. Передумовою для створення будь-якої ситуації є взаємини комунікантів, що зумовлюються їхнім соціальним статусом, діяльністю, досвідом і культурно-етичними критеріями. Взаємодія тих, хто спілкується, починається під час виконання якого-небудь завдання. З методичного погляду це означає, що вчитель має організувати ситуації як діяльність, що складається з виконання завдань спілкування.

Ситуація характеризується динамічністю, тобто постійно змінюється разом із мовленнєвими діями і залежно від них. Кожна репліка просуває ситуацію. Зрозуміло, що навчальна ситуація може бути певною мірою статичною, тоді вона стає зафіксованою миттю розумово-мовленнєвого процесу. Мовленнєва діяльність, таким чином, – це нескінченна послідовність ситуацій.

4. Функціональність, що передбачає опору не на систему мови, а на систему мовленнєвих засобів, яка функціонує в процесі спілкування. Мовленнєві одиниці відрізняються від одиниць мови наявністю мовленнєвих функцій, які є основою організації навчального матеріалу. Функція мовленнєвої одиниці полягає у вміщенні в собі комунікативного завдання, яке мовець виконує за її допомогою. Слід розрізнити чотири рівні мовленнєвих одиниць:

- лексична одиниця (слово, сталий вираз);
- вільне словосполучення;
- фраза;
- позафразова єдність.

5. Новизна. Цей принцип має вирішальне значення для формування гнучкості навички. Продуктом принципу новизни в навчанні мови є інтерес до навчання, важливість якого важко переоцінити. Знання, засвоєні без інтересу, не забарвлені власним позитивним ставленням, не стають активним надбанням учня. Появі інтересу, його стійкості сприяє новизна матеріалу як за формою, так і за змістом. Принцип новизни також забезпечує нешаблонну організацію навчального процесу, різноманітність прийомів роботи, забезпечує розвиток мовленнєвого уміння, зокрема його динамічності, здібності перефразувати, ініціативності висловлювання, темпу мови й особливо розвиток стратегії та тактики комуніканта.

Основним принципом комунікативно орієнтовного навчання є мовна діяльність. Учні мають навчитися вирішувати реальні та нереальні завдання спільної діяльності за рахунок іноземної мови. Цей підхід становить собою реалізацію такого способу навчання англійської мови, за якого здійснюється систематизоване, співвідносне й упорядковане навчання мови як засобу спілкування в умовах модульованої мовної діяльності на уроках. Комунікативний підхід передбачає систему загальної діяльності; систему мовної діяльності; систему мовного спілкування (комунікації); систему власне самої англійської мови; системне співвідношення англійської та рідної мов; систему мовних механізмів (мовне сприйняття, мовна взаємодія); текст як систему мовних продуктів; систему структурно-мовних утворень (монолог, діалог, монолог у діалозі, різні типи мовних висловів та повідомлень); процес опанування іноземної мови; структуру мовної поведінки тих, хто навчається. У результаті такого підходу формується, реалізується та діє система вмінь володіння англійською мовою в навчальному процесі.

Знання принципів комунікативно орієнтованого навчання надає можливість вчителю краще організувати процес комунікативно орієнтованого навчання англійської мови. Саме комунікативний особистісно орієнтований підхід підвищує власну зацікавленість кожного учня у вивченні мови, адже отримані знання стають його особистим надбанням.

Слід відзначити, що процес навчання спілкування не може бути успішним без виконання як мовленнєвих вправ і завдань, так і мовних вправ (комунікативно спрямованих), які забезпечують умови формування мовних (лексичних і граматичних) навичок. У процесі виконання таких вправ учні оволодівають значенням, формою, функціями в мовленні мовних засобів, якими оволодівають, міцні та гнучкі лексичні та граматичні навички слугують засадами для формування мовленнєвих умінь. Можна виділити таку класифікацію вправ:

- респонсивні вправи (запитання-відповідь, вправи-репліки, умовна бесіда);

- ситуативні вправи (ситуації, що доповнюють; проблемні ситуації, уявні ситуації, рольові ситуації);
- репродуктивні вправи (переказ, скорочено-вибірковий переказ, інсценізація);
- описові вправи (описування елементарних зображень, фабульних сюжетів, статичних сюжетів, реальних об'єктів);
- дискусійні вправи (навчальна дискусія, коментування);
- ініціативні вправи (запитання учнів, прес-конференція, інтерв'ю).

Отже, знання сутності комунікативного підходу, а також реалізація принципів комунікативно орієнтованого навчання англійської мови уможливають вчителю формувати високий рівень мотивації учнів, їх пізнавальних інтересів і потреб розвитку мовних і мовленнєвих навичок у навчальній діяльності. За такого підходу в них з'явиться особистий інтерес до вивчення іноземної мови та вдосконалення знань з предмета. Це безумовно підвищить можливості учнів до аналізу й самостійного знаходження способів вирішення різноманітних ситуацій спілкування, що дозволить краще реалізовувати свій творчий потенціал у навчанні. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у продовженні дослідження й вивчення засобів реалізації комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови.

Література:

1. Горелова Л. М. Використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для підвищення соціокультурної компетенції студентів / Л. М. Горелова // Наукові праці : наук.-метод. журнал. Сер. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – Т. 25. – Вип. 12. – С. 144-148.
2. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials) / перекл. і адапт. Л. В. Биркун. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 49 с.
3. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А. В. Люта // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 98-106.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Д. Е. Петров. – М. : Центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Репьев Ю. Г. Система интерактивного самообучения / Ю. Г. Репьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 11. – С. 18-23.
7. Maslyko E. A. Communicative English for Intensive Learning / E. A. Maslyko. – Minsk, 1989. – P. 240.

Костюченко К. Е.

СУТЬ И ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье акцентировано внимание на раскрытии сути коммуникативного подхода обучения и выделении принципов коммуникативно ориентированного обучения английскому языку. Автор считает, что целью коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку должно быть не только формирование у учеников практического знания лексики и грамматике иностранного языка, а и развитие у них понимания того, как использовать данный язык для обмена мыслями в процессе общения.

Представлено следующие принципы коммуникативно ориентированного обучения английскому языку: стимуляция когнитивных процессов у учеников; активизация участников процесса обучения; мотивация учеников к выражению личных идей, проявления своих чувств, использование личного опыта; вовлечение в учебный процесс, который имитирует или создаёт

реальную коммуникативную ситуацию; поощрение учеников брать на себя ответственность за личное обучение и развивать свои творческие навыки учиться; исполнение учителем разных ролей на разных этапах урока.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативно ориентированное обучение, учитель, ученики, знания, иностранный язык, языковая и разговорная деятельность, упражнения.

Kostjuchenko K. E.

ESSENCE AND PRINCIPLES OF THE COMMUNICATIVE ORIENTED EDUCATING TO ENGLISH

Attention on opening of essence of communicative approach of educating and selection of principles of the communicative-oriented educating to English is accented in the article. An author considers that by an aim of communicative-oriented educating to the foreign language it must be not only to form in students strong knowledge of vocabulary and grammar of foreign language, and to develop for them understanding that, how to use this language for an exchange by ideas in the process of communication.

Next principles of the communicative-oriented educating to English are presented: stimulation of thinking processes for students; activation of participants of process of educating; motivation of students to expression of the personal ideas, expressing of feeling, use of the personal experience; engaging in an educational process that imitates or creates the real communicative situation; to undertake encouragement of students responsibility for the personal educating and to develop the creative skills to study; a teacher carries out different roles in educating of students. Also realization of principles of the communicative-oriented educating will do possible to the teacher to form the high level of motivation of students, their cognitive interests and necessities of development for language and speech skills in educational activity. At such approach students will have personal interest in the study of foreign language and improvement of knowledge and promote their possibilities to the analysis and independent seeking of methods of decision in various situations of communication.

Key words: communicative approach, communicative-oriented educating, teacher, students, knowledge, foreign language, language and colloquial activity, exercises.

УДК 811. 161.2 2 243 26

Мартинович Н. М.*

АУДІОВІЗУАЛЬНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ДИТЯЧОЇ АУДИТОРІЇ

У статті висвітлено можливості аудіовізуального методу в процесі вивчення української мови як іноземної (далі – УМІ), зокрема в роботі з дітьми. Проаналізовано окремі відеофрагменти з метою перевірки доцільності їх включення (за змістом, ілюстративним матеріалом, характером мовлення) до переліку матеріалів, що рекомендуються для використання в дитячому курсі УМІ. З'ясовано першочергові завдання щодо створення якісних матеріалів з УМІ для формування науково-методичної основи використання аудіовізуального методу навчання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, аудіовізуальний метод, відеоматеріали, дитяча аудиторія.

Стрімкий техногенний розвиток суспільства вніс корективи у всі сфери людської діяльності. Відчутні зміни відбулися і в освіті, з'явилися нові способи викладення матеріалу, стало можливим використання на уроках аудіо- та відеозаписів, що отримало назву аудіовізуального методу навчання. Така методика дозволяє продемонструвати реальні комунікативні ситуації та їхнє мовне відображення; забезпечує динамічність і різнобічність сприйняття мовного матеріалу; підвищує

*© Мартинович Н. М.

мотивацію до вивчення мови; сприяє одночасному візуальному й слуховому сприйняттю мови; розширює географію мовного середовища за межі навчальної аудиторії; унаочнює різноманіття інтонацій, типів голосів, що дозволяє уникнути звикання до голосу й темпу мовлення лише викладача [7, с. 210-211].

Загалом роль аудіовізуального методу у вивченні мови висвітлено у працях українських дослідників І. Кочан [3], Б. Сокола [5], Н. Цісар, О. Ценюх, М. Мерцало, С. Ставничої, К. Скиби [7]. Попри активне застосування аудіовізуального методу в процесі вивчення УМІ, є потреба в подальших дослідженнях, у контексті цієї методики відчувається нагальна потреба розроблення теоретичних і практичних матеріалів для викладання УМІ дітям. Отож актуальність цієї розвідки не підлягає сумнівам.

Мета статті – проаналізувати можливості аудіовізуального методу в роботі з дітьми, які вивчають УМІ, та обґрунтувати умови створення нових і покращення якості наявних потенційних аудіо- та відеоматеріалів.

Переваги аудіовізуального методу в процесі вивчення мови дітьми очевидні. Методисти вважають, що «слухання – це перші навички, яких набувають діти у процесі засвоєння рідної мови, вони випереджають говоріння. Це також і перші навички, яких набувають ті, хто навчається іноземної мови в природний спосіб (в іншомовному середовищі), і вони знову ж значно випереджають говоріння» [6, с. 233]. Якщо ж завдяки використанню аудіовізуального методу забезпечити дітям одночасність слухового й зорового сприйняття мови, то рівень засвоєння нового матеріалу буде значно вищим.

Особливої популярності зараз набуло вивчення мови через фільми, серіали. Оскільки для дітей актуальними є мультфільми, то далі мова йтиме про них. Плануючи в курсі УМІ для дітей використання україномовних мультфільмів вітчизняного виробництва, слід зважити, що обирати майже нема з чого, а те, що є, або занадто локалізоване й етнізоване, зорієнтоване на українського глядача, або застаріле й зовсім далеке від реальності, або надто символічне й важке для дитячого сприйняття [7, с. 215-216]. Що стосується мови, то цілком зрозуміло, що в мультфільмах, які були зроблені для україномовних дітей, жодних спрощень (у лексичному наповненні, граматичних конструкціях тощо) немає. А про сучасні навчальні мультики, на яких могли б вивчати українську мову діти-іноземці, узагалі можна лише мріяти.

Як варіант – використання іноземних мультфільмів з українським озвученням. Це краще, ніж нічого, але подавати іноземні мультфільми з українським озвученням недоречно, тому що «через мову ми показуємо й культуру її носіїв, а не іноземну культуру» [7, с. 216].

Від інших можливих (у контексті аудіовізуального методу) дитячих засобів для навчання української мови як іноземної мультфільм відрізняється своєю структурною гнучкістю. За потреби до одного мультика (чи однієї серії мультсеріалу) може бути підібрано пісню (відеокліп), відеопрезентацію (у формі, що не порушує цілісності сюжету), а ще – вірш, скоромовку і т. ін. Дотримання такої структури в розробленні концепції, наприклад, двадцятисерійного мультсеріалу з УМІ для дітей – шлях до оптимізації роботи на заняттях з дітьми. Таке комплексне представлення матеріалу значно зекономить час на занятті і менше втомить дітей, ніж, скажімо, почерговий перегляд і слухання всіх цих складових як окремих (поза мультиком) навчальних одиниць. Також слід звернути увагу на таке: чим коротший мультик, то більш ефективна роботи з ним (є можливість детальніше опрацювати матеріал і зберегти активність дітей упродовж перегляду).

Проте поки таких спеціальних розробок немає, обравши аудіовізуальний метод для навчання дітей УМІ, матимемо низку проблем з вибором і пристосуванням матеріалу для україномовних дітей до потреб дітей, які вивчають УМІ.

Уявімо, що перед нами завдання зібрати відеоматеріал до дитячого курсу УМІ, який би згодився для використання під час вивчення теми «Їжа». Звісно, розпочнемо пошук потрібного з мережі Інтернет. У вільному доступі швидко знайдемо, наприклад,

презентацію «З чого мама варить борщик» [8]. Спробуємо проаналізувати це коротеньке відео на предмет доцільності включення його в курс УМІ для дітей. Насамперед слід зазначити, що така форма представлення матеріалу дітям – це справді те, що потрібно. Ідея короткої відеопрезентації – альтернатива вивченню лексики зі словниками.

Щодо зображень-ілюстрацій (фотографій), які маємо в презентації, то дітям варто було б запропонувати щось більш цікаве для них – наприклад, веселі малюнки овочів (можна з очима, ротами тощо) й інших продуктів без надмірного промальовування. У викладанні УМІ дітям важливо, послуговуючись певною наочністю, зважати на відповідність підібраних матеріалів віковим особливостям дітей. До дитячих ілюстративних матеріалів висуваються такі вимоги: реалістичність зображення, його наближення до життєвого досвіду дітей, виразні й чіткі контури, відображення основного, суттєвого (неперевантаженість деталями), інтенсивні кольори [2, с. 18-19]. Наочність, на думку дослідників, має бути «...сучасною, художньою і педагогічно доцільною. Вона повинна впливати на учня як в естетичному, так і в інтелектуально-освітньому плані, бути виразною, розумною, цікавою» [1, с. 178].

Що стосується озвучення презентації, то відразу ж перша фраза-назва має помилки. Чуємо пом'якшення шиплячих «ч» і «щ», які в українській мові є твердими, і лише частково пом'якшуються в позиціях перед «і», «я», «ю», «є» в питомих українських словах і словах іншомовного походження. Помилка пом'якшення шиплячих під впливом російської мови часто трапляється в мовленні українців, тому слід докладати максимальних зусиль, щоб хоча б у навчальних матеріалах її не було.

І зрештою залишилося проаналізувати лексику. У відеопрезентації для вивчення запропоновано такі лексичні одиниці: цибуля, морква, буряк, капуста, картопля, м'ясо, квасоля, томатна паста, чорний перець, лавровий лист, кріп, петрушка, сіль, сметана. Усього 14 одиниць (11 слів і 3 словосполучення). Для навчання й розвитку україномовних дітей (для яких власне і зробили це відео) така лексика буде цілком прийнятною. Якщо ж розглядати лексичне наповнення ролика щодо можливості включення його до дитячих навчальних матеріалів з УМІ, то серед означених вище лексичних одиниць будуть і ті, що першочергово мають бути в переліку лексем навчальної теми «Їжа», і ті, вивчати які доцільніше пізніше. Користуючись «Словником-мінімумом української мови» З. Партико [4], до якого ввійшла найчастіше вживана українська лексика (з 6 частотних словників), розмістимо слова з відеопрезентації в порядку від найчастіше вживаних до тих, що не зафіксовані в цьому лексикографічному джерелі взагалі. Отримаємо такий перелік лексичних одиниць: сіль (зафіксовано в 6 словниках), буряк, картопля, капуста, квасоля, м'ясо (у 4 словниках), цибуля, сметана (у 3 словниках), морква, кріп, петрушка, томатна паста, лавровий лист, чорний перець (не представлені в словниках). Цей мікроаналіз лексики на частотність уживання в мовленні українців засвідчив, які одиниці (ті, що не представлені в словниках) можна пропустити, використовуючи цю презентацію чи готуючи подібну для викладання УМІ дітям.

Подібна ситуація зі ще однією доступною для перегляду в Інтернеті презентацією – «З чого тато робить піцу» [9]. Її також перед тим як використати в навчальних цілях, слід «скорегувати». Зауваження такі ж як і до першої презентації – пом'якшення шиплячих приголосних; фотографії як ілюстративний матеріал, а не яскраві малюнки для дітей; 50 % лексики, яка не є часто вживаною (за словником З. Партико). Окрім цього можливість включення презентації, яка не має лінгвокраїнознавчої цінності, залежатиме від того, яку Україну прагне показати вчитель. Традиційна Україна (якщо йдеться про їжу) – це борщ, вареники тощо, сучасна – це ще й піца, і все те, що доступне українцям так само, як і представникам інших народностей. Досвід показує, що така сучасна Україна, яка може переймати краще від іноземців, буде значно ближчою і привабливішою для дітей, особливо якщо серед навчальних матеріалів буде щось, пов'язане з країною їхнього проживання.

Зваживши плюси й мінуси знайдених у мережах презентацій, продовжуємо пошук інших матеріалів для дітей, пов'язаних з темою «Їжа». Вдалою стає спроба пошуку чогось цікавого про овочі і фрукти – натрапляємо на відео «Ходить гарбуз по городу» [10]. Ці відомі поетичні рядки з вдало проілюстрованими й частково анімованими персонажами могли б бути навчальним матеріалом з УМІ для дітей. Проте, обираючи це відео для навчання дітей-іноземців, варто наперед підготуватися до пояснення слів, які змінювати в самому відео не варто, щоб не позбавляти текст віршованих ознак. Для дотримання віршованої форми використано таку лексику: демінутиви (огірочки, морквиця, сестриця), діалектизми (бараболя, свояки), прикметник повної нестягненої форми (гарбузовая). Удале пояснення значень цих слів через використання їхніх нейтральних відповідників сприятиме включенню цього відео до переліку допустимих дитячих навчальних матеріалів з УМІ.

І нарешті перейдемо до пошуку мультфільмів. Доводиться вибирати між давно застарілим українським матеріалом і сучасними мультсеріалами зарубіжного виробництва, озвученими українською мовою. Останні мають очевидні переваги у всьому, навіть попри деякі огріхи в перекладі текстів українською мовою. У переліку серій обов'язково знайдемо декілька таких, що згодяться для перегляду під час вивчення потрібної теми. Проте такі популярні зараз в Україні дитячі мультсеріали, як наприклад «Свинка Пепа» [12] і «Каю» [11], мають суттєвий недолік з погляду на потенційність використання їх як навчальних матеріалів для дітей з УМІ. Йдеться про те, що в цих мультіках, нехай і українською мовою, показано культуру іншого народу, реалії та традиції, чужі українцям. Уже самі назви «Свинка Пепа» і «Каю» яскраво підкреслюють неукраїнський характер цих серіалів, а переглядаючи серії переконуємося, що є ще багато моментів, через які в дітей можуть сформуватися хибні уявлення про Україну.

З'ясування (на прикладі проаналізованих вище відеоматеріалів) можливості застосування аудіовізуального методу в процесі викладання УМІ дітям на українському матеріалі показало, наскільки важким, якщо взагалі можливим, може бути процес адаптації до потреб іноземців того, чим на сьогодні може послуговуватися викладач УМІ, готуючись до тематичного уроку.

Подібний результат матимемо під час пошуку відеоматеріалів до будь-якої іншої навчальної теми.

Отже, з викладеного вище видно потребу створення якісних навчальних відеоматеріалів, чітко зорієнтованих на іноземну аудиторію – з належними ілюстративними матеріалами (обов'язково з використанням анімації різного рівня складності); з урахуванням лексичного мінімуму; з допустимою тривалістю в часі, з правильною українською вимовою; з відтворенням сучасних українських реалій.

Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані з розробленням рекомендацій щодо створення навчальних відеоматеріалів з УМІ для дітей на різних етапах навчання. Загалом перспективними будуть ґрунтовні дослідницькі роботи як теоретичного, так і практичного спрямування, присвячені чіткому визначенню ролі аудіовізуального методу навчання в контексті УМІ.

Література:

1. Алямовская Г. В. Проблемы использования цвета в учебниках / Г. В. Алямовская // Проблемы школьного учебника. – М., 1982. – Вып. 10. – С. 178.
2. Ворона І. Українська дитяча ілюстрація повинна бути оригінальна / І. Ворона // Книжковий клуб. – 1999. – № 21-22. – С. 18-20.
3. Кочан І. Методи викладання мови як : екскурс в історію / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 12. – Львів, 2016. – С. 55-61.

4. Партико З. Словник-мінімум української мови / З. В. Партико. – К. : Ін-т журналістики, 2004. – 79 с.
5. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 2. – Львів, 2007. – С. 14-18.
6. Станкевич Н. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної: теоретичний і практичний аспекти / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 12. – Львів, 2016. – С. 232-242.
7. Цісар Н. Аудіовізуальні засоби у навчанні іноземців / Н. Цісар, О. Ценюх, М. Мерцало, С. Ставнича, К. Скиба // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 12. – Львів, 2016. – С. 210-216.
8. Відеопрезентація «З чого мама варить борщик» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=VGXx8f120zg>.
9. Відеопрезентація «З чого тато робить піцу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=wSfuq2bVOfo>.
10. Відеоролик «Ходить гарбуз по городу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=bYbDnVu6Nu0>.
11. Мультфільм «Каю готує» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=EnONzQsfwLs>.
12. Мультфільм «Свинка Пепа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=f45gpLQXpOI>.

Мартынышын Н. М.

АУДИОВИЗУАЛЬНИЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ДЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье освещены возможности аудиовизуального метода в процессе изучения украинского языка как иностранного, в частности в работе с детьми. Проанализированы отдельные видеофрагменты с целью проверки целесообразности их включения (по содержанию, иллюстративному материалу, характеру речи) в перечень материалов, рекомендуемых для использования в детском курсе украинского языка как иностранного. Выявлено первоочередные задачи по созданию качественных материалов с украинским языком как иностранным для формирования научно-методической основы использования аудиовизуального метода обучения.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, аудиовизуальный метод, видеоматериалы, детская аудитория.

Martynyshyn N. M.

AUDIO-VISUAL METHOD IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHILDREN'S AUDIENCE

In the article the author talks about the possibility of an audio-visual method in the study of Ukrainian as a foreign language, particularly in working with children.

The author emphasizes such advantages of audiovisual method as: the opportunities to demonstrate real communicative situations and their language display; providing dynamism and versatility perception of linguistic material; increase motivation for language learning; facilitating simultaneous visual and auditory perception of speech; expanding the geography of language environment outside the classroom.

The author analyzes some video clips to test the feasibility of their inclusion (meaning, illustrative material, the nature of speech) to the list of materials which are recommended for use in children aware of Ukrainian as a foreign language. The priorities for creating high-quality materials of Ukrainian as a foreign language for the formation of scientific and methodological foundations using audio-visual teaching method are clarified. The author stresses the need for children's educational videos, clearly oriented to foreign audiences, with the necessary clarity, using animation different difficulty levels, taking into account the lexical level, with acceptable temporal duration, subject

to the rules Ukrainian pronunciation, Playlist modern Ukrainian realities.

Key words: Ukrainian as a foreign language, an audio-visual method, a video, children's audience.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.4

Moskal T. D.*

DISCUSSION – BASED CLASSROOM IN TESL FORMAT

The article deals with the theoretical analysis of innovative teaching strategies fostering real-life communication skills in the English language classroom. The article focuses on the most effective ways how to facilitate language learning acquisition naturally. Accordingly, main characteristics of the active learning principle have been studied and presented in the article. Learning through discussion strategy and benefits of using discussion in lectures and seminars have been described in the article. The role of discussion-based classroom in teaching English as a foreign language has been analyzed.

The main points of the discussion – based learning have been provided. It has been proved that the method improves communication skills, develops creative, confident, cooperative, tolerant and articulate learners.

Key words: active learning principle, interactive lectures, discussion- based teaching/ classroom, benefits of discussion

Nowadays, it is widely recognized that foreign language teaching concerned with the target language, particularly its spoken form, is of utmost importance. Language learners often consider a speaking ability to be the measure of knowing a foreign language. The learners define language fluency as the ability to converse with other people rather than the ability to write, read or understand oral language. Speaking is regarded as a key language skill.

While all learning requires an active intellect and interest, active learning methods are those which encourage students to take part in verbal or even physical actions and to engage in activities that help them approach information differently.

Employing active learning may mean that you will cover less material, but your students should have a deeper understanding of the content covered in class as long as guidelines and goals are set at the beginning of the semester [4].

The topicality of the article is stipulated by the necessity of using the active learning principle (i.e. learning through action, in particular, learning through discussion) in the student – centred classroom.

If students are engaged in the activities suggested, their attention is concentrated on what is going on around them, they will definitely enjoy it and, what is more, they will be always ready for responding whenever they are asked to take part. Active learning is highly motivational in the process of language learning acquisition. Interactive discussions provide great opportunities to encourage active learning in practice.

A number of foreign and Ukrainian methodologists and linguists have dedicated their investigations on learning the target language to the problem of teaching interactive discussions in the English language classroom. Among them are H. S. Davis, Stephen D. Brookfield, Stephen Preskill, P.Ur, S.Thornbury, de McKeachie, S. Gaponova, G. Kitaigorodskaia, S. Korosteleva, N. Toptygina, L. Ukhanova, N. Andronik, I. Zaitseva, I. Simkova.

The goal of the article is to analyze the role of discussion-based classroom in teaching English as a foreign language and to prove its efficacy.

*© Moskal T. D.

The tasks of the article are to study and give characteristics of the active learning principle, to highlight the main points of the Harkness method of teaching effectively used in the USA and to point out the benefits of using discussion as an interactive speaking strategy in lectures and seminars in TESL format.

The term 'discussion' is defined in the following ways in Meriam Webster Dictionary:

«Discussion is the act of talking about something with another person or a group of people; a conversation about something».

«Group discussion is a discussion involving a number of people who are connected by some shared activity, interest, or quality» [6].

«Classroom discussion is a collaborative activity that requires students to actively participate, apply critical thinking to their questions and responses, and «negotiate meaning across texts and in relation to their individual experiences... fulfilling adult learners' need to find relevance in their studies» [3, p. 70].

Active Learning' is anything that students do in a classroom other than merely passively listening to an instructor's lecture. This includes everything from listening practices which help the students to absorb what they hear, to short writing exercises in which students react to lecture material, to complex group exercises in which students apply course material to «real life» situations and/or to new problems.

The term 'cooperative learning' covers the subset of active learning activities while learning techniques employ more formally structured groups of students assigned complex tasks, such as multiple-step exercises, research projects, which students do as groups of three or more, rather than alone or in pairs [8].

Active learning provides students with opportunities to enhance skills, improve their critical thinking, and «gain knowledge in an efficient way». Active learning provides students with opportunities to apply their own background knowledge or prior experience, and instructors with the opportunity to assess existing student knowledge. Active learning is universally considered to be an effective teaching strategy [7].

One of the teacher's main goals is to actively engage students with the material studied. It is common knowledge that students learn more when they take part in the learning process. Discussion is one of the most effective interactive strategies which can be successfully applied to TESL to get good results either in seminars or lectures.

It brings considerable contrast to traditional styles of teaching, where students were expected to passively sit in classrooms, listening, making notes and supposedly learning the information presented by the lecturer.

Discussions work well at a seminar table with 10-15 students, as well as in a lecture hall with 60-90 students and even more.

It is a good idea to try to incorporate active learning strategies into different aspects of the course. Short partner discussions (i.e., think- pair - share), pyramid discussions (pair – two pairs – four pairs – whole class) during lectures, problem- solving sessions, debates and small-group critical discussion-based exercises during seminars are all great ways to actively involve students in learning [9].

Traditional lecture formats do not include a great deal of interaction between the lecturer and the students or the students with other students. This is one of the negative aspects of the lecture. However, there are ways in which a large lecture can be made more interactive. Some purposes of interactivity are the following ones:

1. Interaction can engage and motivate students by decreasing the chance to get bored.
2. Interaction can deepen learning because it can stimulate cognitive engagement.
3. Interaction can be a way of reflecting in action in that you can gauge their level/s of learning and adjust your approach accordingly.

4. Interaction can develop a sense of community and connection when it involves students talking to each other.

Interactivity can be constructed between the lecturer and an individual student, between students only as they co-develop responses or communicate with each other, and between groups of students and the lecturer.

Some ways to get interactivity in your lectures:

1. Questioning. There are different ways in which students can be questioned during a lecture in order to stimulate their engagement with the lecture topic. They may not all include students giving answers directly to the lecturer. Some suggestions include asking students: what they already know about a particular topic; to put something into their own words; to consider a problem and a possible solution to that problem; questions about a case that you put forward for consideration; what they need to know or do not already know for a given situation; for their impressions of a picture, diagram or chart; for their feelings about something.

2. Group work. It may seem impossible to do group work in a lecture situation. However, if the activity is well structured and timed, it can be an excellent way to stimulate interest and engagement.

Activities that can be used in lectures include: Buzz groups, Syndicate groups, short partner discussions (i.e. think- pair - share), pyramid discussions (pair – two pairs – four pairs – whole class) and debates [1].

Seminars - discussions are common practice of teaching ESL. Discussion- based teaching (Harkness Learning, the Harkness method) is widely spread among prominent schools and universities of the USA, Canada, Japan (Andover, Lawrenceville, Stevenson School, Noble Academy, Kent Denver School, the USA; Upper Canada College, Toronto, Canada; National Center for University Entrance Exams, Tokyo, Japan).

Table-based seminars are fairly common in American private schools. It is considered to be one of the principles of a radical American Pedagogy. The method can be incorporated in any classes ranging from maths or history to foreign language practice. It's curious that Harkness teaching hasn't been much imported into the UK education system.

The Method originated at Phillips Exeter Academy in New Hampshire in 1932 when philanthropist Edward Harkness challenged the Exeter faculty to create an innovative way of teaching. It was introduced to replace traditional, teacher-led classes with small groups where discussions around the oval table were the focus.

The Harkness method of teaching and learning is a discussion-based education method involving small groups of students (usually 8-12) seated around an oval table to share thoughts and ideas and to learn good reasoning and discussion skills. These discussions involve minimal interjection from instructors in order to encourage student [9].

The use of the method is rather challenging for each participant. Students who tend to be the centre of everyone's attention, who are naturally outgoing and can comfortably speak in front of their peers are challenged to listen more and encourage introverted students to share their thoughts. The educational aim of the method requires students to share their points of view listening to each other and, besides, treat each other with respect.

Students learn how to discuss rather than passively digest, how to discover answers and defend conclusions. The Harkness Method creates creative, confident and articulate learners.

What is more, the method improves communication skills. Students learn to express thoughts and ideas clearly and effectively as part of a larger discussion with their peers and instructors. The method helps to increase confidence. Students are encouraged to put forth their ideas in a supportive and engaging environment. This is particularly beneficial for students who are naturally introverted. It also builds mutual respect. No one is in a position to dominate in the conversation in a discussion - based classroom.

The Harkness discussion develops and motivates critical thinking. Students play an active role in learning through discussion. They exercise more critical thinking than is usually needed in a traditional lecture setting.

Besides, Harkness learning requires independent preparation. Students must come to class ready to discuss the assigned topic. If a student is unprepared, it will be very apparent to his instructor, and he will get far less out of the discussion than his peers [5].

The method is quite favourable for the development of speaking and listening skills. It was mentioned above that students cannot come to class unprepared. It means that reading and writing skills are also practised for the further efficient participation.

The Harkness Method can be effectively incorporated in our classrooms. Holding foreign language Olympiads, the oral round is organized alike. Students sit around the table or two desks joined and dwell on the chosen situation. The next step is discussing the situation with other students. The question-answer technique is used to promote a group discussion. The instructors do not participate in the discussion process, they simply observe and assess students' communicative skills. The use of the technique results in provoking scorching discussions. Discussion – based learning can be used at any course aspect (Conversation, Grammar, Basic/ Practical English Course, Home Reading, Phonetics, seminars in Methodology of Teaching English as a Second Language etc.)

Moreover, discussions can be an excellent strategy for enhancing students' motivation, fostering intellectual agility, the benefits of using discussion as an interactive speaking activity in lectures and seminars. Discussions create opportunities for students to practice and sharpen a number of skills, including the ability to articulate and defend positions, consider different points of view, and enlist and evaluate evidence.

Benefits of the discussion can be summarized as the following:

1. It helps students explore a diversity of perspectives.
2. It increases students' awareness of and tolerance for ambiguity or complexity.
3. It helps student recognize and investigate their assumptions.
4. It encourages attentive, respectful listening.
5. It develops new appreciation for continuing differences.
6. It increases intellectual agility.
7. It helps student become connected to a topic.
8. It shows respect for students' voices and experiences.
9. It helps students learn the processes and habits of democratic discourse.
10. It affirms students as co-creators of knowledge.
11. It develops the capacity for clear communication of ideas and meaning.
12. It develops habits of collaborative learning.
13. It increases breadth and makes students more empathetic.
14. It helps students develop skills of synthesis and integration.
15. It leads to transformation [2, p. 22].

We should take into consideration that discussion-based learning also requires considerable effort from the instructor. It's very important that the teacher guides the learners through the process until they have a clear understanding of what is expected of them and how they can succeed in a discussion-based classroom.

Active learning is a student-centered approach. It presupposes students' engagement with the material, their active participation in the learning process inside and outside the classroom. It is important as learners cooperate with each other developing their language skills. Students do not simply listen and memorize which was characteristic of a traditional way of learning. They are active participants of the learning process.

In addition, according to the active learning principle the role of the teacher is different from what it used to be formerly. Now the teacher is an instructor, observer, facilitator,

interlocutor and partner. The teacher demonstrates a process, analyzes an argument and applies a concept to a real-world situation.

Discussion – based learning (the Harkness method of teaching) is crucially important for the development of a spoken form of the target language. The method fosters learning through discussion and discovery. It teaches language learners to collaborate rather than to compete with each other. It demands students' thorough preparation for the class correspondingly. Students use critical thinking skills to come to a better understanding of new material. Discussion – based learning is challenging for both a teacher and a student. It can be easily and effectively incorporated in seminars and lectures.

Our further research will be dedicated to the problem of factors and strategies facilitating a successful discussion.

References:

1. Active learning in lectures. Center for teaching and learning. The University of Newcastle, 2015 [Electronic resource]. – Available at : https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/211869/Active-learning-in-lectures.pdf.
2. Brookfield S. D. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms / S. D. Brookfield , S. Preskill – Buckingham : SRHE and Open University Press, 1999. – 310 p.
3. Davis H. S. Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom / H. S. Davis // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2013. – Vol. 13. – No. 1. – P. 68-76.
4. Leading an Interactive Discussion: Elective Seminar [Electronic resource]. – Available at : <http://students.case.edu/academic/workshops/gradta/documents/electives/discussion.pdf>.
5. Long Emily. Less Tech, More Talk: Moving to a Discussion-Based Classroom, 2015 [Electronic resource]. – Available at : <http://www.teachthought.com/pedagogy/harkness-method-discussion-based-classroom/>.
6. Merriam -Webster's Collegiate Dictionary, 2017 [Electronic resource]. – Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/group%20discussion>.
7. Michelle Schwartz. New Methods in Adult Education, 2017 [Electronic resource]. – Available at : http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/adult-education-methods_handout.pdf.
8. Paulson D. R. Active Learning For The College Classroom [Electronic resource] / D. R. Paulson, J. L. Faust. – Available at : <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/main.htm>.
9. Promoting Active Learning Teaching Commons. Stanford University [Electronic resource]. – Available at : <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/learning-resources/promoting-active-learning>.

Москаль Т. Д.

ДИСКУССИЯ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ФОРМАТЕ TESL

Статья посвящена теоретическому анализу современных технологий обучения, а именно дискуссии, которая способствует развитию навыков говорения во время обучения английскому языку как второму иностранному. В статье рассматриваются принципы и наиболее эффективные способы формирования навыков устной речи. Обоснована эффективность принципа активного обучения. Описана методика применения технологии обучения английскому языку посредством дискуссии во время семинарских и лекционных занятий.

Доказано, что обучение, основанное на дискуссии, очень важно для развития умений устной речи. Использование этого метода мотивирует студентов, вызывает интерес и приносит эффективные результаты.

Ключевые слова: принцип активного обучения, интерактивные лекции, обучение, основанное на дискуссии, преимущества дискуссии.

Москаль Т. Д.

ДИСКУСІЯ ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ У ФОРМАТІ TESL

Статтю присвячено теоретичному аналізу новітніх технологій навчання, а саме дискусії, що сприяє розвитку навичок говоріння під час навчання англійської як другої іноземної мови. У статті висвітлюються принципи й найбільш ефективні шляхи формування навичок говоріння. Відповідно обґрунтовується ефективність принципу активного навчання.

Принцип активного навчання передбачає активне залучення студентів до опрацювання матеріалів, які вивчаються. Студенти стають активними учасниками процесу навчання, під час якого вони не конкурують, а співпрацюють.

Активна модель навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність, критичне мислення та самостійність студентів. На відміну від пасивної моделі навчання, де використовуються методи, за яких студенти слухають і вчать матеріал напам'ять, активна модель навчання вносить значний контраст, де студенти постають «суб'єктом» навчання.

У статті описано методiku застосування дискусії, що активно використовується в практиці зарубіжних приватних шкіл і вищих навчальних закладів. Досвід може бути апробовано та запозичено під час викладання іноземних мов у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Дискусія формує навички аргументації та відстоювання власної думки. Доведено, що навчання, яке базується на дискусії, є ефективним і таким, що мотивує розвиток навичок говоріння іноземною мовою.

Ключові слова: принцип активного навчання, інтерактивні лекції, навчання, яке базується на дискусії, переваги дискусії.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378

Палецька-Юкало А. В.*

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено проблемі інтегрованого формування лексичної компетентності в читанні, говорінні та писемному мовленні. Висвітлено поетапне функціонування лексичного механізму в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності (спонукально-мотиваційна, аналітико-синтетична, виконавча та регульовальна фази); здійснено розподіл лексичних навичок відповідно до фази дії лексичного механізму; визначено та схарактеризовано етапи організації роботи з автентичним художнім твором як засобом формування лексичної компетентності – дотекстовий, текстовий, післятекстовий та продуктивний. Ураховуючи мету та завдання кожного етапу, проаналізовано формування мовленнєвих та навчальних умінь і навичок.

Ключові слова: лексична компетентність, інтегрованість, лексичний механізм, навичка, етапи, автентичний художній твір.

На сучасному етапі розвитку іншомовної освіти першочергового значення набуває формування компетентностей, визначальною рисою яких є системний характер оволодіння іноземною мовою як «акумулятором культурних цінностей, складним і багатим своїм змістовим наповненням та способами його передачі» [8, с. 19].

У методиці викладання іноземних мов помітнішою стала тенденція визнання першочергового значення лексики як засобу комунікації та обсягу словникового запасу для формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Формування

*© Палецька-Юкало А. В.

лексичної компетентності в майбутніх учителів набуває особливого значення, адже недостатньо сформовані лексичні навички здійснюють негативний вплив на формування мовленнєвих компетентностей, створюючи комунікативні та психологічні бар'єри.

Дотримання мовних норм у виборі необхідного слова означає правильне його використання з урахуванням особливостей мовної свідомості носія мови. А норма мовлення – це правильний вибір необхідного іншомовного слова за певних обставин, умов мовлення з дотриманням правила «саме так скаже носій мови в певній ситуації спілкування» [2, с. 34]. З цього випливає, що навчання лексики іноземної мови досліджується не як самоціль, а як засіб навчання всіх видів мовленнєвої діяльності [6, с. 219]. Проблема навчання лексичного аспекту завжди привертала увагу вчених (Л. Банкевич, Б. Беляєв, Й. Берман, А. Боковня, В. Бухбіндер, Н. Гальскова, Н. Гез, П. Гурвич, В. Коростильов, Б. Лапідус, Е. Пассов, О. Тарнопольський, Б. Хенриксен, А. Шамоу, С. Шатілов, А. Щукін, P. Lorenzen, P. Nation, N. Schmitt, W. Waring та інші). Вони, зокрема, досліджували проблему розподілу лексичних одиниць до активного та пасивного словників, займалися визначенням лінгводидактичних принципів добору продуктивного й рецептивного лексичного матеріалу для різних вікових груп, вивчали процес функціонального оволодіння студентами лексикою з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань.

Попри увагу науковців уважаємо, що на сучасному етапі недостатньо вивчено проблему інтегрованого формування лексичної компетентності в майбутніх учителів у читанні, говорінні та письмі з погляду врахування дії лексичного механізму у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, мета статті – розглянути проблему інтегрованого формування лексичної компетентності в читанні, говорінні та письмі під час підготовки майбутніх учителів.

У контексті вимог і положень компетентнісного підходу Є. Ятаєва характеризує лексичну компетентність (ЛК) як інтегровану особистісну освіту, як єдність когнітивної (лексичних знань і знань про самостійну діяльність для засвоєння іноземної лексики) та практичної (лексичні навички в сукупності з уміннями й досвідом самостійної діяльності засвоєння іноземних лексичних одиниць) готовності і здатності до самостійного оволодіння іноземною лексикою, а також розвиток пізнавальної самостійності [11, с. 36].

Досягнення рівня вільного вираження та сприймання думки засобами іноземної мови відбувається через систему операцій, автоматизмів, творчих умінь і навичок, які повноцінно можуть функціонувати лише в рамках мовленнєвої діяльності [4, с. 32]. ЛК тісно взаємодіє з ключовими компетентностями, утворюючи систему лексичних навичок у рецептивних (читання, аудіювання) і продуктивних (письмо, говоріння) видах мовленнєвої діяльності, тому правомірно стверджувати про інтегрованість як невід'ємну умову формування лексичної компетентності.

Аналізуючи зміст і структуру лексичної компетентності (лексичні знання, лексичні навички, лексичну усвідомленість), варто звернути увагу, що продуктивна та рецептивна лексична компетентність визначається градуально [15, с. 87], а не як дихотомія «пасивний словник – активний словник», тобто засвоєна студентом лексика не поділяється на дві взаємозалежні частини, у процесі вивчення іноземної мови лексичні одиниці переходять із пасивного мінімуму в активний і навпаки.

Процес формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок, які забезпечують коректне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших, супроводжується здійсненням мовних і мовленнєвих операцій. Мовленнєві лексичні навички лежать в основі всіх видів мовленнєвої діяльності [6, с. 216]. Таким чином, операційний компонент [11, с. 187] лексичної компетентності передбачає здатність адекватно здійснювати рецептивні і продуктивні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, переклад, усне

та писемне мовлення, що дозволяє опиратися на інтегрованість формування мовних і мовленнєвих компетентностей. Так, відбувається комплексне формування лексичної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності: формування ЛК у читанні, говорінні та в письмі.

Метою формування НЛК майбутніх учителів на матеріалі АХТ є формування навичок сприймання, розпізнавання та розуміння ЛО активного, пасивного та потенційного словників в процесі читання автентичної художньої літератури; сполучення з іншими ЛО, їх реалізації в усному та писемному мовленні в умовах післятекстового та завершального етапів роботи з текстом.

Перш ніж формувати лексичну навичку, слід зрозуміти механізм її функціонування з урахуванням компонентів, з яких вона складається. Сприйняття та продукування лексем здійснюється завдяки механізму, у контексті поетапного функціонування якого відбувається формування конкретної лексичної навички. Компоненти та операційні складові визначаються мовною поведінкою та етапом мовленнєвої діяльності.

Робота лексичного механізму в *рецептивних видах* мовленнєвої діяльності (у нашому дослідженні – у читанні) характеризується послідовним виконанням чотирьох фаз (За А. Щукіним):

1) *спонукально-мотиваційна фаза*, під час якої у студентів виникає потреба отримати інформацію з тексту, призначеного для читання. Як наслідок, у внутрішньому мовленні проходять процеси розрізнення, розпізнавання та осмислення лексичних одиниць [10, с.76]. Таким чином, результатом проходження спонукально-мотиваційної фази є формування таких *лексичних навичок*:

- а) зіставлення графічного образу слова з його значенням;
- б) семантизація ЛО з урахуванням їх синтагматичного, фразового і понадфразового аранжування;

2) *аналітико-синтетична фаза*. У процесі сприйняття лексичних одиниць на стадії їх розпізнавання відбувається диференціація на відомі/невідомі лексичні одиниці та зіставлення зі словами, які існують у пам'яті. Диференціація відбувається з опорою на структурні ознаки слова [10, с. 79].

Оскільки розпізнавання лексичних одиниць передбачає усвідомлення значення, сприйняття слова як цілісної одиниці з опорою на мовний досвід і мовну здогадку, то аналітико-синтетична фаза передбачає формування таких лексичних навичок:

- а) диференціація схожих за формою слів за їхніми інформативними ознаками;
- б) користування словотворчою та контекстуальною здогадкою, які сприяють поетапній реалізації наступного етапу;

3) *виконавча фаза*. Існують різні рівні розуміння слова: *словесне* (розуміння загального значення слова), *предметне* (розуміння факту, який позначається словом), *детальне* (словесне та предметне розуміння слова в єдності), *критичне* (розуміння слова не лише на рівні значення, а й на рівні смислу). Розуміння слова на рівні смислу (критичне розуміння) означає не лише розуміння значення ЛО, але й розуміння смислу ЛО, який реалізується у понадфразовій єдності та визначається контекстом. З цього випливає, що лексична навичка «широко користуватися прогнозуванням та орієнтирами сприймання для створення установки на виконання певної діяльності з лексичним матеріалом» [5, с. 30] формується в зазначеній фазі і є підґрунтям для функціонування наступного етапу роботи лексичного механізму;

4) *на регульовальній фазі* здійснюється контроль правильності сприйняття/розуміння значення лексичних одиниць і коректності їх вживання відповідно до задуму висловлювання. В основі операції контролю лежать самоконтроль і самокорекція, свідомий рефлексивний підхід до явищ мови і мовлення, а також до власного оволодіння лексичною компетентністю.

В основу роботи лексичного механізму в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (усному та писемному мовленні) покладено фазово-ступеневу теорію процесу продукування мовлення, започатковану Л. Виготським [3, с. 201]. Оскільки мовленнєва діяльність цілеспрямована і мотивована, то першою фазою під час продукування висловлювання є ланка мотивації, що передбачає формування мовленнєвої інтенції – *спонукально-мотиваційна фаза*. На *аналітично-синтетичній фазі* відбувається відбір лексичних одиниць. Л. Виготський називає цей процес породженням, що оформлюється у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів, а далі – у словах [3, с. 205]. Таким чином, відбувається переведення лексичних одиниць із довготривалої пам'яті, в якій лексика зберігається у вигляді понятійно-сміслових угруповань, в оперативну, після чого ЛО сполучається з іншими словами, формуючи синтагму. Такий «стан» слова називається оперативним, оскільки синтаксичне, семантико-граматичне і моторне внутрішнє програмування майбутнього висловлювання реалізується в зовнішньому мовленні (*виконавча фаза*), тобто актуалізується в мовленні у вигляді комплексу фонетичної, граматичної, словотворчої та семантичної структур.

На *фазі контролю* продуктивних видів мовленнєвої діяльності (за А. Шукіним) забезпечується перевірка правильності вибору лексичної одиниці відповідно до задуму висловлювання та корекція за допомогою механізму самоконтролю та самокорекції.

Отже, відповідно до роботи лексичного механізму в рамках фазово-ступеневого процесу продукування мовлення можна проаналізувати формування продуктивних лексичних навичок як другого етапу. Основою для формування лексичних навичок на спонукально-мотиваційній фазі у продуктивних видах мовленнєвої діяльності є сформовані рецептивні навички семантизації та співвіднесення ЛО з ситуацією, що сприяє активізації таких компонентів лексичної навички, як слухові та мовні сліди від самого слова в їхній співвіднесеності та співвіднесеність слухових і мовленнєво-рухових слідів слова із зоровим образом предмета [1, с. 36].

Аналіз наукових даних дозволяє стверджувати, що асоціативні зв'язки слова з низкою інших слів, а також зв'язки слова, які становлять його значеннєву будову (і здобуваються в процесі мовленнєвої діяльності, а отже, марковані тими умовами, в яких ця діяльність відбувається) є компонентами лексичної навички «миттєвого сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності». Реалізація лексеми з урахуванням правил лексичної сполучуваності відбувається на аналітично-синтетичній фазі, й під впливом «ситуативної загостреності» [9, с. 192] відбувається виклик і відтворення ЛО в зовнішньому мовленні та вибір відповідного стилю мовлення.

Проаналізувавши фазово-ступеневий характер роботи лексичного механізму в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, вважаємо за необхідне виокремити додаткові лексичні навички, які формуються на фазі контролю (регульовальній фазі). За основу для формування лексичних навичок на цій фазі було взято рефлексивну самооцінку як здатність до самооцінки процесу і результатів навчальної діяльності, аналізу, корекції та накопичення ефективного досвіду навчальної діяльності [6, с. 85]. Таким чином, на регульовальній фазі пропонуємо виокремити формування таких додаткових лексичних навичок: 1) усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО; 2) здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик; 3) контроль швидкості виконання поставленого завдання (або швидкості власного усного та писемного мовлення). Виокремлені лексичні навички передбачають здатність і готовність студента до усвідомлення й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю, самоконтролю та самооцінки, що свідчить про паралельний розвиток навчально-стратегічної компетентності.

Учені стверджують, що одним із головних принципів мовленнєвої діяльності є *цілісність* процесу її породження як низки фаз – операцій переходу від мотиву

до думки, далі – до внутрішнього мовлення, і через етап семантико-словесного синтаксису – до зовнішнього мовлення [3, с. 206].

У контексті нашого дослідження мова йде про інтегроване формування лексичної компетентності в читанні, говорінні та писемному мовленні. Науковці стверджують, що «у навчальній діяльності читання і письмо мають взаємодіяти і засвоюватися як комплементарні види мовленнєвої діяльності, що доповнюють одне одного» [6, с. 324]. Такий зв'язок зумовлений тим, що обидва види мовленнєвої діяльності належать до писемного мовлення, а базовими процесами текстової діяльності є розуміння і породження текстів [7, с. 395]. Згідно з твердженням С. Ніколаєвої, компетентність у письмі має формуватися в тісному зв'язку з компетентністю в читанні та говорінні [6, с. 324]. Проаналізувавши дію лексичного механізму в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності та здійснивши розподіл лексичних навичок відповідно до поетапного проходження фаз, розглянемо формування навичок і вмінь читання, говоріння та письма, дотримуючись чотирьох етапів роботи з текстом для читання – дотекстового, текстового, післятекстового та продуктивного (етап обговорення / етап створення власного писемного повідомлення). Зазначені етапи повторюють етапи роботи з художнім твором і корелюють з етапами формування компетентності в письмі й етапами організації та проведення заняття з домашнього читання.

Дотекстовий (вступний мотиваційний / підготовчий / Pre-reading), на якому відбувається аналіз мовних і смислових труднощів тексту [6, с. 386], активізація вже наявних мовленнєвих умінь і навичок читання, активізація фонових лінгвосоціокультурних, професійних / методичних знань і вмінь, необхідних для рецепції АХТ, усунення мовних, мовленнєвих і соціокультурних труднощів, підвищення мотиваційної готовності до сприймання твору [12, с. 291]. Цей етап передбачає виконання студентами рецептивно-ознайомлювальної, рецептивно-описової, рецептивно-селективної, рецептивно-аналітичної, репродуктивно-описової, репродуктивно-аналітичної, репродуктивно-виконавчої діяльності. Під час дотекстового етапу відбувається пристосування наявних знань, умінь та навичок до нових умов, таким чином на цьому етапі формуються лексичні навички співвіднесення графічного образу слова з його значенням, навичка семантизації ЛО з урахуванням їх синтагматичного, фразового й понадфразового аранжування, навичка диференціації схожих формою слів за їхніми інформативними ознаками та актуалізуються фонові знання.

Текстовий (операційно-пізнавальний / основний / While-reading) характеризується реалізацією виконавчої частини навчальної діяльності, а саме читанням автентичних художніх творів, метою текстового етапу є автоматизація дій з незнайомим мовним і мовленнєвим матеріалом, формулювання комунікативного завдання з метою вирішення конкретної комунікативної мети. Відповідно до завдань текстового етапу відбувається формування *лексичних умінь* (уміння розглядаємо як високий рівень оволодіння знаннями та навичками, їх творче застосування на практиці):

- використання словотворчої та контекстуальної здогадки;
 - уміння прогнозувати та користуватися орієнтирами сприймання, що корелюють з мовленнєвими вміннями (читання);
 - уміння вибірково розуміти необхідну інформацію в опорі на мовну здогадку, контекст;
 - уміння здогадуватися про значення незнайомих слів за допомогою мовного оточення, словотворчих елементів,
 - уміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння.
- Ураховуючи комунікативні цілі, виділяємо додаткові вміння на текстовому етапі:
- уміння розуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною;
 - уміння зіставляти здобуту інформацію зі своїм досвідом.

Важливим компонентом текстового етапу є комунікативна настанова, яка містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване та свідоме розуміння інформації [6, с. 383]. Дослідження показують, що правильна й точна настанова здатна підвищити ефективність сприймання на 25%.

Післятекстовий (контрольно-оціночний / завершальний / Post-reading) етап передбачає вдосконалення набутих вмінь і навичок, здійснюється контроль розуміння вилученої інформації, обговорення змісту прочитаного та навчання смислового перероблення інформації тексту [15, с. 562]. Післятекстовий етап відзначається формуванням навчальних умінь та автоматизацією набутих навичок:

- усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО;
- контроль швидкості виконання поставленого завдання;
- контроль рівня розуміння АХТ;
- уміння обговорювати зміст прочитаного: передання відомостей з тексту, коментування окремих питань;
- автоматизація навичок уживання ЛО, удосконалення вміння логічної побудови висловлювань;
- здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних і соціокультурних характеристик;
- оволодіння структурними моделями речень, властивих письмовій формі спілкування.

Під час *продуктивного етапу* (етап обговорення / етап створення власного писемного повідомлення) здійснюється поглиблений аналіз АХТ, досліджується проблематика та здійснюється перенесення інформації тексту в інші ситуації, породжуються власні тексти або створюються вторинні [15, с. 85]. Продуктивний етап передбачає формування таких лексичних умінь і навичок:

- навичка миттєвого сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;
- навичка виклику та відтворення ЛО в зовнішньому мовленні та вибір відповідного стилю мовлення;
- навичка використовувати ЛО у висловлюваннях на текстовому рівні в різних функціонально-смыслових типах усного мовлення;
- уміння висловлюватись на текстовому рівні в різних композиційно-мовленневих формах писемного висловлювання.

Отже, відповідно до інтегрованого формування лексичної компетентності з використанням автентичних художніх творів організацію навчання слід здійснювати в чотири етапи (дотекстовий, текстовий, післятекстовий та продуктивний), які зумовлені вибором організації освітнього процесу та передбачають формування мовленневих і навчальних умінь і навичок відповідно до мети та завдань кожного етапу.

Таким чином, у статті висвітлено поетапне функціонування лексичного механізму в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності (спонукально-мотиваційна, аналітико-синтетична, виконавча та регульовальна фази), здійснено розподіл лексичних навичок відповідно до фази дії лексичного механізму, визначено та схарактеризовано етапи організації роботи з автентичним художнім твором як оптимальної інтегративної одиниці для навчання лексики – дотекстовий, текстовий, післятекстовий та продуктивний. Ураховуючи мету та завдання кожного етапу, проаналізовано формування мовленневих та навчальних умінь і навичок.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розроблення підсистеми вправ для інтегрованого формування лексичної компетентності в читанні, говорінні та писемному мовленні відповідно до виокремлених етапів організації роботи з АХТ.

Література:

1. Бірецька Л. С. Лексична навичка як об'єкт формування у майбутніх медичних працівників [Текст] / Л. С. Бірецька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2012. – Вип. 101 : Серія: Педагогічні науки. – С. 35-38
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. Л., 1934. – 375 с.
4. Горкун М. Г. Роль мови і мовної практики в навчанні іноземних мов / М. Г. Горкун // Наукові записки НаУКМА. – Т. 22. – Ч. I. – 2003. – С. 50.
5. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кажан Юлія Миколаївна. – К., 2012. – 299 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 11-15 квітня 2016 р.). – Миколаїв, 2016. – 386 с.
8. Пыхина Н. В. Педагогические условия формирования лингвистической компетенции на этапе начального иноязычного образования : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пыхина Наталья Владимировна. – Н. Новгород, 2002. – 235 с.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение 2002. – 239 с.
10. Шукин А. Н. Обучение речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых ВУЗов / А. Н. Шукин. – Москва : Изд-во ИКАР, 2011. – 154 с.
11. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ятаева Евгения Владимировна. – Екатеринбург, 2007. – 297 с.
12. Ainsworth S. The impact of text coherence on learning by self-explanation / S. Ainsworth, S. Burcham // Learning and Instruction. – 2007. – № 17. – P. 286-303.
13. Ramsay C. M. A comparison of the effects of students' expository text comprehension strategies / Ramsay C. M., Sperling R. A., Dornish M. M. // Instructional Science – 2010. – № 38. – P. 551-570.
14. Schmitt N. Derivate word forms: What do learners know? / N. Schmitt, C. B. Zimmerman // TESOL Quarterly. – 2002. – № 36 (2). – P. 145-171.
15. Smith T. A. Learnings from feedback: Spacing and the delay-retention effect / T. A. Smith, D. R. Kimball // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition. – 2010. – № 36. – P. 80-95.

Палецкая-Юкало А. В.

**ПРОБЛЕМА ИНТЕГРИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Статья посвящена проблеме интегрированного формирования лексической компетентности в чтении, говорении и письменной речи. Освещено поэтапное функционирование лексического механизма в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности (побудительно-мотивационная, аналитико-синтетическая, исполнительная и регулирующая фазы); осуществлено распределение лексических навыков в соответствии с фазами действия лексического механизма; определены и охарактеризованы этапы организации работы с аутентичным художественным произведением как средством формирования лексической компетенции – дотекстовый, текстовый, послетекстовый и продуктивный. Учитывая цели и задачи каждого этапа, проанализировано формирование речевых и учебных умений и навыков.

Ключевые слова: лексическая компетентность, интегрированность, лексический механизм, навык, этапы, аутентичное художественное произведение.

Paletska-Iukalo A. V.

THE PROBLEM OF INTEGRATED FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE
IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the idea of integrated formation of lexical competence in reading, speaking and writing. The definition of lexical mechanism has been defined. The action of lexical mechanism has been described as a four-point process covering the following sequence of stages (phases): „motive» stage (the conception of the message), analytical and synthetical stages (selecting of channel, decoding of the message), stage of implementation of the inner program (interpreting of the message and feedback) and stage of control (self-reflection and evaluation).

The author made a distribution of lexical skills according to the stage (phase) of action of the lexical mechanism. The additional lexical skills, formed during the stage of self-reflection and evaluation (skill to evaluate the correctness of semantization and constructive prediction of words, the ability to evaluate own speech according to linguistic and sociocultural features, skill to control own efficiency and speaking rate) have been characterized.

The possibilities for parallel formation of lexical and strategic competence have been highlighted. The stages of work with authentic literature as the basis for lexical competence formation have been defined and clarified. It is identified four phases of using authentic literary work for vocabulary acquisition: pre-reading, while-reading, post-reading phases and productive phase (phase of discussion and writing activities). Further steps of the investigation should be made in the direction of elaborating the system of exercises in integrated formation of lexical competence of future teachers.

Key words: lexical competence, integration, lexical mechanism, skills, stages, authentic literary work.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 37.016:54:373

Юзбашева Г. С.*

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В КЛАСАХ З ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИМ НАВЧАННЯМ**

У статті розглядаються форми організації навчальної діяльності шкільної освіти. Дитина з індивідуальними здібностями перебуває в центрі навчально-виховного процесу. Автор статті характеризує поняття «діяльність», що входить до категорійного апарату педагогічних наук. Різні види діяльності людини завжди відігравали домінуючу роль у житті. На основі праці сформувався навчання як один із видів діяльності. Існують три форми організації навчальної діяльності – індивідуальна, групова, фронтальна. Дослідження форм діяльності в класах з диференційованим навчання показали, що вони мають як позитивні риси, так і недоліки. Лише групова навчальна діяльність має значні переваги порівняно з іншими формами.

Ключові слова: методика, диференційоване навчання, форми організації, діяльність індивідуальна, фронтальна, групова.

Застосування різних форм в умовах диференційованого навчання дозволяє досліджувати процес як цілісну систему навчальної діяльності. Звернення до літературних джерел показало, що до категоріального апарату наук, які займаються вивченням людини, входить поняття діяльності. У філософській, соціальній, психологічній, педагогічній літературі чимало робіт присвячено цій тематиці. У таких наукових дослідженнях увага зосереджена на місці й ролі діяльності в суспільному та особистісному житті людини, на структурі, видах і умовах діяльності.

*© Юзбашева Г. С.

Усі філософські визначення діяльності єднає уявлення про діяльність як важливу форму активного ставлення людини до навколишньої діяльності, як форму взаємодії людини з природою і суспільством у матеріальній і духовній сфері. «Діяльність – це специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складають його доцільна зміна і перетворення» [1].

Як свідчить аналіз літератури, філософська категорія діяльності не має однозначного визначення. Співставлення уявлень різних авторів про структуру і природу людської діяльності показало, що за всієї різноманітності окремих поглядів на перший план виходить поєднання двох підходів. Перший полягає в тому, що діяльність трактується як взаємодія людини з навколишньою діяльністю. Другий розглядає її як здатність людини до певного виду активності [2; 3].

Серед багатьох філософських визначень діяльності заслуговує на увагу визначення цієї категорії Л. Буєвою. Вона розглядає діяльність не лише як форму активного ставлення людини до навколишньої дійсності, зміст якої складають подальша її зміна та перетворення, а й створення людиною умов для свого існування й розвитку: відтворення наявного включено в цей процес як його момент і умова» [4, с. 58].

Що стосується структури діяльності, то це питання знаходить специфічне висвітлення не лише в різних галузях наукового пізнання, а й у межах однієї науки. Так, філософ М. Каган, розглядаючи діяльність як систему, вказує на три структурні елементи – суб'єкт, об'єкт, активність суб'єкта [3].

Суб'єктом діяльності є її виконавець – окрема особа, група людей, велика спільнота людей. Об'єктом діяльності є явища та предмети зовнішнього світу, матеріальної діяльності, що існують незалежно від свідомості людини і на які спрямовуються конкретний вид діяльності.

Наступним структурним елементом діяльності М. Каган розглядає активність, яка виявляється в тому чи іншому способі оволодіння суб'єкта об'єктом. Трапляється, що до зазначених елементів додають четвертий – знаряддя й засоби діяльності, «які становлять собою складну й розгалужену систему «штучних органів» суспільної людини, за допомогою яких вона здійснює необхідні перетворення предметів діяльності. Як бачимо, цей елемент діяльності дозволяє суб'єкту оволодіти об'єктом.

З поелементного аналізу структури діяльності неважко побачити, що лише суб'єкт володіє свідомістю, активністю і творчими здібностями. Це дало Л. Буєвій підставу зробити важливий висновок, що саме суб'єкт «своєю діяльністю «оживляє» всю сукупність мертвих речей, приводить її в рух, творчо перетворює умови діяльності й самого себе» [4]. Цей висновок є методологічно ключовим для навчальної діяльності, оскільки вказує, що в навчальній діяльності учні є суб'єктами власного учіння.

На думку відомого педагога Ю. Бабанського, форма організації навчання є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка здійснюється в установленому порядку і в певному режимі.

Аналіз літератури показав, що з приводу розглянутих елементів діяльності не існує одностайної думки. Вважаємо, що ці думки справедливі, але за конкретних умов. Оскільки суб'єктом може бути не лише окремий індивід, а й група, колектив, велика спільнота людей, то при системному аналізі діяльності цілком логічно виділяти суб'єкт як структурну одиницю. У розгляді діяльності на персоніфікованому рівні, тобто в межах аналізу односуб'єктної діяльності виділяти суб'єкт як елемент діяльності немає сенсу.

Будь-яка діяльність – явище історичне. Через зміни, що постійно відбуваються в суспільних відносинах, зазнає змін і діяльність людей.

Психологи вказують на три основних види діяльності людини, що в онтогенезі послідовно відіграють домінуючу роль, – гру, навчання, працю. Серед зазначених видів основним вважається праця, на базі якої розвинулись і сформувались усі інші види, зокрема й гра та навчання.

Чисельний склад виконавців діяльності дає змогу поділити її на індивідуальну, групову та фронтальну (рис. 1).

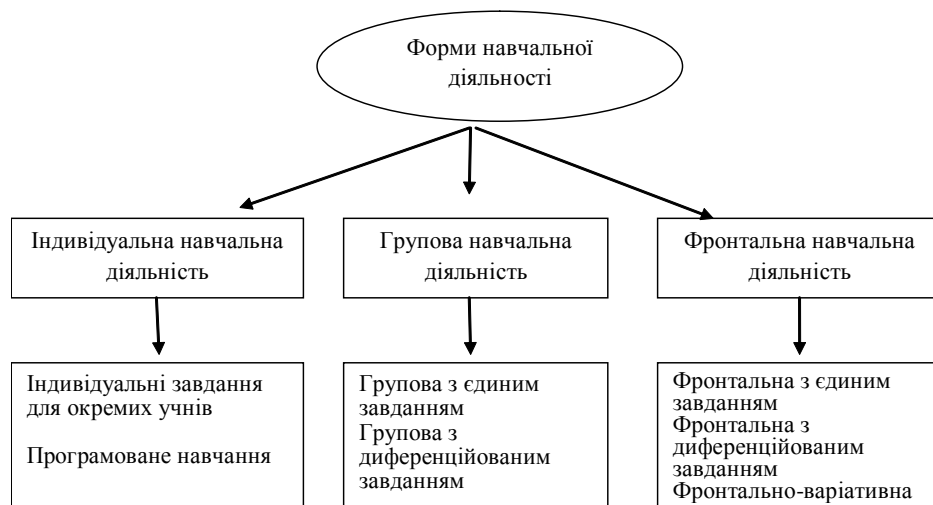


Рис. 1. Класифікація різних способів організації навчальної діяльності в умовах диференційованого навчання

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на диференційованих заняттях становлять фронтальна, індивідуальна та групові діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. З'ясуємо сутність і встановимо особливості кожної навчальної діяльності школярів на основі порівняння.

Як стверджує український дидакт І. Малафіїк, практичне здійснення цих видів діяльності залежить від вимог пошуку певних форм організації навчання [5]. В історії світової школи індивідуальне навчання було реалізовано в індивідуальній формі організації, групове навчання знайшло своє втілення у класно-урочній системі навчання.

Фронтальна навчальна діяльність здійснюється всіма учнями класу у роботі над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому вчитель організовує весь клас на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників фронтальної роботи.

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити диференційованість і високу активність усіх учнів. Складність виникає через те, що в довільно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Організуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується головним чином на рівень середніх учнів. На нього розраховано темп роботи, обсяг і рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов не спроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації диференційованого навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і незначною мірою.

Розкриваючи індивідуальну форму організації навчання, можна стверджувати, що вона належить до найбільш ранніх форм організації навчання, які історично склалися.

Уже в XVI ст. сучасники різко критикували індивідуальну форму організації навчання за те, що вона була неекономічною, не давала можливості охопити навчанням більшу кількість учнів, створити чітку організаційну структуру навчального процесу. Одним із варіантів цієї форми залишається репетиторство.

Індивідуальна форма навчання мала позитивні риси: можливість врахування у навчальному процесі рівня розвитку учня, його індивідуальних типологічних якостей, здібностей, темпу засвоєння матеріалу. Легко при цьому здійснюється управління процесом засвоєння знань.

Погляди на організацію індивідуальної навчальної діяльності в умовах диференційованого навчання дає підставу для розгляду індивідуальних завдань для учнів. Учителі хімії використовують для кожного учня самостійне виконання завдання, спеціально для нього підібране, відповідно до його підготовленості і навчальних можливостей. Такими диференційованими завданнями були робота з підручником, іншою навчальною і науковою літературою, різноманітними джерелами (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії); розв'язання задач, прикладів, написання рефератів, доповідей, проведення всіляких спостережень і т. ін.

Широко використовується індивідуальна робота в програмованому навчанні (див. схему). Для цього учням із достатнім рівнем навчальних можливостей пропонується розглянути самостійно навчальний матеріал з підручника «Хімія. 8 клас» з теми «Характеристика хімічних елементів малих періодів за їх місцем у періодичній системі та будовою атома», а потім перевірити за допомогою тестування, як учні засвоїли матеріал. Учні за визначений час надають відповідь на твердження. Кожне твердження оцінюється 1 балом.

У педагогічній літературі зустрічають два види індивідуальної форми організації виконання завдань – *індивідуальну* й *індивідуалізовану*. Перша характеризується тим, що виконання учнем спільних для всього класу завдань здійснюється без контакту з іншими школярами, але в єдиному для всіх темпі; друга передбачає навчальну діяльність учнів у процесі виконання диференційованих завдань. Саме вона дозволяє регулювати темп просування в навчанні кожного школяра відповідно до його підготовки і можливостей.



“ТАК чи НІ”

- Надати відповідь «ТАК», якщо твердження правильне, слово « НІ» - якщо неправильне.

- Число електронів, що може міститися на s- підрівні - 2 ;
- Елемент Нітроген має непарний заряд ядра.
- Форма **p** – орбіта лі – об'ємна вісмка ;
- Радіоактивне випромінювання не шкідливе для здоров'я
- $1s^2 2s^2 2p^6 3s^1$ - електронна конфігурація, що відповідає елементу Na
- X.E з порядковим номером 14 має 13 протонів і 14 електронів
- Радіоактивний розпад – процес не мимовільний і відбувається при певній стимуляції атомів
- У ядрі нукліду Хлору – 37 , міститься 20 нейтронів
- Елемент **Al** має два енергетичних рівні
- У X.E. Карбону на зовнішньому енергетичному рівні - 4 електрони
- Елемент із протонним числом 16 - це Сульфур
- Елемент з нуклонним числом 207 - містить 100 нейтронів

Таким чином, одним із найефективніших шляхів реалізації індивідуальної діяльності школярів на уроці є диференційовані індивідуальні завдання, особливо завдання з друкованою основою чи з використанням інтернет-ресурсів. Виконання завдань здійснюється під наглядом учителя, якщо потрібна учню допомога, учитель своєчасна надає її, якщо треба подолати навчальну проблему. Отже, для учнів з середнім рівнем навчальних можливостей сутність диференційованого навчання полягає не стільки в диференціації завдань, скільки в мірі надання допомоги з боку вчителя.

Як показує шкільна практика, учителі використовують індивідуальну діяльність на всіх етапах уроку, при розв'язанні різних дидактичних завдань: для засвоєння нових

знань та їх закріплення, для формування і закріплення умінь і навичок, для узагальнення і повторення вивченого, для контролю, для оволодіння досліджуваним методом.

Характеризуючи діяльність учнів із середнім рівнем навчальних можливостей, складають такі завдання, які містять у собі: зразки розв'язування хімічних задач і вправ, які потрібно розв'язати на основі поданого прикладу; різні алгоритмічні приписи, що дозволяють учню крок за кроком розв'язати визначену задачу; різні теоретичні відомості, що пояснюють теорію, явище, хімічний процес, механізми процесів, які дозволяють відповісти на питання. Такі умови допомагають учням на уроці хімії поглиблювати і зміцнювати знання, виробляти необхідні уміння, навички, досвід пізнавальної діяльності, формувати в собі потребу до самоосвіти.

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені й нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатньо сформовані уміння і навички навчальної самостійної роботи.

Отже, індивідуальна діяльність у класах з диференційованим навчанням має недоліки, які заважають розвиватись особистості. Вона обмежує учнів у спілкуванні між собою, прагненні передавати свої знання іншим, брати участь у колективних досягненнях. Усі недоліки фронтальної та індивідуальної форм діяльності вчитель компенсує в поєднанні з групою.

Групова навчальна діяльність як педагогічна проблема досліджувалася педагогами, психологами, методистами. У своїх дидактичних дослідженнях М. Виноградов, В. Котов, І. Чередов групову діяльність розглядають як чинник підвищення навчальної успішності. Вони стверджують, що засвоєння навчальної інформації здійснюється за умов спільної діяльності та спілкування.

Практичне застосування організації групової діяльності стало предметом дослідження науковців і методистів (К. Бабанов, О. Ярошенко). О. Пометун і Л. Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій.

Учитель у груповій навчальній діяльності в класах з диференційованим навчанням керує роботою кожного учня опосередковано – через завдання, які пропонує групі. Стосунки між учителем та учнями стають партнерськими, якщо в учнів виникають запитання, вони звертаються по допомогу до вчителя. Як показує шкільна практика, учням психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до однолітків.

Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність – багатофункціональна. У такій діяльності учні показують високі результати в засвоєнні знань, формуванні вмінь. Пояснюється це тим, що учні з середніми навчальними можливостями виконують обсяг роботи більший, ніж під час фронтальної роботи. Групова форма сприяє організації більш ритмічної діяльності кожного учня в класах з диференційованим навчанням.

У груповій навчальній діяльності формується толерантність, колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінювання.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчать розподіляти обов'язки; спілкуватись один з одним; розв'язувати конфлікти, що виникають у спільній діяльності. У груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя й виконує дорослі види діяльності.

Як свідчить дослідження О. Ярошенко, групову навчальну діяльність школярів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим і середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність [6].

У протилежному разі більш продуктивною виявляється фронтальна діяльність класу під керівництвом учителя. Для школярів найбільші можливості групової навчальної діяльності виявляються на етапах закріплення, поглиблення, систематизації знань.

Однак ця форма також має низку недоліків. Найсуттєвішими з них є труднощі комплектування груп і організації роботи в них; учні в групах не завжди в змозі самостійно розібратися в складному навчальному матеріалі й вибрати найдосконаліший шлях для його опанування. У результаті учні з середніми навчальними можливостями важко засвоюють матеріал, а учні з високим рівнем навчальних можливостей потребують більш складних, оригінальних завдань. Отже, лише в поєднанні з іншими формами навчання ця форма організації учнівської роботи може забезпечувати очікувані позитивні результати.

Таким чином, аналіз шкільної практики характеризується низьким рівнем використання групової діяльності в навчальних закладах, про що переконливо свідчить констатувальний етап педагогічного експерименту, педагоги шкіл недостатньо обізнані з методикою групової навчальної діяльності, а учні належним чином не підготовлені до групової навчальної праці в урочний час.

Учителі епізодично вдаються до створення малих навчальних груп учнів, не дотримуючись умов формування групової діяльності, а саме бажання членів однієї групи співпрацювати разом, при формуванні груп враховувати навчальні можливості учнів.

Групова навчальна діяльність учнів на уроках з диференційованим навчанням має значні переваги порівняно з іншими формами:

- 1) допомагає створювати на уроці умови для формування позитивної мотивації учіння школярів;
- 2) дає можливість здійснювати диференційоване навчання;
- 3) сприяє виробленню вмінь співпрацювати з іншими учнями;
- 4) забезпечує високу активність усіх учнів;
- 5) реалізує їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці;
- 6) підвищує результативність навчання та розвиток школярів.

Як бачимо, упровадження групової навчальної діяльності потребує деяких додаткових витрат часу, оскільки необхідно здійснити відповідне тематичне планування, розробити структуру проведення занять, скласти варіанти завдань. Тому ця проблема передбачає здійснення подальшого наукового пошуку.

Шкільна практика свідчить, що в тих класах, де застосовується групова навчальна діяльність, учні показують високі результати в навчанні. Школярі з середніми навчальними можливостями збагачуються новою інформацією, мають змогу вчасно отримати додаткові пояснення з незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку учнів з достатнім рівнем навчальних можливостей вони припускають менше помилок, а учні з середнім рівнем навчальних можливостей оперативно опановують незрозумілі питання, активно розв'язують хімічні задачі. Школярі з високим рівнем навчальних можливостей швидко засвоюють матеріал, допомагають одноліткам у групі засвоїти, перевірити й закріпити свої знання. Вміло організована групова навчальна діяльність підтверджує висновок Л. Виготського про те, що «в співпраці дитина може зробити більше, ніж самостійно».

Література:

1. Деятельность // БСЭ. 3-е изд. – М. : Сов.энциклопедия. – 1972. – Т. 8. – С. 180-181.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Буева Л. П. Человек, деятельность, общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
5. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
6. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

Юзбашева Г. С.

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КЛАССАХ С ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫМ ОБУЧЕНИЕМ**

В статье рассматриваются формы организации учебной деятельности школьного образования. Ребенок с индивидуальными способностями является центром учебно-воспитательного процесса. Автор статьи характеризует понятие «деятельность», которое входит в категорический аппарат педагогических наук. Различные виды деятельности человека всегда играли доминирующую роль в жизни. Основным видом деятельности есть работа. Работа сформировала обучение как один из видов деятельности. Существуют три формы организации учебной деятельности – индивидуальная, групповая, фронтальная. Исследование форм организации деятельности в классах с дифференцированным обучения показали, что они имеют как положительные черты, так и недостатки. Только групповая учебная деятельность имеет значительные преимущества по сравнению с другими формами.

Ключевые слова: методика, дифференцированное обучение, формы организации, деятельность: индивидуальная, фронтальная, групповая.

Yuzbasheva G. S.

**ORGANIZATION FORMS OF EDUCATIONAL ACTIVITY
IN CLASSES WITH DIFFERENTIATED LEARNING**

The organization forms of educational activity in classes are represented in the article. It is highlighted that a child with individual abilities is the center of the educational process. The concept of «activity» as a part of categorical apparatus of pedagogical sciences is described in the article. It is noted that various human activities have always played a dominant role in our life. The work is the main kind of activity. It is underlined that there are three forms of learning activities such as individual, group and front.

The analysis of the organization forms of educational activity in classes with differentiated learning is revealed that they have both positive features and drawbacks.

It is pointed out that only group learning activities have significant advantages over other forms, they show high results of pupils' learning and developing abilities. Group's activities of pupils are multifunctional. During group work children in some ways undertake teacher's functions, it carries out organizational function.

Group's activities can be used at all stages of the learning process. However, perception of new material on the initial stages can attain appropriate level only on condition that all pupils possess a good command of the skills of independent work.

Key words: methods, differentiated instruction, forms of learning activities: individual, group and front.

УДК 378:629.5.081.4

Юрженко А. Ю.*

ШЛЯХИ ВВЕДЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ЕТАПІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

У статті визначено поняття «лексична одиниця» (ЛО), «активний лексичний мінімум» та «пасивний лексичний мінімум». Основну увагу зосереджено на етапі навчального заняття презентація (згідно зі структурою «презентація – практика – продукування»), під час якого відбувається ознайомлення курсантів із новими ЛО. У статті розглядаються шляхи введення нових ЛО. Наголошено, що вибір шляхів введення ЛО має бути підпорядкований меті навчального заняття. У дослідженні надано основні характеристики ЛО, якими курсант має оволодіти, та кілька альтернативних шляхів введення ЛО, а саме метод асоціативних символів, ситуативний та випереджувальний методи.

Ключові слова: лексична одиниця (ЛО), етап презентації, ілюстрація, синонім/антонім, дефініція, контекст.

Знання англійської мови асоціюється у людей зі знанням ЛО, а володіння мовою – з лексичними навичками, формування яких і є метою навчання загалом. Існує два етапи засвоєння лексичного матеріалу: ознайомлення (етап презентації) та автоматизація дій з ЛО (етап практики). Далі вже здійснюється вдосконалення дій з ЛО, а в результаті – вживання цих ЛО в усній та письмовій формах (етап продукування). Ми вважаємо, що основну увагу потрібно зосередити на першому етапі для більш ефективного навчання. Правильно підібрані шляхи введення ЛО мають відповідати потребам курсантів. Тоді процес засвоєння матеріалу буде найбільш продуктивним. Таким чином, перед викладачем постає питання вибору шляхів введення ЛО.

Питання введення нових ЛО на занятті іноземної мови висвітлено у працях Ю. Стрикіної, А. Фрідмана, Є. Пасова, Є. Кузнецової, Н. Шахмаєва, І. Шехтера, Л. Щерби, Т. Полонської, Т. Шкваріної, О. Рейпольської, С. Соколовської, Н. Шаркової, Г. Матюхи, О. Бойко, О. Станішевської, Д. Бурлак, В. Плахотника, М. Бігич, Г. Бутко, Ю. Автономова, О. Федотова, Є. Оніщенко, І. Гузь, В. Бухбіндера, І. Богданової, Ю. Бурлакова, Л. Вороніної, В. Коростельова, С. Кукліної, Б. Лапідус, Е. Соловцової, Г. Рогової, Т. Сахарова, В. Скалкіна та інших. Але відсутність детального розгляду цієї проблеми, а також нагальна потреба у вивченні провідних ідей визначили мету нашої статті – проаналізувати традиційні та альтернативні шляхи введення нових ЛО на етапі презентації.

Одиницею навчання лексичного матеріалу є ЛО, яка може бути не лише словом. До поняття ЛО (мовний знак, який відрізняється від інших єдністю та гармонією між змістом і формою) доцільно також віднести сталі словосполучення і навіть так звані «готові речення» (тобто клішовані вирази/звороти, які не змінюється в мовленні) [1, с. 198]. ЛО – ядро мови. Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас – це ключ до вільного іншомовного спілкування. Саме тому в цьому дослідженні увагу зосереджено на етапі ознайомлення курсантів з новими ЛО.

Етап презентації відіграє значну роль у навчанні лексики. Передусім викладач має визначити, які ЛО він бажає ввести на цьому етапі, вони мають відповідати цілям заняття. Викладач також має відібрати найефективніший спосіб презентації нових ЛО відповідно до рівня навчання, рівня знань курсантів, якісної характеристики слова – його приналежності до активного чи пасивного мінімуму.

Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, яким курсанти мають користуватися для вираження своїх думок в усній та письмовій формах, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні. Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку курсанти мають лише розуміти при сприйнятті чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні) [9, с. 64]. Таким чином,

*© Юрженко А. Ю.

наступний крок викладача – визначитися з тим, що курсанти мусять знати про ці ЛО та як викладач може їх презентувати.

Основними характеристиками ЛО, якими курсант має оволодіти, є такі:

1. Лексичне значення. Згідно з дослідженням А. Смирницького «значення слова є відоме відображення предмета, явища чи відношення у свідомості (чи аналогічне за своїм характером психічне утворення, що конструюється з відображень окремих елементів дійсності), що входить до структури слова як так званий внутрішній його бік, відносно чого звучання слова постає як матеріальна оболонка, необхідна не лише для вираження значення і для повідомлення його іншим людям, але й для самого його виникнення, формування, існування та розвитку» [7].

2. Форма. До форми можна віднести: іменники, дієслова, прикметники, займенники тощо.

3. Вимова. Для правильного формування звукового образу ЛО в курсантів вона має бути вимовлена викладачем. Саме тому на етапі презентації особлива увага приділяється хорошему повторенню ЛО (drills) за викладачем, індивідуально, у парах, хором тощо. Допомогти правильно вимовляти нові ЛО може наявність транскрипції [3, с. 320].

4. Правопис. Запис потрібних для засвоєння ЛО до словників або зошитів.

5. Ситуації, коли ЛО може бути використана. Такі ситуації можуть бути трьох типів – неформальні, нейтральні, формальні. Наприклад, неформальна – розмова з сусідом по каюті, нейтральна – з членом екіпажу, формальна – з капітаном.

Викладачу варто вирішити, на яких з цих питань доцільно зосередитися впродовж уведення нових ЛО. Це буде залежати від цілей, які він поставить для досягнення головної мети заняття, рівня знань курсантів тощо.

Існує багато способів уведення нових ЛО на етапі презентації. Розглянемо їх детальніше.

1. Ілюстрація

Викладач показує курсантам ілюстрацію (малюнки, постери, презентації Power Point, діаграми, графіки тощо) та вказує на предмети, які курсанти мають запам'ятати. Можна розміщувати на дошці картки з новими словами, а поряд із ними – відповідні картинки. Курсанти читають слова і за картинкою здогадуються про їх значення. Використання ілюстрацій змушує курсантів працювати й активізує їх моторну пам'ять. Використовуючи малюнки на заняттях, можна помітити, що курсанти швидше засвоюють ті чи інші явища, більш активно ведуть себе на заняттях [4, с. 28]. Ілюстрації завжди вносять позитивні зміни в заняття. Цей метод найкраще спрацьовує з іменниками (наприклад, Life-saving Appliances, Classes of Fire, Emergency Situations, Personal Protective Equipment, Tools and Instruments, Types of Ships, Ship Construction), а також прикметниками, які можуть бути наочно проілюстровані (наприклад, Ship Dimensions).

2. Синоніми/Антоніми

Синоніми – це слова однієї частини мови, різні за звучанням і написанням, що мають близьке або тотожне лексичне значення [6, с. 65]. Наприклад, sickbay – hospital, galley – kitchen, porthole – window, messroom – dining room, return – come, enjoy – like, keel – bottom.

Антоніми – слова з протилежним лексичним значенням, однак поєднані певним спільним фактором, наприклад: bow – stern, starboard side – portside, forecastle deck – poop deck/fantail.

Цей метод може бути використаний з поняттями та ідеями, до яких складно підібрати ілюстрації або предмети, що їх характеризують, як і тези або що-небудь, що не є реальним об'єктом.

3. Дефініція

Часто замість дефініції можна побачити такий термін, як визначення, тобто роз'яснення або витлумачення значення (сенсу) терміна чи поняття [1, с. 199]. Наприклад, a lifeboat is a small, rigid boat carried for emergency evacuation in the event of a disaster aboard a ship [10, с. 138].

Emergency is a dangerous situation aboard a ship which can lead to three loses: loss of life, ship or/and cargo [10, с. 76].

Man overboard (MOB) is a situation where in a ship's crew member falls out at sea from the ship, no matter where the ship is sailing, in open seas or in still waters in port [11, с. 77].

Length between perpendiculars (LBP) is a distance between fore perpendicular and aft perpendicular [10, с. 147]

4. Жести, рухи

Доцільно цей метод використовувати при введенні дієслів. Наприклад, щоб пояснити значення слів «to smile», «to sleep», «to cry», викладач може використовувати рухи м'язів обличчя або рухи тіла, особливо рухи руками [7, с. 36].

5. Реалії

Використання реальних об'єктів допомагає організувати діяльність курсантів таким чином, щоб їхня увага була зосередженою та стійкою. Цінність такого піднесення матеріалу полягає в тому, що воно мобілізує психічну активність курсантів, викликає інтерес до занять іноземною мовою, знижує втому. Метод реалій – це один із найбільш інтуїтивно зрозумілих принципів навчання, який впливає з сутності процесу сприйняття, осмислення та узагальнення матеріалу курсантами. Засоби наочності допомагають створенню образів, уявлень, мислення ж перетворює ці уявлення на поняття [2, с. 167]. Реальні об'єкти або навіть іграшки сприяють розвитку уваги, спостережливості, естетичного смаку, культури мислення, пам'яті і підвищують інтерес до вивчення іноземної мови. Наприклад, мапи, аптечка для першої медичної допомоги, інструменти для ремонту.

6. Контекст, ілюстративне речення

Шляхи введення ЛО через контекст можуть бути різними – наприклад, складання невеликих образних і зрозумілих ситуацій з використанням нових слів. Але як і при використанні наочності, тут важливо, щоб контекст вживання слова був «прозорим», тобто однозначним, зрозумілим або легко виведеним. Якщо цього досягти з такими словами неможливо, то треба або відмовитися від цього способу семантизації, або спробувати з'єднати його з іншими [3, с. 289]. Наприклад, in case of Man Over Board your first action should be – to throw a lifebuoy to a person [11, с. 131].

Коректно проведений етап презентації, на якому викладач правильно обрав один або комбінацію декількох способів введення ЛО, збільшує ефективність навчання, допомагає курсантам засвоїти мову більш осмислено та з інтересом, мобілізує психічну активність, викликає інтерес до занять іноземною мовою, розширює обсяг засвоєного матеріалу.

Уведення лексичного матеріалу є якнайважливішим аспектом в оволодінні іноземною мовою, оскільки курсантам необхідно засвоїти велику кількість іншомовної лексики, що має власні специфічні особливості. Перед викладачем стоїть завдання підвищити ефективність навчання лексики, для чого використовується безліч шляхів введення лексики. Головним є те, що всі використовувані засоби мають бути підпорядковані меті заняття [8].

Наведемо приклади альтернативних шляхів введення ЛО:

1. Метод асоціативних символів – це мова уявлень та асоціацій. Перед етапом презентації нових ЛО викладач домовляється з курсантами, як вони зображатимуть жестами або мовою тіла стан, дію чи предмет. Презентація ЛО відбувається за трьома принципами: 1) домовленість з курсантами про використання асоціативного

образу; 2) перевірка його розуміння; 3) озвучення цього образу з одночасним його зображенням [3, с. 320].

2. Ситуативний метод забезпечує швидке включення нових ЛО в мовлення. Ситуації на мовленнєвому рівні мають бути орієнтовані на самостійну роботу курсантів, для того щоб у результаті курсанти могли вільно висловлювати свої думки. Їх увага має бути спрямована на задум, а не на засоби, за допомогою якого він буде виражений. На етапі презентації нових ЛО увага має бути акцентована на обробленні цих мовних засобів. Ситуації мають сприяти створенню комунікативного фону, який буде сприяти вживанню нових ЛО в мовленні [9]. Нові ЛО запам'ятовуються краще, якщо вони мають асоціативні зв'язки з раніше вивченими ЛО.

3. Випереджальний метод. Кожне заняття розпочинається з використання римовок (фонетична зарядка). Такі римовки відпрацьовуються через повторення за викладачем, хором, індивідуально, у групах тощо. Курсанти вивчають вірші або пісні, які в своєму складі містять багато нових ЛО. У майбутньому, працюючи з новими текстами, вони легко визначають ці ЛО. На наступному етапі фонетична зарядка переходить у мовлення (діалог з групою). Зміст мовленнєвої зарядки змінюється й доповнюється, ураховуючи індивідуальні реалії з життя. Така зарядка дозволяє ввести курсантів одразу в англійське середовище. Ураховуючи важкість засвоєння курсантами ЛО, доцільно вводити лексику дозовано й у певній послідовності [3, с. 198].

Таким чином, упродовж етапу презентації потрібно підвищити рівень зацікавленості курсантів у вивченні англійської мови шляхом мотивації навчальної діяльності, використання різноманітних шляхів уведення ЛО (ілюстрацій, реалій, комп'ютера, синонімів/антонімів, контексту, міміки та жестів тощо). Щоб вивчити іноземну мову (англійську), потрібно передусім в якомога більшому обсязі засвоїти лексику цієї мови і правила її вживання. У нашому дослідженні було проведено аналіз і наведено приклади традиційних та альтернативних шляхів уведення нових ЛО. Лексичний матеріал англійської мови, активний і пасивний – це такий розмовний мінімум, яким курсанти мають володіти. Головне завдання викладача в такому разі – донести до курсантів, засвоїти й закріпити якомога більше ЛО для того, щоб курсанти використовували їх у подальшій практиці спілкування.

Перспектива подальших наукових досліджень вбачається в глибшому вивченні поняття ЛО, а також шляхів її введення та первинного закріплення.

Література:

1. Вишневський Д. І. Діяльність курсантів на уроці іноземної мови : посібник для вчителів / Д. І. Вишневський. – К. : Рад. шк., 2009. – 224 с.
2. Габай Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2005. – 240 с.
3. Гунько С. В. Метод асоціативних символів – сучасний високоефективний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі / С. В. Гунько // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк. – 2010. – № 8. – С. 319-329.
4. Дем'янюк А. А. Розвиток навичок наукового мовлення (для іноземних студентів-філологів) : навчальний посібник / А. А. Дем'янюк. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2009. – 120 с.
5. Дручков Н. Ю. Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе / Н. Ю. Дручков, Е. А. Паршикова / Иноземні мови. – К. : Академія. – 2003. – №1. – С. 28-35.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2003. – 275 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Астрель, 2008. – 272 с.

8. Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Electronic resource] / Council of Europe. – Access mode: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp. – Title from the screen.
9. Eisenstein M. Expressing Gratitude in American English / M. Eisenstein, J. Bodman – New York : Oxford University Press., 2003. – 276 p.
10. Seven Seas Ahead : навчальний посібник / [В. Ф. Кудрявцева, Н. М. Бобришева, К. Л. Бойко, О. Л. Мороз]. – Херсон : ТОВ «ВКФ «Стар» ЛТД», 2015. – 262 с.
11. Welcome Aboard : навчальний посібник / [В. Ф. Кудрявцева, О. Л. Мороз, Ю. В. Петровська, О. О. Фролова]. – Херсон : ТОВ «ВКФ «Стар» ЛТД», 2015. – 266 с.

Юрженко А. Ю.

ПУТИ ВВЕДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ЭТАПЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ

В статье определены понятия «лексическая единица», «активный лексический минимум» и «пассивный лексический минимум». Основное внимание сосредоточено на этапе занятия презентации (в соответствии со структурой «презентация – практика – продуцирование»), во время которого происходит ознакомление курсантов с новыми ЛЕ. В статье рассматриваются пути введения новых ЛЕ. Отмечено, что выбор путей введения ЛЕ должен быть подчиненным цели учебного занятия. В исследовании приведены характеристики ЛЕ, которыми курсант должен овладеть, а также несколько альтернативных способов введения ЛЕ, а именно метод ассоциативных символов, ситуативный и опережающий метод.

Ключевые слова: лексическая единица, этап презентации, иллюстрация, синоним/антоним, дефиниция, контекст.

Yurzhenko A. Y.

WAYS OF PRESENTING LEXICAL UNITS AT PRESENTATION STAGE

The paper looks at recent research dealing with concept «lexical unit» (language sign, established term and clichéd expressions/phrases), «active lexical minimum» (lexical material, which cadets must use to express their thoughts in written and oral forms, during listening and reading) and «passive lexical minimum» (vocabulary, which cadets must understand only during reading and listening). As the title implies the article describes Presentation stage of the lesson (according to the lesson structure Presentation – Practice – Production). During this stage cadets meet new lexical units. It is known that Presentation stage is very important for effective assimilation of training material. Our research gives a detailed analysis of the methods of introduction of new lexical units (illustration, synonyms/antonyms, definitions, gestures, movements, realia, context, illustrated sentences). The fact that choosing of the ways of lexical units' presentation must be always subjected to the objective of the lesson is stressed. Main characteristics of lexical units which a cadet must know (lexical meaning, form, spelling, pronunciation, situations when these lexical units can be used) are provided in our research. It draws our attention to several alternative methods of introduction of new lexical units, such as method of associative character (language of concepts and associations), situational (where situations, which create communication background, are focused on individual work of cadets) and proactive method (where phonetic exercises and dialogues during lesson are used).

Key words: lexical unit, presentation stage, illustration, synonym/antonym, definition, context.

Рецензент: Кузьменко В.В.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 374.175

Джеджула О. М.*

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ SKYPE-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються особливості Skype-технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів. Аналізується сутність сучасного освітнього середовища в контексті розвитку інформаційних технологій та можливості реалізації в ньому Skype-технологій. Дається визначення Skype-лекції як особливої форми заняття на базі мережі Інтернет зі специфічною архітектурою та визначаються її переваги порівняно з традиційною лекцією. Виокремлюються потреби студентів до організації освітнього процесу з урахуванням розвитку міжнародних проектів і розвитку інформаційних технологій. Визначаються організаційні умови впровадження Skype-технологій у навчальний процес університетів.

Ключові слова: Skype-технології, інформаційні технології, інформаційне освітнє середовище, освітній процес, Skype-лекція, вищий навчальний заклад.

Сучасні інформаційні технології трансформують процес навчання у вищих навчальних закладах. Зміни у традиційних методах навчання стають очевидними. Доступність навчальної інформації в будь-який час і будь-якому місці стала ознакою сучасного інформаційного суспільства. Поширення мобільних пристроїв, удосконалення програмних продуктів орієнтує викладача і студента на нові форми навчання, серед яких – e-learning, m- learning, computer assisted language learning, Mobil-Assisted Languages Learning та інші. Форми навчання на основі on-line технологій (Chat, Audio Conferencing, Internet Video Conferencing) також створюють додаткові можливості для якісного забезпечення навчального процесу. Основними перевагами інформаційних технологій слід вважати широкий доступ до освітнього контенту, можливість для студента створювати власну освітню траєкторію, здійснити перехід до особистісно орієнтованого навчання.

Застосуванню інформаційних технологій у навчанні у вищій школі приділяється значна увага науковців. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в аграрній освіті досліджує О. Ключко, упровадження комп'ютерних технологій у викладанні вищої математики розглядає О. Левчук, термінологічний апарат інформаційних технологій визначається у працях В. Бикова, Л. Наконечної, сутність і класифікації сучасних інформаційно-комунікаційних технологій представлено в роботах М. Жалдак, С. Зайцевої, В. Іванова, А. Каленського, І. Роберта. Питання застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вивчали Л. Білоусова, А. Гуржій, Р. Гуревич, Ю. Жидецький, Л. Жиліна, В. Злотник, М. Кадемія, А. Пилипчук, І. Роберт, К. Словак, Т. Щоголева, Т. Якимович, проблеми створення інформаційних освітніх середовищ висвітлюють В. Андрущенко, А. Кудін, О. Падалка, І. Вакуленко, Г. Жабеев, О. Овчарук. У межах компетентнісного підходу дослідження багатьох учених (В. Биков, А. Каленський, А. Кришук, І. Роберт, Н. Баловсяк, В. Дарлінгер, Л. Петухова) зокрема присвячені формуванню інформаційної компетентності майбутніх фахівців різних напрямів підготовки.

Проте на сьогодні відсутні дослідження Skype-технологій як однієї з форм інформаційних технологій для підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є дослідження перспектив використання у вищих навчальних закладах освіти Skype-технологій як складової освітнього інформаційного середовища.

Аналіз наукових праць з проблем інформаційних технологій в освітньому процесі дозволяє говорити про наявність трьох основних функцій інформаційних технологій [2, с. 57]:

1) джерело змістового контенту (у вигляді різноманітної за формою та за призначенням інформації);

*© Джеджула О. М.

2) засіб організації навчальних занять (у вигляді лекцій-презентацій, при проведенні ділових ігор, веб-квестів та ін.) та університетських середовищ (персональні кабінети викладачів та студентів, електронні репозиторії та ін.);

3) контроль навчальних досягнень студентів (комп'ютерне тестування).

Науковці звертають усе більшу увагу на використання інформаційних технологій з метою розвитку особистості [1; 2]:

– розвиток мислення (зокрема наочно-дієвого, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного, логічного, абстрактного, просторового та інших видів);

– естетичне виховання (наприклад, за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа);

– розвиток комунікативних здібностей;

– формування умінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішень у складній ситуації (наприклад, за рахунок використання комп'ютерних ігор, орієнтованих на оптимізацію діяльності з прийняття рішення);

– розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність (наприклад, за рахунок реалізації можливостей комп'ютерного моделювання чи використання устаткування, що сполучається з комп'ютером);

– формування інформаційної культури, умінь обробляти інформацію (наприклад, через використання інтегрованих користувальницьких пакетів, різних графічних і музичних редакторів).

Такі функції можна вважати базовими. Проте при викладанні навчальних дисциплін, які пов'язані з різними галузями науки, потрібно обов'язково враховувати техніко-технологічні можливості різних форм інформаційних технологій і психолого-педагогічні особливості сприйняття конкретної предметної інформації (наприклад, можливості інформаційних технологій у вивченні іноземної мови або вищої математики).

Зазначимо, що на сьогоденному етапі розвитку суспільства термін «освітні технології» є достатньо узагальненим. Як правило, в освітніх технологіях виокремлюють інформаційні, комп'ютерні, комунікаційні, аудіовізуальні технології [3; 5; 6]. Проте основна ідея полягає не в розробленні (або вдосконаленні) освітньої технології, а у створенні сучасного освітнього середовища, в якому освітні технології спрямовано на реалізацію нової освітньої моделі.

Узагальнюючи визначення інформаційного освітнього середовища, вважаємо, що його слід розуміти як інформаційну систему, що об'єднує мережеві технології, програмні та технічні засоби, організаційне та методичне забезпечення, призначене для ефективного та доступного освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців. Отже, сьогодні важливою є не сама освітня технологія, а її взаємодія з навчанням і роль у контексті системи освіти загалом. Одною з характерних рис сучасного освітнього середовища є можливість студентів і викладачів звертатись до структурованих навчально-методичних матеріалів, університетських мультимедійних комплексів у будь-який час і в будь-якому місці. Крім того забезпечується можливість зв'язку з викладачем, отримання консультацій в онлайн- або офлайн-режимах [6].

Як прогнозує R. Mason, з розвитком суспільства та інформаційних технологій студенти будуть прагнути гнучкого навчання, модульних програм, численних вступів і відрахувань, які дозволять накопичувати залікові одиниці, вільно переводитись з одного навчального закладу до іншого з урахуванням накопиченого досвіду і знань. Важливим для студентів залишиться можливість особистісного зростання. Програми отримання ступеня і короткі курси, можливо, будуть користуватись однаковим попитом, різко збільшиться потреба у програмах професійного навчання [7, с. 41].

Важливим чинником розвитку національної освіти можна вважати приєднання до світового освітнього простору через інформаційні технології. Саме єдині інформаційні простори історично прискорювали розвиток цивілізації у всіх сферах діяльності людини.

Обмін знаннями, об'єднання зусиль щодо розвитку техніки і технологій, науки, культури сприяє в цілому розвитку суспільства. Тому впровадження інформаційних технологій є стратегічним завданням освіти, що сприятиме інтеграції національної освіти до світового освітнього простору.

Отже, стан освітнього інформаційного середовища має якісно змінитися, оскільки мова йде про створення нових можливостей як для випереджальної, розвивальної освіти для кожної особистості, так і для зростання сукупного суспільного інтелекту [6].

Одночасно слід звернути увагу на певні чинники негативного впливу інформаційних технологій, серед яких – утрата особистого спілкування, невиправдано високі очікування, рух до міжнародної стандартизації та ін.

Skype-технології, на нашу думку, відповідають вимогам сучасної освіти та студентства насамперед за рахунок принципово нового рівня комунікації, а саме забезпечення текстового, голосового та відеозв'язку через Інтернет між комп'ютерами й іншими портативними пристроями в режимі реального часу в діалоговому режимі.

Голосовий чат дозволяє розмовляти як з одним користувачем, так і влаштовувати конференц-зв'язок у режимі реального часу. Останнім часом чати значно розширили свою функціональність за рахунок дизайну, наявності кімнат привату та ін. Для забезпечення стабільного відеозв'язку необхідна швидкість інтернет-з'єднання більше 200кбіт/с і процесор із тактовою частотою не менше 1 ГГц.

Skype дозволяє користувачам спілкуватися не тільки за допомогою голосу, але й ІМ-чата (текстових повідомлень), влаштовувати групові текстові чати. За допомогою Skype студенти мають можливість підключатись і обговорювати питання, пов'язані з виконанням завдань, перебуваючи поза межами університету.

Використання Skype-технологій зумовлюється особливостями навчального матеріалу та спрямованістю на компетенції, які мають формуватися під час вивчення дисципліни. Слід зауважити, що сьогодні Skype-технології найбільше застосовують при навчанні іноземних мов, які відкривають необмежені можливості для комунікації та співпраці. Студенти, що вивчають іноземні мови, можуть спілкуватися зі студентами інших країн, які також вивчають іноземну мову, установлювати контакти з носіями мови, проходити практику аудіювання та мовлення в реальному часі. Текстовий чат одночасно дозволяє вдосконалювати навички письма іноземною мовою. Skype дозволяє організувати роботу з численною аудиторією. Студенти отримують аутентичний мовний досвід за рахунок можливості з'ясувати лексичні, граматичні, фонетичні особливості мови, що притаманні лише її носіям, реально знайомитися з іншою культурою, менталітетом, образом життя.

Skype-технології дозволяють зменшити деякі із зазначених вище негативних аспектів, оскільки забезпечують порівняно з іншими формами інформаційних технологій найвищу інтерактивну взаємодію викладача та студентів у процесі навчання.

Безумовно, найбільш поширеними серед різних форм навчання на сьогодні є Skype-лекції. Skype-лекція – це заняття, що має архітектуру конференції, включає можливість діалогу віддаленого співрозмовника з аудиторією, презентацію, демонстрацію відеоматеріалів, яка відбувається в режимі реального часу в мережі Інтернет.

Потенціальні можливості Skype-лекції полягають не лише в забезпеченні передання високоякісної навчальної інформації, але й у розширенні світогляду та меж взаємодії студентів, безпосередньому контакті з професіоналом-викладачем, у можливості конструктивного діалогу, виявленні власної точки зору, наочності та достовірності матеріалу, що вивчається, і, як зазначають наковці [5] – у формуванні відчуття співпричетності до світової освіти через використання міжнародних освітніх проектів.

Як й інші інформаційні технології, Skype-технології мають низку переваг порівняно з традиційними: гнучкість (студент самостійно планує місце, час і тривалість занять);

модульність (матеріали для вивчення пропонуються у вигляді модулів, що дозволяє студенту генерувати траєкторію свого навчання відповідно до власних потреб і потенційних можливостей); доступ до різних джерел інформації та ін.

Проте вважаємо, що поширення міжнародних освітніх проєктів на основі Інтернету надаватиме додаткові переваги Skype-технологіям порівняно з іншими інформаційними технологіями:

- доступність (незалежно від географічного і часового положення студента, а також навчального закладу, де він навчається, не обмежуються освітні потреби). Зауважимо, що останнє стає можливим для будь-якого представника суспільства;

- рентабельність (економічна ефективність за рахунок зменшення витрат на утримання приміщень університетів, економія матеріальних ресурсів, зокрема й друкування методичних матеріалів та ін.);

- забезпечення якості викладання (за рахунок залучення до навчального процесу найкращих науковців і викладачів світу);

- мобільність (ефективна реалізація зворотного зв'язку між студентами і лектором);

- технологічність (використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій);

- забезпечення соціальної рівності (студенти мають рівні можливості щодо освіти незалежно від елітарності обраного напрямку підготовки, матеріальної забезпеченості, стану здоров'я та ін.);

- забезпечення командної роботи студентів (team work). Це сприяє проєктно орієнтованому навчанню, в якому студенти, об'єднані в малі групи незалежно від їх місця перебування, досліджують поставлені проблеми, розв'язують завдання, одночасно формуючи комунікативну компетентність, лідерські здатності, уміння співпрацювати.

Упровадження Skype-технологій потребує дотримання низки організаційних умов, серед яких ми виокремлюємо реалізацію віртуального інформаційно-освітнього середовища на рівні навчального закладу, що передбачає виконання комплексу робіт з його створення та забезпечення технології його функціонування; системну інтеграцію інформаційних технологій в освіті; побудову й розвиток єдиного освітнього інформаційного простору.

Особливо важливими для реалізації Skype-технологій є трансформація змісту освіти, розроблення новітніх методик викладання, які б органічно поєднувалися з ними, що є завданнями наших подальших досліджень.

Отже, завдяки Інтернету глобалізація суттєво вплинула на впровадження освітніх інновацій у навчальний процес університетів. Створення єдиних освітніх інформаційних середовищ є одним із пріоритетних завдань суспільства.

Skype-технології є одними з найперспективніших форм навчання, що відповідають завданням сучасних інформаційних середовищ за рахунок різноманіття функціональних можливостей, а також миттєвого зв'язку та спілкування, дозволяють інтегрувати в національні освітні середовища світові освітні ресурси, подолати одноманітність форм роботи з аудиторією.

Перспективи використання Skype-технологій пов'язані з наявністю низки переваг порівняно з іншими формами навчальних технологій (гнучкість, доступність, рентабельність, забезпечення якості викладання, мобільність, технологічність, забезпечення соціальної рівності, можливість забезпечення командної роботи студентів незалежно від місця їх знаходження).

Серед організаційних умов ефективного впровадження Skype-технологій виокремлюємо реалізацію віртуального інформаційно-освітнього середовища на рівні навчального закладу, системну інтеграцію інформаційних технологій в освіті, побудову і розвиток єдиного освітнього інформаційного простору. Ці умови потребують детального вивчення, що може бути здійснене в подальших наукових пошуках.

Література:

1. Інноваційні технології навчання / В. Т. Білоус [та ін.] // Основи організації та методики викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. Т. Білоус, Л. І. Горюнова, А. В. Цимбалюк, С. Я. Цимбалюк. – Ірпінь, 2001. – С. 54-58.
2. Костікова І. Роль комп'ютерних технологій у навчанні студентів / І. Костікова // Новий колегіум. – 2006. – № 2. – С. 55-64.
3. Рамський Ю. С. Інформаційне суспільство. Інформатизація освіти / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [Зб. наук. праць / ред. рада]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=section&id=11&Itemid=64&lang=uk.
4. Україна опустилася в рейтингу розвитку інформаційних технологій на 67-е місце у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rbc.ua/ukr/top/show/ukraina-opustilas-v-reytinge-razvitiya-nformatsionnyh-12102012153800>. – Загол. з екрану. – Опубліковано 12.10.2012.
5. Интернет-портал «Современные информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://technologies.su/informacionnye_tehnologii_v_obrazovanii - 10.11. 2012.
6. Современные информационные технологии в образовании // Информационные технологии. – [Электронный ресурс]. – Загол. с экрана. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/tekst/an5/2.html>.
7. Mason R. Globalizing Education: Trends and Applications / Robin Mason. – New York : Routledge, 1998. – P. 40-41.

Джеджула О. М.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ SKYPE-ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматриваются особенности применения Skype-технологий в обучении студентов высших учебных заведений. Анализируется сущность современной образовательной среды в контексте развития информационных технологий и возможности реализации в нем Skype-технологий. Дается определение Skype-лекции как особой формы занятия на базе Интернет со специфической архитектурой и определяются ее преимущества по сравнению с традиционной лекцией. Выделяются потребности студентов к организации образовательного процесса с учетом развития международных проектов и информационных технологий. Определяются организационные условия внедрения Skype-технологий в учебный процесс университетов.

Ключевые слова: Skype-технологии, информационные технологии, информационная образовательная среда, образовательный процесс, Skype-лекция, высшее учебное заведение.

Dzhedzhula O. M.

PROSPECTS OF THE USING SKYPE-TECHNOLOGIES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article discusses the features of using Skype-technology in teaching the high-school students. Essence of modern educational environment in context of development of information technology and the possibility of the Skype-technology implementation have been analyzed. The definition of the Skype-lectures as a special form of Internet based education with the specific architecture is given; its advantages compared to the traditional lecture are determined. The students' needs in the organization of educational process taking in to account the development of the international projects and information technology have been allocated. The organizational conditions for the implantation of Skype-technologies into the educational process of the university are determined. Prospects for Skype-technology associated with the presence of a number of advantages compared other forms of educational technology (flexibility, accessibility, efficiency, quality of teaching, mobility, adaptability, ensuring social equality, possibility of team work of students regardless of their location). Disseminations of international educational projects based on Internet provide additional benefits Skype-technology compared with other information

technology. We distinguish the organizational conditions for the effective implementation of Skype-technology: the implementation of virtual information-educational environment at the university system integration of information technology in education, constructions and development of a unified educational information environment.

Key words: Skype-technology, information technology, information educational environment, educational process, Skype-lecture, a higher education institution.

УДК 378.147: 51

Жерновникова О. А.*

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті теоретично обґрунтовано, спираючись на науковий аналіз психолого-педагогічної літератури, дидактичну систему підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників, яка містить такі підсистеми: цільову (мета дидактичної системи; вимоги до підготовки майбутніх учителів математики), концептуально-технічну (основні методологічні основи формування готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), організаційно-проектувальну (компоненти готовності та дидактичні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), процесуально-технологічну (функції і змістовне забезпечення етапів технології підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), контрольню-оцінну (моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників та критеріально-рівневий інструментарій).

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній учитель, педагогічний університет, математика, старшокласник, навчальна діяльність, проектування.

Логіка сучасного розвитку системи вищої освіти загалом і загальноосвітньої зокрема є вихідною передумовою, що визначає створення концепції підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. Сучасними тенденціями вищої та загальноосвітньої освіти продиктовано принципово нове осмислення проблеми саме дидактичної підготовки майбутніх учителів, що викликало потребу створення тісних взаємин між сучасною школою та педагогічним університетом у контексті здійснення спільної педагогічної діяльності, обґрунтовано необхідність дидактичної підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Проблема підготовки майбутнього вчителя, якій притаманні характерні риси, специфіка, особливості функціонування й розвитку, компонентний склад, структурні елементи та специфічні категорії, перебувала в центрі уваги вчених упродовж століть і входила в коло наукових інтересів дослідників філософії, психології, соціології, педагогіки. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях обґрунтовано суть феномену «дидактична підготовка» й розкриваються різні аспекти загальнодидактичної підготовки вчителя (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Гриньов, Г. Васьківська, М. Данилов, В. Загвязинський, С. Золотухіна, Г. Ільїна, О. Киричук, В. Краєвський, М. Кузьміна, І. Лернер, В. Лозова, В. Ляудіс, О. Ляшенко, О. Малихін, В. Онищук, В. Паламарчук, П. Підласий, О. Савченко, П. Семенець, М. Скаткін, Г. Щукіна та інші).

Проектування як одну з технологій переходу до інноваційної освіти досліджували Є. Алісов, В. Андрієвська, В. Безруков, В. Безрукова, В. Беспалько, Н. Брюханова, Л. Гурьє, Л. Гризун, В. Дейніченко, Є. Заїр-Бек, Г. Ільїн, І. Колесникова, М. Люшин, Н. Матяш,

*© Жерновникова О. А.

В. Монахов, Т. Подобєдова, Н. Олефіренко, О. Прикот, В. Радіонов, Т. Семенюк, О. Солом'яний, А. Цимбалару, Н. Яковлева та інші. Є певні здобутки вітчизняних педагогів із проектування різних аспектів педагогічного процесу: освітнього (І. Зязюн, В. Костіна, О. Пехота, О. Спірін, В. Тименко та інші); інноваційного (Л. Даниленко, В. Докучаєва, О. Дубасенюк та інші); навчального (Л. Гризун, І. Зязюн, Стрельников та інші); виховного (І. Бех, О. Коберник та інші); розвивального (С. Семенець, В. Тименко та інші). Вирішенню досліджуваної проблеми сприяли наукові надбання вітчизняних учених з підготовки вчителя до проектувальної діяльності у ВНЗ (В. Брюханова, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, Т. Подобєдова, О. Ярошинська та інші), у післядипломній освіті (О. Маринівська та інші). Утім нині в системі вищої педагогічної освіти не передбачено обґрунтування дидактичної системи підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичної системи підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. Запропонована в статті концепція підготовки майбутніх учителів математики потребує системних змін усіх складників підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Ефективність підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників забезпечується такими чинниками: науково-теоретичне обґрунтування сутності підготовки та готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників; методологія дослідження, що характеризується використанням основних положень наукових підходів щодо розуміння сутності готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників; взаємозв'язок структурних компонентів готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників; дидактична система підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників з такими підсистемами: цільовою, концептуально-стратегічною, організаційно-проектувальною, процесуально-технологічною, контрольно-оцінною. Стрижневими ідеями розроблення дидактичної системи є наступність і неперервність.

Процес підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників має розпочинатися в педагогічному навчальному закладі на освітньому рівні бакалавра та продовжуватися на освітньому рівні спеціаліст / магістр. Виходячи з розроблених концептуальних положень, у межах цієї системи здійснюється навчання студентів як цілеспрямований процес організації й активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з оволодіння професійними, математичними й педагогічними знаннями, уміннями й навичками, розвитку їхньої креативності й формування якостей особистості, необхідних для виконання професійних функцій.

Наукова новизна розробленої дидактичної системи підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників полягає в розробленні нового змісту кожної її підсистеми й установленні зв'язку між ними. Інакше кажучи, створено таку дидактичну систему навчання майбутніх учителів математики, яку оптимізовано до соціальних потреб сучасного суспільства, до потреб сучасного загальноосвітнього навчального закладу й характеру освіти у вищих навчальних закладах.

Вагомий внесок у дослідження теорії систем зробили А. Авер'ян, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Н. Кузьміна, В. Садовський, А. Уйомов, Б. Юдін та ін. Розглянемо зміст понять «система», «педагогічна система», «дидактична система».

Порівняння наведених понять дає підстави констатувати: у визначеннях поняття «система» співвідноситься з поняттям «сукупність», «множина елементів», «компонент». Характерними ознаками системи є множинність елементів, їх єдність, взаємодія, цілісність.

Основною ознакою системи є цілісність, що характеризує такий рівень організації системи, який визначає її внутрішню єдність і характеризується новими показниками і властивостями, що не притаманні окремим елементам [3, с. 88-89].

Наявність нових показників і властивостей сприяє відділенню цієї системи від інших об'єктів, інших систем. Пізнання цілого і його частин відбувається одночасно. Ми пізнаємо ціле «не як відокремлені явища, взяті самі по собі, а саме як частини цілого. Пізнаючи ціле, ми відразу виділяємо його частини. Без частин немає цілого, без цілого немає частин, а це означає, що ціле є нероздільною єдністю, цілісністю» [10, с. 17-18].

І. Блауберг та Е. Юдін, розглядаючи цілісність системи вважають, що система може бути зрозумілою як ціле в тому разі, якщо вона як система протистоїть своєму оточенню – середовищу. Розчленування системи призводить до поняття «елемент» – одиниці, властивості й функції якої визначаються її місцем у межах цілого, причому вони певним чином є взаємовизначеними з властивостями цілого.

Уявлення про цілісність системи конкретизується через наявність зв'язків, які можна назвати системоутворювальними, і сукупність яких та їх типологічна характеристика приводять до поняття структури й організації системи. Більшість дослідників через структуру та організацію системи виражають її впорядкованість.

Структура системи може характеризуватися як по «горизонталі», так і по «вертикалі». «Вертикальна» структура приводить до поняття «рівні системи» та «ієрархії» цих рівнів. Особливим способом регулювання багаторівневої ієрархії рівнів системи є управління [2, с. 61-62].

Поняття «педагогічна система» у науковій обіг уперше ввела Н. Кузьміна, розглядаючи її як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління та дорослих людей [9, с. 11].

Структурні компоненти педагогічних систем – це основні базові характеристики, сукупність яких утворює ці системи й відрізняє їх від інших (непедагогічних систем). До таких компонентів Н. Кузьміна відносить педагогічну мету (для чого вчити); навчальну й наукову інформацію (чого вчити); засоби педагогічної комунікації (як учити); учнів і педагогів [9, с. 11]. Учена вважає, що «названі компоненти необхідні і достатні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – немає системи» [9, с. 13].

Поняття «функціональні компоненти» Н. Кузьміна розуміє як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, учнів і педагогів. На її думку, ці компоненти зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем. Дослідниця виділяє такі функціональні компоненти: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний [9, с. 16].

Н. Кузьміна вважає, що функціональні компоненти характеризують педагогічні системи в дії, коли кожен із них у колективній, груповій, індивідуальній діяльності педагогів або учнів входить у нові стосунки з іншими й ніби підпорядковує їх взаємодію собі. Кожен із цих компонентів має свою специфіку і своє навантаження в діяльності учасників педагогічного процесу.

На думку означеної вченої, ефективність діяльності педагогічної системи визначається і складом задіяних у ній педагогів. Окремі науковці серед компонентів педагогічної системи виділяють ще умови та її результати. Проте Н. Кузьміна зазначає, що умови визначаються передусім цілями, які стоять перед системою, а також відповідністю змісту, засобів діяльності, кваліфікації педагогів і підготовленості учнів. Кінцевий результат педагогічної системи пов'язаний з новоутвореннями в системі знань, умінь і навичок, світогляду особистості учня і може бути досягнутий тільки на основі функціональних результатів, що втілені в конструкцію навчальної інформації у вигляді

навчальних планів, програм, підручників, посібників, а також залежить від якості таких функціональних результатів, як якість уроків, лекцій, семінарських занять [9, с. 18].

Н. Кузьміна стверджує, що кожен зі структурних компонентів педагогічної системи впливає на середовище, а система в цілому діє на це середовище, організовуючи його відповідно до власної мети.

Згодом концепція педагогічної системи доповнилася структурними компонентами таких елементів, як результативність, оскільки критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності цієї системи, а до функціональних компонентів включено корективний та регулятивний компоненти – для корекції проміжних відхилень попередніх результатів від часткових цілей та відхилень кінцевого результату від початкових цілей.

Слід зауважити, що ці компоненти різні за значенням, змістом і функціональним призначенням, тому не можуть вживатися в системі як один функціональний елемент. У моделі педагогічної системи, запропонованій Л. Вікторовою, схематично відображено наявність середовища, що оточує систему, проте в подальшому вчена не розглядає його як окремий елемент.

У сучасній педагогічній літературі поняття «педагогічна система» вживається в різних контекстах і значеннях. В «Енциклопедії освіти» його визначено як «полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин» [7, с. 649-650].

У широкому розумінні «педагогічна система» трактується як:

- 1) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні завдання;
- 2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні «педагогічна система» – це:

- 1) упорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, які утворюють єдине ціле та підпорядковані цілям виховання і навчання;
- 2) соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між ними та з навколишнім середовищем, яка спрямована на формування і розвиток особистості [7, с. 649-650].

Досліджуючи теорію педагогічних систем, В. Беспалько пропонує таке трактування поняття «педагогічна система»: «Системи, в яких відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи» [1, с. 25]. Учений розглядає педагогічну систему як замкнену структуру, що має відповідну функцію, яка задається соціальним замовленням.

Говорячи про структуру і функції педагогічної системи, В. Беспалько підкреслює, що чим чіткіше структурована система, чим точніше задана її функція, тим відповіднішою є реалізація соціального замовлення [1, с. 26].

Т. Шамова визначає педагогічну систему як «соціально зумовлену цілісність компонентів, що взаємодіють на основі співробітництва між собою і навколишнім середовищем, його духовними і матеріальними цінностями, учасників педагогічного процесу, спрямовану на формування і розвиток особистості» [12, с. 9].

Структура педагогічної системи, розроблена Л. Спіріним, уключає дев'ять основних компонентів: мета діяльності, суб'єкт педагогічної діяльності (той, хто управляє системою), суб'єкто-об'єкт діяльності (той, ким управляють: дитина, учень, студент), відносини «суб'єкт – суб'єкто-об'єкт», зміст діяльності, способи діяльності, педагогічні засоби, організаційні форми і результат діяльності. Усі ці компоненти перебувають у взаємозв'язку і взаємодії [11].

Не менш цікавою є концепція педагогічної системи О. Ковальова, яку він позначає як сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що виявляється в підвищенні його ефективності [8, с. 15]. Компонентами

педагогічної системи науковець називає такі: сукупність людей, що задіяні в навчанні; досвід і знання, накопичені суспільством; множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації; сукупність людей, що роблять знання доступними; компоненти управління, до яких віднесено: а) сукупність «фільтрів» (програми, підручники, посібники тощо); б) способи досягнення цілей – засоби, форми та методи педагогічного впливу; в) педагогів, які виконують низку специфічних функцій.

В. Володько позначає педагогічну систему як «упорядковану множину взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних і функціональних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованих на виховання і навчання» [4, с. 46]. До педагогічної системи він зараховує такі нові елементи: дидактичне середовище, зворотній зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії діяльності учня (студента) та вчителя (викладача).

Зауважимо, що педагогічна система включає такі елементи: цілі та зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання і виховання, педагогів та учнів, які між собою взаємопов'язані. Головним системоутворювальним елементом педагогічної системи є цілі, а головним суб'єктом – учні / студенти [6].

Отже, система характеризується такими ознаками, як цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозалежність системи і середовища, множинність описів. Основними чинниками ефективності функціонування педагогічної системи визначаються:

- відповідність поставленої мети віковим та іншим особливостям учнів (студентів);
- зміст, кількість і якість навчальної інформації, спосіб, структура, доступність її викладу тощо;
- методи й прийоми викладання і учіння, ТЗН тощо;
- рівень загальної підготовки, загальні здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, уміння й навички навчальної праці, працездатність тощо;
- чинники, що стосуються педагогів та учнів;
- чинники, що забезпечують ефективність зворотного зв'язку в педагогічному процесі [5].

Отже, в аспекті підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників дидактична система є підсистемою педагогічної системи, сукупністю взаємопов'язаних структурних і функціональних підсистем – цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної, контрольної-оцінної.

Цільова підсистема включає: мету дидактичної системи (формування готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників); вимоги до підготовки майбутніх учителів математики відповідно до освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра, спеціаліста й магістра; специфічні особливості навчання математики старшокласників у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах виявляються в тому, що математика викладається за чотирма рівнями – академічним, поглибленим, профільним і стандартним.

Концептуально-стратегічна підсистема відбиває основні методологічні засади формування готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників, а саме: наукові підходи та принципи цієї підготовки.

Організаційно-проектувальна підсистема відображує: а) компоненти готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників – мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-рефлексійний; б) дидактичні умови, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Процесуально-технологічна підсистема включає: а) функції підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників (дослідницька, соціально-прогностична, інформаційна, орієнтаційно-виховна, розвивальна, проектувально-конструктивна, організаційно-мобілізаційна, комунікативна, превентивна тощо); б) змістове забезпечення етапів технології підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників; організаційно-методичне забезпечення.

Контрольно-оцінна підсистема забезпечує моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників, критеріально-рівневий інструментарій: критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості компонентів готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників, відбиває динаміку сформованості цієї готовності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному теоретичному обґрунтуванні кожної з виокремлених підсистем дидактичної системи підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Література:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 132 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 273 с.
3. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
4. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти / В. Володько. – К. : Педагогічна преса, 2000. – 198 с.
5. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.
6. Жерновникова О. А. Суть і особливості підготовки майбутнього учителя математики до проектувальної діяльності / О. А. Жерновникова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : Смуґаста типографія, 2015. – Вип. 51. – С. 151-161.
7. Енциклопедії освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юріком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Ковалёв А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалёв. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.
9. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
10. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне : Ред.-вид. відділ Рівненського держ. гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
11. Спирин Л. Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса [Электронный ресурс] / Л. Ф. Сирин. – Режим доступа : http://www.yspu.ua.ru/vestnik/novosti_i_poblemy/6_2/1. – Загол. с экрана.
12. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко, Г. Н. Шибанова. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 384 с.

Жерновникова О. А.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статъє теоретически обоснована, опираясь на результаты научного анализа психолого-педагогической литературы, дидактическая система подготовки будущих учителей математики к проектированию учебной деятельности старшекласников, которая содержит такие подсистемы: целевую (цель дидактической системы; требования к подготовке будущих

учителів математики), концептуально-технічну (основні методологічні основи формування готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), організаційно-проектну (компоненти готовності та дидактичні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), процесуально-технологічну (функції та змістовне забезпечення етапів технології підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників), контрольну-оціночну (моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників та критеріально-рівневий інструментарій).

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній учитель, педагогічний університет, математика, старшокласник, навчальна діяльність, проектування.

Zhernovnykova O. A.

DIDACTIC SYSTEM OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO DESIGN LEARNING ACTIVITIES SENIOR PUPILS'

The paper theoretically grounded, based on the results of theoretical analysis of psychological and educational literature on the theory of teaching, teaching systems and considering the conceptual didactic principles of training of future mathematics teachers to design learning activities high school students, developed a didactic system for training of teachers of mathematics to design learning activities seniors, which includes following subsystems: a target, conceptual and strategic, organizational, designing, procedural and technological, control and evaluation. The target subsystem includes didactic purpose system; requirements for the training of teachers of mathematics; specific features of mathematics teaching high school students in the school. Conceptual and strategic subsystem displays basic methodological principles of formation of future mathematics teachers to design learning activities seniors. Organizational designing subsystem displays, components availability and didactic conditions that ensure the effectiveness of training future teachers of mathematics to design learning activities seniors. Procedural and technological subsystem includes functions for training of teachers of mathematics to high school students designing learning activities and meaningful steps to ensure technology for future mathematics teachers to design learning activities seniors. Testing and evaluation subsystem monitors formation of future mathematics teachers to design learning activities seniors and criterion-level tools.

Key words: preparation, readiness, future teacher, university teaching, mathematics, high school student, learning activities, design.

УДК 377.1:7+374.14

Козловська І. М., Білик О. С.*

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ БЛОКІВ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано методику формування інтегративних блоків методів навчання у вищих технічних навчальних закладах. Проаналізовано поняття методів навчання та висвітлено ознаки їх класифікації. Показано, що інтегративний підхід до навчання дозволяє застосовувати всі чинні методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення поняттєвого та збільшення кількості елементів різнопредметних знань. Обґрунтовано, що засобом ефективного використання досягнень сучасної науки в дидактичних дослідженнях є можливість комплектування інтегративних блоків методів навчання. Пропоновані інтегративні блоки когнітивних методів навчання та послідовності креативних методів є особливо ефективними у викладанні дисциплін, які формують знання

*© Козловська І. М., Білик О. С.

основу професійних знань і вмінь студентів.

Ключові слова: метод навчання, інтеграція, інтегративний підхід, класифікація методів навчання, інтегративний блок, вищий технічний навчальний заклад.

Методи навчання, які оптимізують провідні ланки процесу учіння, підвищують його педагогічну ефективність, скорочують витрати навчального часу, мають відповідати низці вимог, а саме «гарантують досягнення кожним студентом більш високих результатів у навчальній діяльності порівняно з традиційними системами; скорочують норми часу на аудиторну і самостійну роботу, що відводяться на вивчення тем; створюють реальні умови для самоактуалізації і самореалізації особистості; не допускають психічного і фізіологічного перевантаження тощо» [2, с. 23]. Метод навчання – одне з найскладніших понять педагогіки, а його неоднозначність зумовлює те, що науковці не дійшли єдиного розуміння і тлумачення суті цієї педагогічної категорії.

У навчально-виховному процесі значну роль відіграє добір і поєднання методів навчання та способів взаємодії викладача та студентів.

Останніми роками загострилися суперечності між вимогами до результатів навчального процесу та практикою використання традиційних методів навчання. Ці суперечності окреслюють проблему розроблення й використання методів навчання на основі принципово нових підходів, зокрема інтегративного.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися питання організації навчання студентів у вищих закладах освіти на засадах інтеграції (А. Беляєва, М. Бєрулава, С. Гончаренко, А. Данилюк, С. Клепко, І. Лар'яновський, В. Сидоренко, І. Сіняговська та ін.). За безумовної важливості цих досліджень ступінь розроблення проблеми інтеграції методів навчання у професійній освіті є недостатнім, вимагає обґрунтування її змісту та форм з урахуванням нових підходів у педагогічній науці. Ми спиралися на класифікації методів, які розробили Ю. Бабанський, А. Алексюк, Г. Ващенко, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, М. Скаткін, А. Сохор та ін.

Останніми роками пропонується низка інноваційних класифікацій методів навчання, зокрема в роботах А. Хуторського [7], де пропонуються когнітивні, креативні та діяльнісні методи навчання, які слугують основою розробленої нами методики.

Метою цієї статті є висвітлення можливостей інтегративного підходу до методів навчання у професійній освіті та розроблення конкретних прикладів такого підходу.

Поняття методу навчання є складним. Незважаючи на різні визначення, можна відзначити й загальне, що зближує їх. Більшість дидактів вважають метод навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів чи студентів. За В. Оконем [5], термін «метод» позначає шлях до істини, а етимологічно він пов'язаний зі значенням, яке має методологія або методика дослідження, пошуку істини. Часто метод навчання пов'язують зі способом подання інформації, що змінює і спрощує його зміст і призводить до нерозуміння його сутності. Метод навчання – це апробована і систематично функціональна структура діяльності вчителів і студентів, яка свідомо реалізується з метою здійснення запрограмованих змін в особистості студентів. Не всі теоретики вважають метод способом навчання. Його вважають також формою, шляхом, ходом навчання або засобом викладання.

Ефективна інтеграція методів навчання передбачає насамперед їх класифікацію, тобто поділ за тією чи іншою ознакою. Оскільки цих ознак може бути декілька, у дидактиці відомі різні класифікації (І. Лернера, М. Скаткіна, В. Онищука, Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Єсіпова, В. Коротова) – за: принципом зростання ступеня дослідницького підходу до навчання (догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький); джерелами подання і сприйняття інформації (словесні, наочні, практичні); характером навчально-пізнавальної діяльності (інформаційно-рецептивні, репродуктивні, частково пошукові, дослідницькі); видом навчально-пізнавальної

діяльності (методи організації та здійснення, стимулювання, контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальною діяльністю тощо); організацією впорядкування навчально-пізнавальної діяльності (методи засвоєння нових знань; методи формування вмінь, навичок і застосування знань на практиці, методи перевірки та оцінювання знань і вмінь); технологічним підходом до оцінювання кожного методу на певних етапах навчально-виховного процесу.

У різних формах і на різних рівнях інтегративні методи не підривають предметної системи навчання, проте дають можливість значно розширити й варіювати його зміст. Розширений діапазон базових і цільових знань дозволяє ефективніше використати загальноприйняті методи та прийоми навчання, апробувати нові. У свою чергу методи інтеграції знань також можуть використовувати весь арсенал дидактичних методів, проте з іншим смисловим наголошенням. Серед різноманітних методів навчання доцільно відбирати ті, які об'єктивно поєднуються з ідеєю інтегрування знань. Насамперед це методи, пов'язані з джерелами подання та сприймання навчального матеріалу, які поділяються на словесні (розповідь, бесіда, лекція, пояснення), наочні (ілюстрації, плакати, фотографії, технічні засоби навчання), практичні (досліди, задачі, вправи, лабораторні, практичні та самостійні роботи, спостереження та досліди). По-друге, це логічні методи передання й відтворення інформації – індуктивні, дедуктивні, моделювання, узагальнення, конкретизація, асоціація, абстрагування. По-третє, це методи, виділені за ступенем самостійності мислення під час оволодіння знаннями, – репродуктивний, творчий, проблемно-пошуковий, оцінений.

Інтегративний підхід до навчання дозволяє застосовувати всі чинні методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення поняттєвого апарату та збільшення кількості елементів різнопредметних знань. Інтеграція методів передбачає органічне, динамічне поєднання методів навчання на рівні узагальненої класифікації їх зі збереженням специфіки кожного з методів. Проблему інтеграції методів потрібно вирішувати на різних рівнях – у межах окремої класифікації чи узагальненої класифікації, враховуючи динамізм структурної схеми навчального матеріалу.

Як показує наш досвід, рівень знань і умінь студентів за інтегративного підходу до використання методів навчання суттєво зростає, оскільки формується інтегративне бачення вивченого. За інтегративного підходу до вибору методів навчання слід урахувати низку аспектів навчального процесу. При цьому слід спрямовувати діяльність конкретної інтегрованої сукупності методів на формування образного, предметного, логічного чи операційного мислення. Засобом ефективного використання досягнень сучасної науки в дидактичних дослідженнях є можливість комплектування інтегративних блоків методів навчання. Процесуальний аспект інтеграції передбачає визначення її методів і форм та виявлення їх специфіки у професійній педагогіці.

Доцільно, на наш погляд, розрізняти:

- *інтеграцію методів навчання* – поєднання різних методів на інтегративній основі як предметного, так і інтегративного змісту навчання;
- *інтегративні методи навчання*, вибрані із загальних методів навчання, які за своєю суттю узгоджуються з ідеями інтеграції;
- *методи інтеграції знань* – систему дидактичних і логічних методів для формування зінтегрованих об'єктів різних типів.

Розширений діапазон базових знань (відомих студентам на даний момент, які вони можуть використовувати) і цільових знань (які необхідно ще вивчити, до яких слід готувати студентів) у професійній школі дає можливість ефективніше використовувати загальноприйняті методи та прийоми навчання й апробувати нові. Серед різноманітних методів навчання доцільно відбирати ті, які об'єктивно поєднуються з ідеєю інтеграції знань (інтегративні методи).

Нижче наведемо приклади застосування інтегративних методів навчання (за класифікацією А. Хуторського) [7, с. 324-327].

До **когнітивних методів** навчання відносять методи:

- емпатії (уживання в стан іншого об'єкта – людини, дерева, каменя тощо);
- смислового бачення (дослідження об'єкта, його походження, будови, особливостей);
- образного бачення (емоційно-образне дослідження об'єкта, пошуки схожості);
- символічного бачення (пошук і побудова зв'язків між об'єктом і його символом, наприклад: спіраль – символ нескінченності, світло – символ добра тощо);
- евристичних запитань (містить сім ключових питань: Хто? Що? Нащо? Де? Чим? Як? Коли? (парні поєднання запитань породжують нове запитання);
- порівняння;
- евристичного спостереження;
- фактів;
- дослідження;
- конструювання понять, правил та теорій;
- гіпотез і мандрування в майбутнє;
- прогнозування (стосовно реального чи планованого процесу);
- помилок (помилка розглядається не негативно, а як джерело суперечностей, нових знань).

На основі інтегративного підходу ми групуємо ці методи в такі інтегративні блоки:

- *інтегративне бачення* (методи емпатії, смислового, образного та символічного бачення);
- *евристичне дослідження* (методи евристичних запитань, порівнянь, спостереження, аналізу фактів, емпіричного дослідження);
- *конструювання* (методи конструювання понять, правил і теорій; гіпотез, мандрування в майбутнє);
- *прогнозування та аналіз* (виявлення та корекція помилок).

Покажемо на конкретних прикладах можливості застосування кожного інтегративного блоку, де обрані методи використовуються в єдності. Візьмемо явище дисперсії та його природний вияв – веселку (курс фізики, розділ «Оптика»).

На початковому етапі використовуємо блок *методів інтегративного бачення явища*.

Уживання в стан явища природи як метод емпатії доповнюється методом смислового бачення: дослідження веселки, причин її походження, вивчення розмірів, форми, кольорів, особливостей тощо.

Образне бачення веселки передбачає емоційно-образне її дослідження, зокрема її описи в літературі (інтегративні зв'язки з гуманітарними дисциплінами), дослідження геометричної форми (інтегративні зв'язки з математичними дисциплінами) та прояви в природі (інтегративні зв'язки з природничими дисциплінами).

Символічне бачення передбачає пошук і побудову зв'язку між веселкою та її символами в народних повір'ях (наприклад, у трактуванні снів веселка провіщає людині велике щастя).

З блоку *евристичного дослідження* вибираємо ключові питання: Хто досліджував явище веселки і пояснив його? Чим є веселка? Навіщо проводити дослідження? Де можна побачити веселку у штучних умовах? Чим відрізняється веселка від інших оптичних явищ? Як використати явище дисперсії, що лежить в основі появи веселки? За яких умов виникає веселка? У цьому ж блоці використовуємо метод порівняння та евристичного спостереження.

Зауважимо, що тут значну роль відіграє наочність і технічні засоби навчання. Явище можна продемонструвати у кіно- чи телезапису, на фотографіях. Ефективним сучасним засобом є комп'ютерне представлення, де можна спостерігати весь «життєвий цикл» веселки – її зародження, існування і зникнення.

Метод фактів та їх дослідження дає широкі можливості студентам зібрати й узагальнити відомі факти про веселку, проаналізувати їх з погляду фізичних знань, а також запропонувати свої варіанти дослідження та використання явища дисперсії.

Інтегративний блок конструювання понять, правил і теорій логічно переводить студентів до суто фізичного розуміння явища дисперсії та її проявів у природі, використання в техніці тощо.

Наголосимо, що за таких умов можна пропонувати студентам самостійно конструювати часткову оптичну теорію (її «апробація» і порівняння з правильною теорією відбудеться у блоці аналізу, що покажемо далі).

Конструювання теорії як теоретичне узагальнення студенти можуть здійснювати різними способами. По перше – це класифікація виявлених на заданій вчителем основі. Наприклад: факти про будову веселки, факти про явища дисперсії, факти про процеси, пов'язані з явищем дисперсії, факти про взаємозв'язки між дисперсією та іншими оптичними явищами. По-друге – визначення типів позицій спостерігачів, зокрема математичний опис, образний опис, узагальнення фактів тощо. По третє, формулюються питання і проблеми, що стосуються найбільш примітивних фактів (як змінюється колір веселки, залежно від часу; як «зникає» веселка з часом).

Подальші заняття забезпечують розвиток освітнього процесу в такій послідовності теоретичних узагальнень: факти, питання про них, гіпотези відповідей, побудова теоретичної моделі, наслідки моделі, докази моделі (гіпотези), застосування моделі, зіставлення моделі з культурними аналогами.

Блок методів прогнозування стосовно реального чи технологічного процесу передбачає систему методів, які переводять інтереси студентів з суто наукового в практичний аспект проблеми (використання явища дисперсії сьогодні та можливості використання в майбутньому тощо).

Завершується цикл використання інтегративних методів *блоком аналізу*, у межах якого аналізуються зроблені в ході вивчення помилки й остаточно формується проблемний блок знань і вмінь студентів з даної теми.

Креативні методи навчання орієнтовані на створення студентами особистого освітнього продукту. Пізнання при цьому можливе, але воно відбувається «по ходу» власне творчої діяльності. Головним результатом є отримання нового продукту. Щодо креативних методів навчання ми використовуємо інтегративний підхід на якісно інших засадах.

Якщо в разі когнітивних методів навчання ми групували їх в інтегративні блоки, то в цьому випадку основна ідея полягає у *формуванні логічної послідовності методів, через яку «протягуємо» певну проблему чи явище*. Вияв інтегративного підходу полягає в тому, що всі ланки методів перебувають у тісному *взаємозв'язку*.

Наприклад, у процесі навчання фізики креативні методи відіграють значну роль. Їх доцільно застосовувати для засвоєння *інтегрованих проблемних знань*. Так, у традиційних курсах поняття «швидкість» вивчається декілька разів, причому фрагментарно (механічний аспект у курсах механіки, потім – швидкість світла в оптиці). Зауважимо, що студенти при цьому не сприймають поняття швидкості як зміни будь-якого параметра процесу, прив'язують її в своїй уяві до механічної швидкості. Проілюструємо послідовність креативних методів навчання в контексті інтегративного підходу до вивчення поняття «швидкість» у фізиці. Креативні методи ми зінтегруємо в пари, де перший метод виконує роль підготовчо-креативного, а другий – креативно-продуктивного.

Метод аглютинації – метод мозкового штурму. Студентам пропонується з'єднати непеєднані в реальності якості, властивості, частини об'єктів і зобразити, скажімо, гарячу швидкість, провалля швидкості, об'єм швидкості, солодку швидкість, зелену швидкість, літаючу швидкість тощо.

Це дає можливість окреслити реальні обриси поняття, відкинути нісенітницю, сформулювати нові підходи і бачення явища.

Основне завдання методу мозкового штурму – добір якнайбільшої кількості ідей через звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів. Починається «штурм» з розминки – швидкого пошуку відповідей на питання тренувального характеру. Потім уточнюється поставлене завдання, нагадуються правила обговорення. Кожний може висловити свої ідеї, доповнити й уточнити ідеї інших. До груп прикріплюється експерт, завдання якого – фіксувати на папері ідеї, що висуваються. Для цього пропонуються питання, що вимагають нетрадиційного вирішення. Наприклад, як визначити швидкість падіння снігу чи дощу.

Зауважимо, що суттєву роль тут відіграє метод синектики, що базується на методі мозкового штурму, різного виду аналогій (словесної, образної, особистої), інверсії, асоціацій тощо. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються й відсіваються перші рішення, генеруються й розвиваються аналогії, використання аналогій для розуміння проблеми, вибираються альтернативи, шукаються нові аналогії, повертаються до проблеми. Доцільно широко використовувати аналогії – наприклад, згрупувати відомі поєднання типу «швидкість – чого» за прямими, суб'єктивними, символічними та фантастичними аналогіями.

Аналіз ознак і зв'язків, що отримуються з різних комбінацій елементів (пристроїв, процесів, ідей), застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей. Метод інверсії або метод обертань використовуємо, коли стереотипні прийоми виявляються безплідними і необхідним є застосування принципово протилежного альтернативного рішення. Наприклад, швидкість певного виду транспорту намагаються збільшити через збільшення потужності двигуна, а ефективним виявляється зворотне рішення – використання принципово нових матеріалів.

Метод вигадкування – метод «Якби...». Перший метод – це спосіб створення невідомого студентам раніше продукту внаслідок певних розумових дій. Метод реалізується за допомогою таких прийомів: а) заміни якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового; б) пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі; в) зміна елемента об'єкта, що вивчається, й опис властивостей нового, зміненого об'єкта. Другий метод передбачає скласти опис або намалювати картину про те, що станеться, якщо в світі що-небудь зміниться (наприклад, швидкість світла збільшиться чи зменшиться кількарізно).

Таким чином, використання інтегративного підходу до методів навчання розвиває у студентів уяву, дозволяє краще зрозуміти, як влаштований реальний світ, взаємозв'язок його складових, фундаментальні основи різних наук. Пропоновані інтегративні блоки когнітивних методів навчання та послідовності креативних методів, які пов'язані інтегративними зв'язками, є особливо ефективними у викладанні дисциплін, які формують знаннєву основу професійних знань і вмінь студентів, їх особистісні якості та професійну культуру.

До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування принципів інтеграції методів у професійній освіті, зокрема під час навчання різноциклових дисциплін у підготовці фахівця конкретного профілю.

Література:

1. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах освіти [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білик Оксана Сергіївна. – Вінниця, 2009. – 274 с.
2. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць / за редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15-30.

3. Козловська І. М. Інтегративний підхід до вибору та використання методів навчання у професійній освіті / І. М. Козловська, О. С. Білик // Сучасні технології вищої освіти : тези доповідей третьої Міжнародної наук.-метод. конф. (м. Одеса, 27-30 вересня 2004 р.). – Одеса, 2004. – С. 42-43.
4. Лар'яновський І. С. Інтегральний аксіологічний підхід до оцінки науково-технічної діяльності [Текст] / Ігор Сергійович Лар'яновський // Грані. – 2016. – № 3. – С. 37-42.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
6. Сіняговська І. Ю. Визначення ключових понять проблеми інтеграції змісту навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. Ю. Сіняговська // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». – 2013. – Т. 215. – Вип. 203. – С. 28-31.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторский. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

Козловская И. М., Билык О. С.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ БЛОКОВ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье обоснована методика формирования интегративных блоков методов обучения в высших технических учебных заведениях. Проанализировано понятие методов обучения и освещены признаки их классификации. Показано, что интегративный подход к обучению позволяет применять все существующие методы обучения, но их возможности значительно возрастают в результате расширения понятийного и увеличения количества элементов разнопредметных знаний. Обосновано, что средством эффективного использования достижений современной науки в дидактических исследованиях есть возможность комплектования интегративных блоков методов обучения. Предлагаемые интегративные блоки когнитивных методов обучения и последовательности креативных методов особенно эффективны в преподавании дисциплин, формирующих основу профессиональных знаний и умений студентов.

Ключевые слова: метод обучения, интеграция, интегративный подход, классификация методов обучения, интегративный блок, высшее техническое учебное заведение.

Kozlovsky I. M., Bilyk O. S.

THE FORMING OF INTEGRATIVE BLOCK TEACHING METHODS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article describes integrative block teaching methods in higher technical educational institutions. The understanding of teaching methods is analyzed and the features of their classifications are defined. The integrative learning approach is shown to be applicable to higher education through the expansion of comprehension in multi-subject learning and an increasing number of studied elements. The integration of methods assumes the organic and dynamic joining of educational methods on the level of general classification, while conserving the specific features of each. It is proven that students' knowledge levels and abilities significantly increase when the integrative approach is applied, since an integrated understanding is formed. The use of modern scientific achievements in didactic research, and the possibility of complex integrative block teaching methods is substantiated. Examples of the application of integrative teaching methods, grouped into blocks: integrative vision, heuristic research, simulation design, forecasting and analysis. The application of integrative teaching methods develops student's imagination; improves the understanding of the relationship of components and training content. The proposed integrative cognitive training blocks and the creative method sequences are particularly effective in teaching; the subjects that form the basis of knowledge; of professional knowledge and skills; of students and their personal qualities and professional culture.

Key words: teaching method, integration, integrative approach, classification of teaching methods, integrative unit, higher technical school, teaching blocks, subject grouping.

УДК 377.1

Козловський Ю. М.*

ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ЯК РОЗВИТОК ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У пропонованій статті обґрунтовано інноваційні принципи педагогічної методології як розвиток інтеграційних процесів у професійній освіті. Доведено доцільність уведення принципу призначення знань як ефективного засобу формування функціонального мінімуму змісту професійної освіти та висвітлюються можливості його реалізації. Викладено теоретичні засади трансформації досягнень природничих наук у сферу освітніх теорій. Передбачено пошук інноваційних напрямків досліджень в освіті та спрямування на виявлення нових педагогічних закономірностей як принцип трансформації досвіду. Виявлено особливості гармонізації едукативного процесу на засадах інтеграції в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: інноваційні принципи, педагогічна методологія, розвиток інтеграційних процесів, професійна освіта, принцип призначення, принцип трансформації досвіду, принцип гармонізації, принцип доповнювальності.

Система сучасної професійної освіти передбачає формування цілісних систем навчання, які перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності, відображаючи такі компоненти, як наука, техніка, виробництво, суспільство, людина й середовище. У процесі розвитку відбуваються зміни усіх компонентів цієї системи. У кожній навчальній дисципліні необхідно виокремити таку систему знань, яка має зберігатися в активній пам'яті студента і використовуватися протягом його професійної діяльності. Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і галузей знань, сприяє цілісному усвідомленому світобаченню і приросту креативного потенціалу особистості.

Інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного розвитку освіти [9]. На сучасному етапі формується інтегративний тип пізнання в навчальному процесі, поєднуючи емпіричний досвід, теоретико-методологічні засади, основи системного та творчого мислення, проблемний та діяльнісний підходи тощо. Інтегративні розробки не лише підтверджують доцільність пошуку зв'язків між знаннями, а й до певної міри можуть бути прикладом для встановлення взаємозв'язків між іншими галузями знань.

Нині маємо в науковому обігу десятки різновидів інтеграції (педагогічна, дидактична, управлінська, психологічна, соціальна, державна, інтеграція виховних впливу та багато інших). Для ефективного впровадження інтеграції у практику необхідно передусім забезпечити теоретико-методологічну основу інтеграційних процесів. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання. Одночасно вони є теорією наукового пізнання в конкретній галузі науки.

Узагальнюючи науковий доробок у галузі педагогічної інтеграції, можна вважати, що найбільш продуктивні ідеї та ґрунтовні дослідження належать С. Гончаренку, Р. Гуревичу та М. Чапаєву. Важливими є теоретичні розробки з основ взаємозв'язку загальноосвітньої та професійної підготовки (А. Беляєва, С. Батишев), основ теорії міжпредметних зв'язків (В. Максимова, М. Махмутов), різних аспектів інтеграції в освіті (В. Сидоренко, Ю. Тюнников, О. Дубинчук, О. Сергеев), принципу доповнювальності (О. Железнякова) та ін. Водночас низка проблем, які стосуються розвитку теорії інтеграції в освіті, ще потребують свого окремого дослідження, зокрема обґрунтування інноваційних методологічних принципів педагогіки в контексті інтегративного підходу.

*© Козловський Ю. М.

Мета статті – обґрунтувати доцільність інноваційних принципів педагогічної методології як реалізації вимог інтегративного підходу в сучасній освіті.

Принципи є безпосередньою методологією наукових педагогічних досліджень, визначаючи наперед їхню методичку, вихідні теоретичні концепції, гіпотези тощо. Педагогічні принципи розвиваються й уточнюються, а відомі принципи – поглиблюються та розширюються. Деякі з них визначаються як нові (принципи розвивального навчання, оптимізації навчального процесу тощо). Виділення проблематики інтеграції в освітніх межах вимагає опори на методологічні принципи сучасної педагогіки.

Постійне збільшення обсягу навчального матеріалу в межах визначеного навчального часу зумовлює вилючення з навчальних програм низки тем, причому цей процес часто відбувається стихійно. Тому часто важливі поняття та закономірності випадають зі змісту навчання, а другорядні та застарілі відомості залишаються і перевантажують навчальний час студента.

На початку минулого століття педагоги намагалися відійти від предметної системи й інтегрувати навчальний матеріал у певній узагальненій формі, щоб формувати у студентів цілісні, узагальнені поняття. В основу узгодження матеріалу було покладено принцип «економії розумової роботи». Навчальні плани у цей час мали свої недоліки, більшість з яких, на жаль, збереглася до нашого часу: багатопредметність, відсутність органічного зв'язку між окремими навчальними предметами та їх циклами, перевантаження окремих предметів другорядними відомостями, традиційне бажання педагога висвітлити навчальний предмет як основу певної науки чи галузі знання, ізольовано від інших тощо.

Намагання уникнути перевантаження студентів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (що практикується й сьогодні), викликає протилежний ефект. Учні залишаються недостатньо підготованими фахівцями або потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу.

Однією з важливих передумов грамотного вироблення загальноосвітнього мінімуму має бути чітке визначення мети вивчення того чи іншого матеріалу. «Відсутність провідної концептуальної ідеї при відборі матеріалу для вивчення не враховує інтересів і потреб студента, перевантажує курси основ наук, порушує їх цілісність, пояснює еkleктичність і надмірне захоплення фактологією» [2, с. 85].

На нашу думку, принципи сучасної дидактики доцільно доповнити *принципом призначення знань*, виділивши його загальноосвітню та прикладну мету. Основні аргументи щодо цього викладено в нашій праці «Особливості принципу призначення знань у професійній школі» [1].

У формуванні змісту сучасної освіти доцільно враховувати, що знання має різне цільове призначення, а не лише групується за ознакою «знання про...». Науково обґрунтоване співвідношення теоретичного та практичного знання має спрямовуватися на формування творчої особистості. У цих підходах простежується вплив на деякі аспекти сучасної освіти. По-перше, це формування баз знань, тезаурусів тощо, а по-друге – розгляд знань у контексті їх функцій у навчальному процесі. Інтегративний та системний підхід мають розглядатися в єдності, останніми роками з'явилися наукові праці в цьому напрямку не лише загальнонаукового, але й освітнього характеру.

Перелік усіх понять, які вивчаються в курсі природничо-математичних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін для будівельного профілю, проаналізовано за призначенням, тобто визначено конкретну мету наявності кожного поняття у змісті навчання.

Для вимірювань використано умовну шкалу з такими одиницями: фундаментальне знання для формування світогляду, загальнотехнічне знання для освоєння спеціальних знань, спеціальне знання для освоєння професії, застарілі спеціальні знання (описи пристроїв, які виходять з ужитку тощо), другорядні знання (фактологічні про спеціальні

пристрої, які стосуються суміжних професій), знання без конкретного призначення, включені в навчальні програми двома шляхами (автоматичним перенесенням з основ відповідної науки чи включенням в умови певної модерністської течії в освіті), знання, які механічно дублюються в загальноосвітньому та професійному циклах навчання.

Аналіз показав, що склад знань не відповідає основним вимогам дидактики та сучасної професійної освіти. Насамперед надзвичайно низьким є відсоток фундаментальних знань, які є принципово важливими не лише для загальноосвітньої, але й для професійної підготовки кваліфікованого, творчо мислячого фахівця. У ранг фундаментальних ми не зараховували ті загальнонаукові та конкретнонаукові поняття, які залишилися в освіті з часів посиленого, необдуманого наповнення її змісту не виправдано великою кількістю спеціальних понять з основ наук. Значну кількість навчального часу забирають застарілі та другорядні знання. Найбільші труднощі завдають знання, які не мають конкретного призначення і тримаються у змісті навчання «на всякий випадок». Саме вони, разом із застарілими та другорядними знаннями перевантажують зміст навчання. Ці факти підтверджують доцільність принципу призначення при структуруванні знань.

Підкреслимо, що принцип призначення знань, обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійною) мети включення кожної підсистеми знань до змісту навчання з урахуванням вікових можливостей та рівня підготовки студентів особливо важливий у професійній школі. Цей принцип вимагає логічного та достатнього обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійною) мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання. Цей принцип може стати одним із дійових способів боротьби з перевантаженням студентів.

Існує значний потенціал взаемовикористання досвіду різних наук. Так, точні науки, які чітко структуровані й базуються на ґрунтовно розроблених теоріях, можуть бути аналогом (за наукового обґрунтування такого процесу) побудови теорій в інших науках – наприклад, педагогічних. Такі процеси доцільно узагальнити в *принципі трансформації знань*.

На теоретичному рівні трансформації досягнень природничих наук у сферу освітніх теорій принциповими вважаємо такі засади: не механічне використання опису певного явища чи закону природи, а дослідження його логічної структури; не копіювання ідеї з галузі фізичної, хімічної чи біологічної наук, а пошук нових можливих напрямків досліджень; виявлення нових закономірностей, шлях до яких починається «поштовхом», отриманим від інших наук.

Тому далі ми робимо спробу раціонально використати в розробленні теорій освіти перевірені часом і практикою підходи на прикладі фізичних наук з науковим обґрунтуванням допущених аналогій. Зокрема, використання досвіду природничих наук у дослідженні освітніх процесів має спрямовуватися на виявлення їх закономірностей, адже саме природничі науки мають значний позитивний досвід структурування своїх предметних знань і розвитку конструктивних наукових теорій.

Можна використати ідеї фізичної науки в дидактиці для побудови системи законів едукативної інтегративності на основі логічної схеми побудови законів Ньютона. Для виявлення закономірностей, що описують значну кількість об'єктів чи явищ (наприклад, механічні рухи чи структурування знань), необхідно виділити одну чи декілька властивостей, якими мають володіти всі досліджувані об'єкти. У першому законі Ньютона це інертність, основна властивість маси. Для інтеграції – це корелятивність, основна властивість знань. Сутність першого закону Ньютона – констатація інертності маси тіла, а першого закону інтеграції – констатація корелятивності елементів знань. В останньому виявляється специфіка теорії навчання як науки, пов'язаної не з предметами, а з мисленням і розвитком особистості. Другий закон Ньютона є базовим, уводячи поняття сили через похідну імпульсу за часом. Іншими словами, він описує всі механічні закономірності. Аналогічно виводиться закономірність

імперативності, що встановлює не лише необхідні, але й достатні умови інтеграції, а саме: однозначно вирізняє інтеграцію серед споріднених понять. Процес є інтегративним тоді й тільки тоді, коли виконуються такі умови: поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції; наявність системно-структурного характеру зінтегрованого об'єкта; збереження індивідуальних ознак елементів інтеграції; існування декількох стабільних станів зінтегрованого об'єкта. Таким чином, інтеграція є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції. Третій закон Ньютонів вводить пару протилежних понять «дія – протидія», у відповідній закономірності інтеграції стверджується, що інтегративні процеси викликають процеси диференціації (і навпаки).

Для того щоб атом був стійкою і водночас динамічною системою, існують певні обмеження в його структурах. Так, кожен енергетичний рівень не може містити більш ніж $N=2n^2$ – максимальне число електронів на рівні. Аналогічно кількість знань, яка подається на певному етапі чи в певній системі (дидактичній системі, навчальному курсі, темі, модулі тощо), теж має максимальний обсяг, який не можна перевищувати, не ризикуючи «розвалити» систему. Низка інших прикладів наводиться у праці «Теоретичні засади та практика трансформації досвіду природничих наук у сферу освітніх процесів» [6].

Наукова і науково-технічна діяльність вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної та виробничої діяльності в системі вищої освіти. Ця діяльність забезпечується через органічну єдність змісту освіти і програм наукової діяльності, розвиток різних форм наукової співпраці з установами й організаціями тощо [3].

На наш погляд, пошук законів формування змісту освіти можна здійснювати і шляхом виявлення аналогій з теорією гармонії. Як шляхом теоретичних, іноді математичних засобів, з безлічі поєднання музичних звуків народжується симфонія чи соната, так і комбінації знань мають підлягати законам математики і краси. Дисонанси в музиці відчуються фахівцем відразу, виявлення дисонансів поєднання знань у навчальних курсах чи темах – справа довга й неоднозначна. Гармонізація – це творення гармонійного супроводу якоїсь мелодії, а також сам цей гармонічний супровід. Одна й та ж мелодія може бути гармонізована по-різному, що дозволяє гармонічне варіювання. Як відомо, поведінка будь-якої системи може бути представлена нескінченною низкою гармонік з часовим коефіцієнтом перед кожною з них. Тому доцільним є розвиток *принципу гармонізації освітнього процесу*. Обґрунтування цього положення міститься у нашій праці «Гармонізація едукативного процесу вищого навчального закладу на засадах інтегративного підходу» [7]. Інтеграційні горизонти едукативної передбачають побудову відкритих освітніх системи, пріоритет національних інтересів, реформування науки в університетах, посилення фундаментальної та методологічної складових у сучасній педагогіці, нове структурування та наповнення змісту освіти, розвиток освітньо-педагогічної прогностики тощо.

Нині в підготовці фахівців відбувається радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього процесу. ВНЗ мають залишатись помічниками науки, співвиконавцями у виконанні наукових робіт, як це було впродовж багатьох десятиліть [4, с. 74]. Тільки в такому поєднанні обох цих функцій університетів разом із багатогранністю наукових інтересів та освітніх можливостей забезпечується повноцінна освіта, адже в розвинених університетах викладачами працюють активні науковці, а отже, студенти отримують знання «з перших рук». З другого боку, сама університетська наука отримує додаткові стимули розвитку завдяки ранньому залученню найталановитіших студентів до наукової роботи. При кожному факультеті мають функціонувати науково-дослідні інститути, працівники яких звільнені від викладання, хоча можуть за власним бажанням залучатися до читання спецкурсів, проведення семінарів тощо.

Принцип доповнюваності можна розглядати як логічну ланку, що забезпечує перехід від лінійного, традиційного одновимірного представлення науково-педагогічного знання до багатовимірного, а від нього – до нового нелінійного тринітарного представлення науково-педагогічного знання і його основних компонентів. На основі аналізу понять було розкрито глибинну сутність доповнюваності, згідно з якою розуміння слова «доповнюваність», з одного боку, означає процес створення повноти, з іншого – цілісності. Виявлено, що повнота й цілісність поняття – відносні: повнота може бути цілісністю (сильна повнота) і може не бути нею (слабка повнота) [4, с. 21]. Принцип доповнюваності найдоцільніше використовувати в перехідний період, коли нове ще не стабілізувалося, однак уже є і не враховувати його не можна, а відмовитися від старого ще немає належних підстав. З позицій названих вище типів доповнюваності в педагогічних дослідженнях найдоцільніше використовувати системну доповнюваність, яка визначається єдністю методів природничо-наукового, гуманітарного й соціального знання. Детальний аналіз можливостей використання принципу доповнюваності у процесі інтеграції наукової та навчальної діяльності вищого навчального закладу викладено у нашій праці «Постулат доповнюваності у системі методологічних принципів моделювання наукової діяльності ВНЗ» [8].

Таким чином, принцип призначення знань як ефективний засіб формування функціонального мінімуму змісту навчання доцільно реалізувати на основі інтегративного підходу, який дає можливість одночасно враховувати запити всіх навчальних курсів (а не одного) і проводити відповідне структурування навчальної інформації. Використання досвіду природничих наук на засадах принципу трансформації знань у дослідженні освітніх процесів має спрямовуватися на виявлення їх закономірностей, адже саме природничі науки мають значний позитивний досвід структурування своїх предметних знань і розвитку конструктивних наукових теорій. Виявлення особливостей єдності та взаємозв'язку едукативного процесу на засадах інтеграції в умовах вищого навчального закладу закладено у принципі гармонізації, а єдність систем навчальної та наукової діяльності освіти – у контексті принципу доповнюваності. До подальших напрямків дослідження відносимо реалізацію можливостей використання означених принципів для конкретних професій і спеціалізацій.

Література:

1. Білик О. Особливості принципу призначення знань у професійній школі / Білик О., Козловський Ю., Козловська І. // Педагогічні інновації у фаховій освіті. – 2014. – № 1 (5). – 2014. – С. 108-116.
2. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 81-98.
3. Гончаренко С. У. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. У. Гончаренко, В. Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 2-10.
4. Егорова Ю. А. Проблема интеграции науки и образования / Ю. А. Егорова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 74-75.
5. Железнякова О. М. Феномен дополнителности в научно-педагогическом знании : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. М. Железнякова. – Ульяновск, 2008. – 41 с.
6. Козловський Ю. М. Теоретичні засади та практика трансформації досвіду природничих наук у сферу освітніх процесів / Козловський Ю. М., Білик О. С, Козловська І. М // Scientific genesis / Geneva (Switzerland), the 8th of August, 2014/ Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», Geneva, 2014, V. 2. – P. 164-171.
7. Козловський Ю. М. Гармонізація едукативного процесу вищого навчального закладу на засадах інтегративного підходу / Ю. М. Козловський // Проблеми освіти : наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 97-102.

8. Козловський Ю. М. Постулат доповнювальності у системі методологічних принципів моделювання наукової діяльності ВНЗ / Ю.М. Козловський // Нові технології навчання. – 2013. – № 76. – С. 201-205.
9. Огнев'юк В. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 4-5 (988-989), квітень-травень. – С. 44- 51.

Козловский Ю. М.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ КАК РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обоснованы инновационные принципы педагогической методологии как развитие интеграционных процессов в профессиональном образовании. Доказана целесообразность введения принципа назначения знаний как эффективного средства формирования функционального минимума содержания профессионального образования и освещаются возможности его реализации. Изложены теоретические основы трансформации достижений естественных наук в сферу образовательных теорий. Предусмотрен поиск инновационных направлений исследований в образовании и выявление новых педагогических закономерностей как принцип трансформации опыта наук. Выявлены особенности гармонизации образовательного процесса на основе интеграции в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: инновационные принципы, педагогическая методология, развитие интеграционных процессов, профессиональное образование, принцип назначения, принцип трансформации опыта, принцип гармонизации, принцип дополнительности.

Kozlovskiy Yu. M.

INNOVATIVE TEACHING METHODOLOGY PRINCIPLES AS THE DEVELOPMENT OF INTEGRATION PROCESSES IN VOCATIONAL EDUCATION

This article grounds the principles of innovative teaching methodology as the development of integration processes in vocational education. It proves the expediency of introducing the principle purpose of knowledge both as an effective means of forming a functional minimum content of vocational education and highlights the possibilities of its implementation (principle purpose of knowledge). Theoretical foundations of the transformation of the science achievements in the field of educational theories provide the study of logical structure of a particular phenomenon or a law of nature instead of the description of its mechanical use. It is shown the search for innovative research in the areas of education and the identification of new educational laws (principle of the experience transformation). The key principles including the following: a thorough study of the logical structure of a certain natural scientific research in the field of pedagogy is put forward, instead of the transformation of the description experience of its study; in the process of transformation there takes place a search for a new ways of the research in the field of the Sciences, instead of the copying ideas from this sphere; the main purpose of the transformation is the discovery of new pedagogical patterns. The features of the harmonization of the edukational process are based on integration in terms of higher education and the expediency of the use of the integrative approach (harmonization principle). It is revealed that the scientific and technological activities in higher education are an integral part of educational activities and are implemented to integrate scientific, educational and production activities into the system of higher education (complementarity principle).

Key words: innovative principles, teaching methodology, development of integration processes, vocational education, the principle of purpose, principle of transformation experience, the harmonization principle, complementarity principle.

УДК 376

Morska L. I., Skibska J.*

TRAINING OF TEACHERS FOR THE WORK WITH STUDENTS WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WITH THE HELP OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The article deals with the problem of teaching children with special educational needs, specifically the problem of information technology use in their learning process. The author suggests the most relevant and efficient functions of information technologies as used in teaching children with special educational needs chosen on the basis of the analysis of the most common learning activities in the study process. Together with the function description, the author outlines the main guidelines for the teachers while getting prepared to work with the defined category of children.

Key words: schoolchildren with special educational needs, information technology, facilitator, tutor, cognitive development, communicative development, assessment, study process administration.

It is common knowledge that the vast majority of researches of the process of education with the help of information technologies (IT) focus on the questions of efficiency of different software application. Moreover, as a rule, such investigations emphasize the positive impacts of implementation of various ends of software, though they highly neglect the capacities of diverse influences of IT on different students, especially their negative effects. The proof of this can be found in the attempts of scholars to trace the interdependence between different types of students and specifics of their studies with the usage of IT [4], considering such individual characteristics, as experience in working with the computer, gender, abilities and age. Such investigation aims at solving the question, whether the students with special educational needs should use the IT in the studying process. Following the ideas of the humanistic approach, the modern school should focus on teaching different children, even those, who encounter some difficulties in studying, which are not caused by either physical or mental disabilities, though.

The focus on all schoolchildren opens great opportunities and possibilities for the technical modernization of the education and implication of the humanistic approach with the help of utilization of the IT in the studying process. Nevertheless, the opinions of teachers differ in regards to the efficiency of IT in the studying process in comparison with the traditional methods due to the existence of a range of reasons: 1) the usage of IT at schools is rare, random, much more limited, than in the domestic conditions [3]; 2) the usage of IT at schools is less interesting, as the modern software is expensive and unaffordable for the school administrations, in terms of finances, while some rich parents can provide their children with all the needed applications and technologies [6]; 3) the usage of the modern software is impossible in schools, which are mainly equipped with out-of-date computers; 4) lack of professional competences among the teachers (except of teachers of the information technologies) in regards to the utilization of IT in their disciplines [1].

Considering the above-mentioned reasons, which create obstacles on the way of efficient usage of IT in the studying process, it is topical to discuss the problem of the appropriate investigation of the peculiarities of interaction of schoolchildren with the computers in the extra-curricular educative environment with the main purpose of implementing the achieved data into the transformation of IT into the powerful, didactic means in work with all children.

Therefore, the objective of this research is to analyze the potential ways of implementation of IT for the support of schoolchildren with the special educational needs.

Background. Before doing any research it is vital to ascertain the meaning of the key concepts. In these terms, it is important to mention that we regard IT as the system of technical and software means and tele-communicative networks, which are used on purpose in the education for the sake of increase of its efficiency and intensification [1]. On other hand, the notion of the special educational needs embrace a range of difficulties in the

*© Morska L. I., Skibska J.

studying process, connected with the direct disorders in the physical and mental development of the children as well as obstacles, regarding certain psychological and individual peculiarities of students, which arise in the process of usage of the IT. At least this approach meets the educational policies of Great Britain, which follows the humanistic approach to studying and treats each child as unique and vulnerable to certain difficulties with the studies, depending on the circumstances and individual characteristics [2; 6]. As a result, it is possible to define certain studying disciplines, where the usage of IT can help to work with the children with the special educational needs. These are a) communication and interaction; b) cognition; c) emotional and social development; d) sensorial and physical development.

In our opinion, these are the spheres, which can cause some obstacles in the education of children with the special educational needs, unless some positive procedures will be adopted for the sake of the efficiency of the educational policies, focused on the satisfaction of all demands of schoolchildren.

Apparently, the modern educational sphere (3-5 years) emphasizes the importance of reduction and total elimination of any obstacles in the studying process, which could have disturbed the studying performance of the schoolchildren. From this prospect, the researchers and teachers frequently argue about the optimal ways of implementing of such a model of education. There is an opinion, stating that teachers should bear the entire responsibility for their subjects and facilitation of the educational barriers in work with the schoolchildren. On the other hand, some claim that children with the special educational need should apply for the professional help outside the school environment. There is also alternative idea, claiming the necessity to combine the studying process with the qualified help of the counselors for the sake of elimination of negative barriers and obstacles in education. In our opinion, each of the above-mentioned ideas is worth discussing. Though there is still no universal model of education, the governments of the developed countries work over the implementation of the theory of «inclusive education», which will consider the demands and needs of all schoolchildren and help them to adapt to the educational programs and plans [2].

Discussion. The implementation of IT for the sake of intensification of the studying process is sufficiently researched in the scientific and methodological literature. However, the concept of usage of IT with the purpose of facilitation the studying process for the schoolchildren with the special educational need has not been fully discovered yet, despite the permanent claims among the educators, regarding the humanistic approach.

In our opinion, the solution of the exited problem consists in the clear definition of the potential opportunities of the IT in the «inclusive» studying. Despite the vast variety of the digital educational and methodological resources and software on the market, the teachers, who are not competent in work with the computers, may find it difficult to define the potential efficiency of usage of certain IT (which presents huge informative load, as well [1]), in the studying process. In order to solve this problem, a group of researchers from California, USA have analyzed the software, designated especially for the utilization in the middle schools [3]. In the course of the investigation, the researches come up to the conclusion about the existence of certain variables in the methodology of the software, which can affect the studying progress of schoolchildren. These are 1) size and type of feedback from the schoolchildren to IT and vice versa; 2) the possibility of practical implementation of the studying content; 3) the strategy of presenting the operational instructions; 4) evaluation; 5) motivational aspect. Moreover, it has been estimated that the assessment of the software by the authorities (the Ministry of Science and Education, different educational and methodological centers) does not guarantee their successful implementation on practice in the specific studying environment with the concrete groups of schoolchildren.

The training of teachers of specific studying disciplines, regarding the influence of the above-mentioned aspects of development of the educational software and outline of the potential opportunities of including the IT into work with the schoolchildren will allow avoiding the majority of obstacles, some students encounter while studying.

In this light, it is important to pay attention to the research of the American scholar Means B., who has classified the IT, according to the criterion of functions, which they perform in the education [5]: a) tutor; b) facilitator of the research and cognitive activities; c) means of training for improving knowledge and skills; d) means of communication; e) means of assessment of the studying advancements; f) means of administration of the studying process.

On the basis of the proposed classification we will attempt to describe the ways of implementation of the IT in the studying of schoolchildren with the special educational needs.

IT as a tutor. The tutor software is one of the first programs, designated for the usage of IT in the educational process and focused on the individualization of the studying material and its adaptation to the needs and demands of the students. This software is the one, who fully meets the requirements of education for the schoolchildren with the special educational needs. However, the scientific literature doubts the efficiency of this software, pointing to the fact that it trains the automatization of the skills and abilities, which can be easily obtained with the help of conventional methods. Partially, we agree with this opinion. However, considering the peculiarities of studying of children, who experience either psychological or physiological difficulties, the individualized, comfortable education is highly effective and appropriate. Therefore, the implementation of the tutor software is justified and effective, in this case.

The examples of this software in teaching of foreign languages are the series «Triple Play Plus», «Lingua Land», «Bridge to English» and others. Here, it is important to admit about some negative inaccuracies concerned with the adequacy of the elements, which have been mentioned in the research of Cuban and Woodward [3]. Nevertheless, in general, the usage of the tutor software (which is not very difficult, in technical terms) is quite effective in work with the schoolchildren with the special educational needs.

IT with the functions of the facilitator of the research and cognitive activities. Software, designed in accordance with the simulative principle, provide the virtual real environment, where the children can discover the world, develop research capacities, according to their interests and individual qualities (so that the education becomes comfortable) and the logically thought strategy, at the same time. The example of this software is the «Jungle Book».

Another important simulative tool is the Internet, which allows schoolchildren consulting with the children from other countries regarding their homework, sending and receiving information or searching for the answers for the educational tasks. In such a way, the children face the effect of «non-solitude», which allows them avoiding the stress of panics, regarding the inability to solve some questions or demonstrate the sufficient knowledge.

IT as the means of communication. The multi-media capacities of IT creates enormous opportunities for the organization of communication for the children with special educational needs. The usage of the e-mails and other elements of asynchronous communication support children in overcoming the barriers of speaking, which frequently arise in the class rooms due to certain psychological and sometimes physiological difficulties. On the other hand, the virtual communication involves one more important aspect, such as the presence of computer, which distracts the schoolchild's attention from his or her personality or personality of the interlocutors.

IT as the means of assessment of the studying advancements. Evidently, the evaluation is a stressful part of the educational process, which does not necessarily contribute to the efficiency of studying, especially of children with the special educational needs. With this purpose, the IT can be used for the anonymous assessment, which automatically evaluates the performance of schoolchildren and the productivity of their answers and sends the results to the teachers without informing the students about it. Such monitoring can be done systematically without time and efforts waste in the opposition to the conventional studying

(without IT), in which the teachers have to spend numerous hours for evaluating the written responses without letting the students realize the very process of assessment of their papers.

In addition, the usage of IT in the elimination of stress during the evaluation process can be relevant and justified, since the students do not doubt the objectivity of computer assessment due to the absence of human factor. The above-mentioned procedure can be fulfilled with the help of numerous digital software products, some of which remain free of charge. The example is the testing platform Hot Potatoes, created by the company Half Baked Software, which is widely used by the teachers all around the world. This software allows creating different kinds of testing assignments (from the multiple choice tasks to the cross-words) with various strategies and ways of assessment.

IT as the means of administration of the studying process. Very often, the subjective character of the studying process leads to the formation of additional obstacles in education, particularly in relations to the schoolchildren with the special educational needs. Since the IT in this function guarantees objectivity and adherence to principles of administration of the studying process, it becomes easy to work with such children and minimize the impacts of the obstacles, which reduce the productivity of the learning process.

The discussed types of studying processes and ways of implementation of IT in work with the schoolchildren with the special educational needs do not pretend to be fully researched. However, we suppose that the main idea to be considered is the statement that the equipment of schools with the IT does not guarantee the efficiency of studying process for each child. This can be achieved through considerable adapting efforts in order to meet all the studying demands of the students and, in its turn, increase the efficiency of IT implementation at schools.

References:

1. Морська Л. І. Інформаційні технології в навчанні іноземних мов : навчальний посібник / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
2. Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol: CSIE, 2000. – 286 p.
3. Cuban L., Woodward J. Why are most teachers infrequent and restrained users of computers in their classrooms? // Technology, Curriculum and Professional Development. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001. – 184 p.
4. Lou Y., Abrami P. and d'Apollonia S. Small group and individual learning with technology: a meta-analysis // Review of Educational Research. – № 71 (3). – 2001. – Pp. 449-521.
5. Means B. Technology and Education Reform: The Reality behind the Promise. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1994. – 174 p.
6. Yelland N. Learning in schools and out: formal and informal experiences with computer games in mathematical contexts. – London : Kluwer Academic, 2003. – 226 p.

Морская Л. И., Скибская Дж.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С ОСОБЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье исследуется проблема обучения учеников с особенными образовательными потребностями, а именно проблема использования информационных технологий в учебном процессе таких учеников. Автор предлагает наиболее эффективные функции информационных технологий, которые можно использовать в обучении учеников, обосновывает основные аспекты методической подготовки учителей, работающих с указанной категорией учеников, используя информационные технологии.

Ключевые слова: ученики с особенными образовательными потребностями, информационная технология, фасилитатор, тьютор, познавательное развитие, коммуникативное развитие, оценивание, управление учебным процессом

Морська Л. І., Скібська Дж.

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджується проблема навчання учнів з особливими освітніми потребами, а саме проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі таких учнів. Автор пропонує найбільш ефективні й доступні функції інформаційних технологій, які можна застосовувати в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Приклади наводяться з вивчення предметів гуманітарного циклу (зокрема іноземних мов). Добір та обґрунтування таких функцій здійснено на основі аналізу найбільш використовуваних видів діяльності в навчальному процесі зазначених учнів, а також з урахуванням найбільших труднощів у професійній діяльності вчителя, що працює з учнями з особливими освітніми потребами. У статті доведено, що застосування інформаційних технологій сприяє не лише підвищенню рівня навчальних досягнень учнів, але й створенню відповідного психологічного клімату та подоланню стресових ситуацій під час навчання. Водночас автор статті обґрунтовує основні аспекти професійної педагогічної та методичної підготовки вчителів, що працюють із зазначеною категорією школярів, використовуючи інформаційні технології як для навчання, так і для ефективної організації навчального процесу.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, інформаційна технологія, фасилітатор, тьютор, пізнавальний розвиток, комунікативний розвиток, оцінювання, керування навчальним процесом.

УДК [371.72/.373.3]: 616.314

Підмурняк О. О.*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито актуальні проблеми підготовки студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів. Показано значення здорового способу життя студентської молоді, основні напрямки його вирішення, зокрема залучення до занять фізичною культурою, режим праці, харчування тощо. Акцентовано на підготовці вчителів початкової школи до формування в учнів предметних компетенцій освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», на реалізації їх основних завдань. Звернено увагу на вивчення навчальної дисципліни «Технології вивчення предметів в галузі «Здоров'я і фізична культура», спрямованої на забезпечення студентів знаннями із загальних питань навчання основ здоров'я молодших школярів. Висвітлено мету, зміст, особливості роботи та педагогічної практики з предмета. Зазначено, що наявність базових знань у студентів визначають умови для ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: студент вищого навчального закладу, здоров'язбережувальна компетентність учнів початкових класів, навчальна дисципліна «Технології вивчення предметів в галузі «Здоров'я і фізична культура», шляхи реалізації навчальної дисципліни.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. До його основних складових належать: мотивація збереження і зміцнення здоров'я, місце здоров'я серед потреб людини, рівень культури суспільства й особи, настанова на довге здорове життя, навчання засобів збереження і зміцнення здоров'я. Спосіб життя найбільше впливає на здоров'я людини. Змінити його відповідно до принципів здорового способу життя складно, але можливо, бо це залежить від самої людини. Збереження і відновлення здоров'я залежить від рівня культури. Це не тільки сума знань, але й поведінка людини, сукупність її моральних засад. У кожної людини своя мотивація: хтось хоче бути гарним, струнким; дехто вважає,

*© Підмурняк О. О.

що потрібно бути здоровою людиною, щоб досягти успішної кар'єри в певній професії; для когось здоров'я означає заощадження коштів на ліках, а для іншого – це активне довголіття, радість повноцінного життя [5].

Сучасна школа потребує вчителя, здатного реалізовувати інноваційні проекти, впроваджувати найбільш раціональні та ефективні методи й форми організації навчально-виховного процесу, зокрема й з основ здоров'я.

У зв'язку з упровадженням нового Державного стандарту початкової загальної освіти студенти педагогічних факультетів мають володіти змінами в контексті всебічного розгляду можливостей реалізації компетентнісного підходу, який домінує в модернізації змістового й методичного забезпечення навчання. На сучасному етапі слід звернути увагу на професійну підготовку педагогів, зокрема на формування предметної здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи.

Проблема формування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей учнів завжди була об'єктом досліджень сучасних українських науковців – Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко та ін. Визначено зміст основних понять «компетентність» і «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій. Окремі науковці, зокрема А. Степанов, Д. Изуткін та ін., вважають, що майбутніх фахівців потрібно націлювати на здоровий спосіб життя як форму життєдіяльності людей, яка зміцнює адаптивні можливості організму людини, сприяє повноцінному виконанню нею соціальних функцій і досягнення активного довголіття. Також у наукових дослідженнях акцентовано на реалізацію майбутніми педагогами Державних стандартів загальної початкової освіти, зокрема й з основ здоров'я [1].

Мета статті – розкрити особливості підготовки студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів.

Орієнтованість студентської молоді на ведення здорового способу життя залежить від багатьох умов. Це й об'єктивні суспільні, соціально-економічні умови, що дозволяють здійснювати здоровий спосіб життя в основних сферах життєдіяльності (навчальній, трудовій, сімейно-побутовій), і система ціннісних відносин, яка спрямовує свідому активність молодих людей у русло саме цього способу життя. Сучасні студенти вважають здоров'я найвищою цінністю людського життя. Однак ця цінність є швидкодекларованою. Багато студентів, які вважають, що вони ведуть здоровий спосіб життя, реально не дотримуються його норм.

Одним із напрямків вирішення проблеми здоров'я студентської молоді визначається формування в студентів знань про здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням; формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій; розвиток у студентів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я, займаючись фізичною культурою, удосконалюючи фізичну, соціальну, психічну й духовну складові здоров'я; виховання потреби у здоров'ї, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; набуття студентами власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я; використання здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [3].

Студенти, які постійно займаються на заняттях фізичної культури фізичними вправами, як показує практика, досягають гармонійного розвитку духовного стану, що є одним із необхідних факторів у період зростання та становлення молоді. Завдяки обґрунтованому підходу молоді до спорту розвивається їхня складова розумового розвитку. Важливою складовою у вихованні здорового способу життя є залучення студентів до занять фізичною культурою, упровадження в повсякденне життя науково обґрунтованих методик щодо раціонального режиму праці, харчування, рухової

активності, відпочинку. Сучасна педагогічна наука досліджує чимало проблем, які об'єктивно зумовлені викликами соціального буття. Одна із них – формування й дотримання здорового способу життя.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи має орієнтуватись на особистісний і професійний саморозвиток студента, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного дотримуватися здорового способу життя та орієнтувати на нього учнів. А це залежить від рівня знань і вмінь майбутнього вчителя, а також від комплексу його компетентностей із реалізації в практичній діяльності положень психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі, зокрема щодо здоров'я. Але тільки за умови, якщо теоретичні знання вміло взаємодіють з практикою навчання, виховання та професійного розвитку, майбутній учитель може стати компетентним фахівцем.

Здоров'язбережувальна компетентність формується у процесі оволодіння учнів предметними компетенціями як соціально закріпленим результатом навчання, який презентовано в Державному стандарті освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» та в Базовій навчальній програмі з цього предмета [2].

Метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я і занять фізичною культурою, удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання в повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [4].

Зміст програми для кожного класу структурується за такими розділами: здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна та духовна складові здоров'я.

У навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів передбачено дисципліну «Технології вивчення предметів в галузі «Здоров'я і фізична культура», спрямовану на забезпечення студентів знаннями із загальних питань навчання основ здоров'я молодших школярів і питань спеціальної методики початкової валеологічної освіти. Ця дисципліна належить до циклу дидактико-методичних, які разом з валеологією, педагогікою і психологією мають забезпечити професійну підготовку майбутнього вчителя відповідно до потреб початкової школи.

Мета навчального курсу – сформувати готовність студентів до виконання професійно-педагогічних функцій під час навчання молодших школярів основ здоров'я в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Курс реалізується через систему лекцій, практичних і лабораторних занять, педагогічну практику, самостійну роботу студентів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент мусить знати: вимоги до валеологічної підготовки учнів за роками навчання; особливості календарно-

тематичного планування; основні засоби, методи й форми організації навчального процесу; загальні вимоги до усного й письмового мовлення та критерії оцінювання знань, умінь і навичок учнів; умови здоров'язбережувальної організації навчально-виховного процесу під час навчання; особливості розвитку розумових здібностей молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності; методика опрацювання основних тем відповідно за змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»; передовий педагогічний досвід учителів-практиків з проблем організації сучасного уроку основ здоров'я; загальні особливості використання сучасних навчальних технологій під час навчання основ здоров'я [2].

Засвоєння змісту програми курсу «Технології вивчення предметів в галузі «Здоров'я і фізична культура»» має стати чинником формування професійної майстерності майбутнього фахівця та оволодіння ним цілісною системою знань і навичок, зорієнтованою на формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності. Зміст методико-валеологічних дисциплін у педагогічному ВНЗ відображено в навчальних посібниках, які потребують оновлення та вдосконалення.

На практичних заняттях студенти вчаться виконувати різноманітні методичні завдання – аналізувати програми, методичні посібники, підручники; складати завдання диференційованого характеру; добирати дидактичні ігри та ін. Також вони вчаться моделювати уроки основ здоров'я, підбирають наочні посібники. Крім того студенти обирають та аналізують найбільш ефективні методи і прийоми навчання й виховання учнів до кожного етапу уроку та складають індивідуальні картки, самостійні завдання, моделюють ігрові ситуації.

Важливу роль у підготовці майбутніх учителів відіграє педагогічна практика, оскільки безпосередньо сприяє формуванню практичних умінь і навичок для викладання основ здоров'я в початковій школі [4].

Організація самостійної роботи студентів передбачає виконання системи завдань дослідницького характеру, які сприяють оволодінню частковими і загальними питаннями методики викладання валеології. Слід урахувати поступовість формування умінь і навичок. Ми розрізняємо три рівні самостійної діяльності студентів – репродуктивний, реконструктивний і творчий. Самостійна робота є не тільки одним із способів здобуття знань, але й має велике виховне значення для формування рис особистості. Ми маємо підготувати студентів до постійної самоосвіти, що є необхідною складовою саморозвитку, яка приводить до вдалого формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи.

Отже, у формуванні здорового способу життя пріоритетною має стати роль освітніх програм, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я студентів, формування активної мотивації піклування про власне здоров'я та здоров'я навколишніх. Добре організована пропаганда медичних і гігієнічних знань сприяє зниженню захворюваності, допомагає виховувати здорове, фізично міцне покоління. Професійна підготовка студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів є інтегративною якістю, що включає: психологічні якості; мотиви; професійні знання, уміння та навички; досвід особистості. Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня актуалізувати, інтегрувати і застосовувати в реальній життєвій ситуації засвоєний у процесі навчання основ здоров'я досвід діяльності. Наявність базових знань, уміння організувати власну навчальну діяльність і позитивне ставлення студентів до вивчення дисциплін щодо здоров'язберігаючих технологій визначають умови для професійної підготовки та регулювання навчальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Перспективи подальших наукових розвідок щодо підготовки студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів вбачаємо в розробленні моделі цієї підготовки, в обґрунтуванні умов її ефективності, вивченні зарубіжного досвіду та ін.

Література:

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 14/15. – С. 7-18.
3. Маркова В. Здоровий спосіб життя студентів / В. Маркова. – М. : Вища школа, 1998. – 198 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. / [від. за вип. А. В. Лотоцька, Л. Ф. Щербакова]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
5. Омельченко Л. П. Здоров'ятворча педагогіка / Л. П. Омельченко, О. В. Омельченко. – Х. : Основа, 2008. – 205 с.

Подмурняк А. А.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье раскрыты актуальные проблемы подготовки студентов к формированию здоровьесберегающей компетентности учащихся начальных классов. Показано значение здорового образа жизни студенческой молодежи, основные направления ее решения, в частности привлечение их к занятиям физической культурой, режим труда, питание и т.п. Акцентировано на подготовке учителей начальной школы к формированию в учащихся предметных компетенций образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура», к реализации их основных задач. Обращено внимание на изучение учебной дисциплины «Технологии изучения предметов в отрасли «Здоровье и физическая культура», направленной на обеспечение студентов знаниями общих вопросов обучения основ здоровья младших школьников. Освещены цель, содержание, особенности работы и педагогической практики по предмету. Указано, что наличие базовых знаний у студентов определяют условия эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студент высшего учебного заведения, здоровьесберегающая компетентность учащихся начальных классов, учебная дисциплина «Технологии изучения предметов в отрасли «Здоровье и физическая культура», пути реализации учебной дисциплины.

Pidmurniak O. O.

PREPARATION OF STUDENTS TO THE FORMATION
OF HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article deals with the urgent problems of preparation of students to the formation of health preserving competence of primary school pupils. The importance of students' healthy lifestyle, the main directions of this problem solving including engaging them in the physical culture, work and nutrition schedule has been shown in the article.

The attention is focused on the preparation of primary school teachers to the forming pupils' subject competences of the education sphere «Health and Physical Culture», realization of their basic tasks. It is accentuated on the study of the discipline «Technologies of Teaching Subjects in the Sphere of «Health and Physical Culture», aimed at providing students with knowledge on general issues of teaching the basics of primary school children's health.

The objective, content, peculiarities of work and pedagogical practice on the subject have been found out. It is mentioned that availability of students' basic knowledge determines the conditions for effective professional activity. The role of educational programs aimed at the preservation and strengthening of students' health, formation of an active motivation to care for their own health and the health of others should be prior in the formation of the healthy lifestyle. Well-organized promotion of medical and hygiene knowledge contributes to the reduction of morbidity, helps to raise a healthy, physically strong generation.

Students' professional training to the forming health preserving competence of primary school students is an integrative quality, which includes: psychological traits; motives; professional knowledge, abilities and skills; personal experience.

Health preserving competence is regarded as personal formation, which characterizes pupils' ability to actualize, integrate and apply in real life situations obtained in the process of study basics of health, experience of activity.

It is highlighted that the conditions for professional training and regulation of educational activity of the future primary school teacher are the availability of basic knowledge, the ability to organize own educational activity, positive attitude of students to study subjects.

Key words: student of higher educational institution, health preserving competence of primary school pupils, educational discipline «Technologies of Teaching Subjects in the Sphere of «Health and Physical Culture», ways of discipline realization.

УДК 378.018.43

Plakhotnik O. V., Kondratiuk A. L.*

DESIGNING OF THE METHODOICAL SYSTEM OF THE TEACHER-TUTOR ON THE BASIS OF DISTANCE LEARNING

The problem of designing the methodical system of the teacher-tutor in distance learning system is considered in the article. The essence of the pedagogical position of teacher-tutor in the educational process of higher educational institutions was identified as a result of theoretical analysis of scientific and educational literature. It has been found that the methodical system of the teacher-tutor consists of a set of interrelated components: the objectives, teaching style of the teacher-tutor and the organizational forms necessary for the creation of a consistent and purposeful pedagogical influence on the formation and development of individual psychological and professional qualities of the future specialist and the implementation of the educational process in educational establishments.

Key words: methodical system, teacher-tutor, distance learning, competence, higher education institution.

The formation of Ukraine as a sovereign and legal state is associated with the formation of the national elite – a new generation of higher education graduates. The European integration processes in the educational sphere determine the priorities of modern native system of higher professional education for the training of highly skilled pedagogical staff of a new generation, which is, as stated in the Law of Ukraine «On Higher Education», able to independently and responsibly design and implement their own educational route of personal and professional mobility.

The attempts to expand the content of modern teacher-scientists' activities, to view the range of their functions in higher education are natural and positive phenomena, which ensured the transition of educational systems in democratic countries to a new educational paradigm – the implementation of student-centered training in high school. This causes a change of personal-professional role and status of modern university teacher, whose work requires relatively new to the domestic realities dimension – the tutorship.

In the framework of the traditional educational process the main part of the providing of high learning efficiency is the teacher whose work has a high social value. Modern reforms in education, associated with the implementation of the Bologna system, require an expansion of the functional roles of the teacher, therefore, a new pedagogical position – the tutorship.

Based on the scientific foundation in the field of educational activities of a tutor, it should be noted that it has significantly enriched in recent years (A. Aleksyuk, N. Bernstein, M. Goncharov, T. Ilyina, T. Kovaleva, Y. Turchaninova, V. Slobodchikov, P. Shchedrovitsky etc.).

The study and generalization of scientific achievements demonstrate an ambiguous interpretation of personal and professional appointment of a tutor taking into account domestic

*© Plakhotnik O. V., Kondratiuk A. L.

realities. Thus, in accordance with the approaches of some scholars (T. Kovaleva, T. Koychev, N. Rybalkin), a tutor is an assistant teacher, a mediator between a teacher-lecturer and a student performing mostly not purely pedagogical but an organizational function. However, in the works of other researchers (N. Borisov, Y. Gavrillov, Y. Komrakova, A. Orel, A. Teslinov, A. Chernyavsky, S. Schennikov), a tutor is understood as a specialist in the field of educational organization and self-presentation, which also intelligently supports students in the process of their self-education and the development of their own professional identity.

A number of works is dedicated to the problem of place and role of the tutor in modern system of education [4; 8]. The position of the tutor in these works is interpreted ambiguously. According to most researchers, a teacher-tutor is a new specialization in teaching which is implemented in terms of distance learning [4].

The teacher-tutor is inherent in both the traditional teaching functions and new ones that are associated with fundamentally new conditions of the educational process. The performance of professional tasks of the teacher-tutor involves primarily the implementation of such functions as a consultant manifested in informing, providing listeners with advice, informational support of the training; a manager, which is implemented in the audience and motivation of trainees, consultations and communication with them; a facilitator, which is the establishment and maintenance of informational communication and interaction among students and other members of the educational system, the resolving of various problems and conflicts and, finally, the adaptation of students to new forms of learning.

It is believed that «the teacher-tutor» is such a pedagogical position which elaborates the external forms of action. The teacher-tutor accompanies a man in his mastering new methods of activity [3]. The meaning of the tutoring is to overcome the anthropological deficiency in education. This deficiency is created by a lack of personal presence in education; a lack of personal and educational sense and a lack of human responsibility for their own education.

The «teacher-tutor» profession is catagorized as a new, innovative for national education and the Ukrainian society in general profession. The profession of the «teacher-tutor» in Ukraine was spread in connection with the country's obligations to implement the Bologna agreements, which involve a kind of transformation of higher education in which the key position will be taken by the teacher-tutor who is a representative that performs a special function of support of the development and implementation of individual educational program required for students' professional formation and development.

Currently, there is a formation of complete cycle of reproduction of the «teacher-tutor» profession which includes the development and approval of professional standards for teacher-tutor activities; the development and implementation in the educational practice of educational standard of teacher-tutors preparation in the educational institutions of higher professional education and additional professional education; the assessment and certification of professional tutoring qualifications.

According to Russian experts, the teacher's and tutor's support is such a complex professional activity that it requires Master's degree. First, a future teacher-tutor gets a basic pedagogical education (bachelor's degree in any educational specialty) and then continues his training for tutors' Master's degree. Moreover, teacher-tutors are trained in educational institutions of additional professional education programs for retraining and advanced training.

Today, there are training courses for tutors in Ukraine (National Technical University, Kharkiv Polytechnic Institute) and the magistracy on «distance learning» allowing to prepare professionals for work in systems of remote training in higher educational institutions. However, there is a need to further integrate the technology into other educational establishments and the broader use of other forms of tutors' training: trainings, conferences, seminars.

Methodical system of training is an ordered set of interrelated and interdependent methods, forms and means of planning and implementation, control, analysis, correction of educational process, aimed at improving the efficiency of students' learning.

The methodical system of the tutor consists of a set of interrelated components: objectives, teaching style of the tutor and the organizational forms needed to create a consistent and purposeful pedagogical influence on the formation and development of individual psychological and professional qualities of the future specialist and the implementation of the educational process in an educational institution.

Due to the transformation of the traditional educational learning into a remote one in the Internet environment the requirements for a tutor are as well changed. The traditional organizational, didactic, perceptual, communicative, suggestive, research, scientific, educational and subject-specific skills gain a new value [2]: 1) organizational skills – planning the work online is a basic skill here, as well as to unite and intensify students for distance learning; 2) didactic skills – the didactic knowledge and the ability to use ICT tools; 3) perceptual skills– the ability to estimate the emotional and psychological state of students by means of ICT tools; 4) communicative skills – the ability to establish appropriate and trusting relationship with students, to possess nonverbal communication, to maintain communication in the entire group of students; 5) suggestive skills– ICT-ability to carry out the emotional influence on students by means of ICT; 6) research skills – the ability to recognize and objectively evaluate pedagogical situations and processes during distance training; 7) scientific-cognitive skills – the desire and ability to master new scientific knowledge in a field of study; 8) subject skills – deep professional knowledge of the subject of study.

In the distance learning process the teacher-tutor can act as an individual and replace himself by automated systems or means of learning (educational CDs, online tutorials, etc). It can be used in the educational process under certain conditions (lack of time, the peculiarity of the training material), despite the fact that it is not desirable.

As a result of the study of the peculiarities of teachers-tutors' professional training in Ukraine, N. Kichuk, A. Suchanu, V. Osadchiy, K. Osadchaya, A. Plakhotnik, S. Sysoeva have suggested the structure of professional competence of a specified category of persons that includes some competencies in the field of pedagogy, psychology, teaching methods and distance learning, as well as socio-personal, instrumental, general scientific, general professional and specialized professional.

An important condition for the effective performance of teacher-tutors' professional activity is that they have the following competencies in the field of pedagogy [9]: the technique of pedagogical communication and relevant individual psychological qualities; the skills to participate professionally in a collective teaching; knowledge of modern approaches to teaching and training in higher educational institutions; the awareness of methods of psychological-pedagogical diagnostics, the knowledge of characteristics of students' activity and their age characteristics; the ability to analyze pedagogical situations, to design and plan pedagogical actions; the ability to organize the educational process and, if necessary, to carry out its correction; the positive attitude, inclination, sustained interest, commitment to teaching and understanding of the nature and significance of their profession; knowledge of the methods and forms of training and education; mastering strategies for effective implementation of educational technologies in the educational process and the ability to solve problems of their design, maintenance and use of a unified information educational environment; the knowledge of the functions and types of educational assessment, the mastery of methods of educational assessment, the ability to demonstrate them on particular examples, the ability to self-esteem.

In the field of psychology the teacher-tutor should have the following competences: the awareness of human psychology, the ways of self-regulation and management of yourself and others; the awareness of methods of study of the own abilities and resources; the

preparedness to evaluate the impact of professional decisions on the entire system of work with students; the willingness to collective forms of work and collective decisions, the implementation of complex educational programs; the communicative and organizational skills; the presence of such personal characteristics as tolerance, kindness, tact, poise; the ability to influence other people and understand them, to determine individual students' abilities, to reflect their emotions and feelings accurately, the ability to motivate and to draw attention to the educational material; the ability to understand students; the awareness of ones own positive features and the abilities of students which promotes a positive self-concept.

In the field of teaching methodology the teacher-tutor should possess the following competencies: the formation of fundamental methodological knowledge and the ability to apply them in the course of the professional activity; the ability to solve pedagogical tasks and assignments concerning the methods of teaching in higher educational institution; mastering of strategies for implementation and use of informational and communicational technologies in the educational process; the ability to constructive and project activities; the ability to motivate the learning and cognitive activities of students; the ability to manage students' project activities; the motivation for continuous self-education and self-improvement.

The formation of the following competences in the field of distance learning is important for the effective implementation of professional functions of teachers-tutors: understanding the concepts and basic principles of distance learning; the possession of informational culture and computer literacy; the planning to use distance learning technologies as a part of professional training of students; the promotion of the studying in higher educational institutions based on distance learning technologies; the development and adaptation of learning materials to support distance learning; providing the students with the higher educational institution benefits for the use of distance learning technologies; the tracing of educational activity and the assessment of students using distance learning technologies; the leadership in the application of technologies of distance teaching and learning in higher educational establishments; the development of the project of the development of remote training system in higher educational institutions; the encouraging of students to manage their own learning in the environment of distance learning; the creation of a culture that encourages the implementation and supports the development of distance learning; the adherence to the organizational vision, strategies and objectives of distance learning; the protection, location and control over the use of human and functional resources for distance learning; the development, implementation and control over the policies of the obtaining, operation and use of distance learning tools.

The teacher-tutor must have the following social and personal competences which will enable him to carry out professional duties effectively: understanding and perception of ethical norms of behavior in relation to other people; understanding of the need for compliance with a healthy lifestyle; the ability to learn; the ability to engage in constructive criticism and self-criticism; the creativity, the ability of systematic thinking, the adaptability and interpersonal skills; the persistence in achieving goals; the concern about the quality of the work; tolerance; the environmental literacy.

Among the instrumental competences of the teacher-tutor it is possible to distinguish the following ones: literacy in written and oral communication in a native language; knowledge of a foreign language (languages); computer skills; skills of the information management; advanced research skills.

The general scientific competences include such competences of a teacher-tutor as a basic understanding of the fundamentals of philosophy, psychology, pedagogy contributing to the development of general culture and socialization of personality, the inclination to ethical values, the awareness of the national history, economics and law, the understanding of cause and effect relationships of society development and the ability to use them in professional and social activities;

the basic knowledge of fundamental sections of mathematics to the extent necessary for the possession of the mathematical apparatus of the corresponding field of knowledge, the ability to use mathematical methods in the chosen profession;

basic knowledge of science and modern information technologies; skills of using software tools and skills in computer networks, the ability to create databases and use Internet resources;

basic knowledge of basic sciences to the extent necessary for mastering general professional disciplines;

basic knowledge required for mastering general professional disciplines.

The professional training of the teacher-tutor should provide for the formation of the following professional competencies: the basic understanding of the elaboration of the calendar-thematic schedule of studying; basic ideas about the preparation to the lesson and writing a plan or an outline of the lesson; basic understanding of the subject circle and its work; basic understanding of planning the work with students who need extra help regularly; basic understanding of the elaboration of training modules; the ability to manage the learning process; the ability to conduct normative (regulatory) documents; the ability to analyze professional activities.

The specialized professional competences of the teacher-tutor include the following: the ability to organize and conduct training lessons; the ability to conduct academic consultations; the ability to organise the work of subject circles; the ability to organize and carry out subject olympiads; the ability to apply pedagogical technologies in teaching; the ability to exercise control over the educational process and documentation.

Hence, the availability and sufficient development of the above-mentioned competencies of the teacher-tutor enable him to efficiently carry out the following functions in the educational process [10]: the function of management; the diagnostic function; the function of goal setting; the motivational function; the planning function; the communicative function; the control function; the function of reflection and the didactic function.

Unlike the traditional activities of a teacher, the activities of the teacher-tutor are much more concerned with the purposeful development of cognitive independence of students. This circumstance requires a mastery of managerial function that involves the defining the purpose of their activities and the activities of students; the monitoring of the students' activities; the assessment of students' educational activity's in accordance with desired standards; the implementation of the decisions on the change and stimulation of students' educational activity; the adjusting of own activities; the elimination of undesirable deviations from the direction of student learning.

The diagnostic function allows to carefully evaluate the positive and negative aspects of students. In the work of the teacher-tutor this feature is manifested in the following actions: the study of students' initial data (age, place of study, level of education, previous learning experience, etc.); the determination of students' individual characteristics (learning style, the dominant type of thinking, skills' level etc); the determination of students' attitudes to learning, their needs, motives, expectations, concerns and factors causing them; the diagnosis of the degree of student learning of course content (ideas, models and concepts).

The goal setting function is the basis of the teacher-tutor's work. The teacher-tutor should be engaged in the formulation and specification of a variety of (long term, short term) goals of the students' educational activities. The first ones are related to the entire period of study, others to a specific element of the educational process. In order to implement the goal setting function the teacher-tutor has to perform the following tasks: to analyze the learning model goals; to define the content and specificity of students' activity; to select typical (most frequently occurring in the educational activity of a student) problems that must be resolved by those that study; the determination of the most typical difficulties and problems associated with the personality which are faced by a student in the process of his activity, of the expected outcomes of students' activities (what they should know, be able to do, what they should own and what

they should be); the coordination of the state standard objectives with the individual educational goals of students; the coordination of goals with students' opportunities to achieve them.

The motivational function of a teacher-tutor is to create and maintain the inclusion of the students in the training and their implementation of individual training programs. To implement this function, there is a need to solve the following problems:

- to find out the expectations of students for learning, to identify their individual needs and motivations;
- to set on the productive, mostly independent activity of the student;
- to create the atmosphere of engagement, trust and support in a group of those who study;
- to stimulate the educational motivation by means of different interactive teaching methods;
- to organize and maintain students' communication with each other, which usually contributes to the effective work in the classroom.

The planning function is to adjust the order of the actions of those who study according to the training objectives. The effective planning in the educational process is based on the ability of the teacher-tutor to do the following:

- to generate learning objectives based on the analysis of the results of the initial diagnostic (needs of students, their initial level of training, experience, personal learning style, their individual psychological characteristics, etc.);
- to form the strategies and tactics of relations and communication with those who study;
- to determine the sequence of actions in accordance with the objectives and expected results;
- to develop the structure of the classes taking into account the domination of a collective rather than individual activity of students;
- to distribute the classroom time taking into a consideration the objectives, content and learning technologies, as well as characteristics of the group (the specifications of individual learning styles).

An important function of the teacher-tutor is to establish communication. This feature is especially important in the early stages of interaction between a teacher-tutor and students while forming groups, establishing relationships between teacher-tutor and students as well as among students themselves. There are the following requirements for the teacher-tutor: to be open and available for those who study; build his activity on the principle of equality with students regarding their rights and duties; to establish friendly and collaborative atmosphere while interactions; to organize activities of students in groups on the basis of cooperation, the harmonization of the goals of group activities and their mutual achievements; to form a favorable emotional atmosphere of support and mutual assistance in the group as well as a sense of belonging to the group.

The function of control. In a broad sense the control function includes the assessment and correction of the leading activities of a subject of the learning process.

From the position of the control function, the teacher-tutor has to analyze and determine the degree of success of educational activity of students; to comment on the shortcomings and mistakes made in written tasks; to assess the quality of completed tasks; to adjust the students' activities in accordance with the results of the verification tasks; to evaluate the achievement of individual students and groups in general.

The function of reflection is used in goal setting and for correction of the results achieved in the educational process. The function of reflection is implemented by the teacher-tutor in the following task activities: the analysis of the capacity of the teacher-tutor; the organization of the reflection of own activities and communication of the teacher-tutor to identify his individual

characteristics (ideas and principles he is guided at work) his difficulties, mistakes and achievements; the identification of the driving forces of the teacher-tutor development and of the forces that impede it; the creation situations for reflection in the students' activities – problem situations; the organization of the reflection of the students' activities in order to analyze their activity, the understanding of difficulties, their causes and ways of their overcoming.

The methodological function of the teacher-tutor is among the important functions. The activities that make up this function are:

- the creation of the necessary resources for the organization of educational process (special assignments, sets of questions, specific situations, illustrations, etc.);
- the development of different monitoring and diagnostic methods: checklists, questionnaires, information cards, test materials, etc;
- the analysis of their own, tutor-teaching experience;
- the inclusion and adaptation to their own style, working experience of other teacher-tutors.

These functions are always present in the professional activities of the teacher-tutor, however, at different stages of learning a set of dominating functions changes.

On the basis of the analysis of scientific studies it has been found that the activity of the teacher-tutor has a dynamic structure and includes professional-pedagogical orientation, the presence of pedagogical skills, scientific knowledge, skills, competencies, the mastery of which allows to carry out the productive professional-pedagogical activity.

The teacher-tutor must be proficient in modern computer technology, general culture, to be educated, to master the new technologies of distance learning quickly; to be humane, tolerant, respect other people and their opinions. The teacher-tutor of distance learning should be able to provide individual consultations; to be able to develop educational materials; to be able to work with information in networks, to process and use it in educational process in a distance form. The teacher-tutor performs special functions of maintenance, development and implementation of each student's individual educational program that requires his professional formation and development.

References:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / Алексюк Анатолій Миколайович. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доповн. й випр. – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 552 с.
4. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология / Т. М. Ковалева // Сборник научно-методических материалов. – М. : АПКИПРО, 2002. – С. 69.
5. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навчально-методичний посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Суценко. – К. : Видавництво центру КНЛУ, 2009. – 380 с.
6. Плахотнік О. В. Імплементация в Україні процедур та інструментів зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти / О. В. Плахотнік // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка: Педагогіка. – № 3 (3). – 2016. – С. 60-65.
7. Плахотнік О. В. Формування готовності магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом» до професійної діяльності / О. В. Плахотнік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Випуск № 46. – К. ВІКНУ, 2014. – С. 321-329.
8. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учебное пособие / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.

9. Щенников С. А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – М. : Дрофа, 2006.
10. Дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://study.ed-sp.net/mob/resource/view.php?id=4>.

Плахотник О. В., Кондратюк А. Л.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ТЮТОРА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема проектирования методической системы учителя-тьютора в системе дистанционного обучения. Вследствие теоретического анализа научной и педагогической литературы была выяснена сущность педагогической позиции «преподаватель-тьютор в учебно-воспитательном процессе вуза». Было выяснено, что методическая система преподавателя-тьютора состоит из совокупности взаимосвязанных компонентов – цели, методического стиля преподавателя-тьютора и организационных форм, необходимых для создания целенаправленного последовательного педагогического влияния на формирование и развитие индивидуальнопсихологических и профессиональных качеств будущего специалиста и на реализацию учебно-воспитательного процесса в учебном заведении.

Ключевые слова: методическая система, преподаватель-тьютор, дистанционное обучение, компетентность, высшее учебное заведение.

Плахотнік О. В., Кондратюк А. Л.

ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИКЛАДАЧА-ТЮТОРА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема проектування методичної системи викладача-тьютора в системі дистанційного навчання. За допомогою теоретичного аналізу наукової та педагогічної літератури було з'ясовано сутність педагогічної позиції «викладач-тьютор у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу». Було з'ясовано, що методична система викладача-тьютора складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів – мети, методичного стилю викладача-тьютора та організаційних форм, необхідних для створення цілеспрямованого послідовного педагогічного впливу на формування і розвиток індивідуальнопсихологічних та професійних якостей майбутнього фахівця і на реалізацію навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Було визначено ключові компетенції у структурі професійної компетентності викладача-тьютора: компетенції в галузі педагогіки, психології, методики викладання та дистанційного навчання, а також соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові, загальнопрофесійні та спеціалізовано-професійні. У статті окреслені напрямки становлення повного циклу відтворення професії «викладач-тьютор» у вітчизняній освіті.

Ключові слова: методична система, викладач-тьютор, дистанційне навчання, компетентність, вищий навчальний заклад.

УДК 378.046

Слюсаренко Н. В., Кузьменко Ю. В.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті висвітлено зміст професійної підготовки вчителів трудового навчання в українських ВНЗ у контексті інтеграції у світовий освітній простір. Окреслено низку основних нормативно-правових документів освітянського законодавства, в яких розкрито

*© Слюсаренко Н. В., Кузьменко Ю. В.

концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні в умовах євроінтеграції. Здійснено аналіз навчальної документації ВНЗ (напрямок підготовки «Технологічна освіта») з підготовки магістрів та бакалаврів і виокремлено обов'язкові складові навчального процесу та основні вимоги освітньо-професійної програми з цього напрямку підготовки студентів. Наведено перелік предметно-специфічних і загальних компетентностей у галузі «Освіта» за проектом «Тюнінг», що актуальні для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Ключові слова: євроінтеграція, світовий освітній простір, учитель трудового навчання, навчальний процес.

На початку XXI століття освітня галузь отримала новий поштовх до розвитку, що зумовлено ухваленням 2002 року Національної доктрини розвитку освіти України – документа, що має визначати сучасні стратегічні напрямки розвитку освітньої галузі. У Доктрині зазначено: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства», а держава має забезпечувати виховання такої особистості, яка «орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється» [1, с. 279]. Упровадження цих ідей в життя не можливе без урахування сучасних тенденцій світового освітнього простору. Тому питання розроблення освітньої та наукової стратегії в контексті європейської інтеграції України є актуальною темою досліджень. По суті це необхідна умова інноваційного розвитку нашої держави сьогодні.

Актуальність цього питання підтверджується й широким колом досліджень, безпосередньо присвячених питанням реформування національної системи вищої освіти України. Так, у працях Л. Пономаренко, І. Моїсеєва, Л. Ніколюк, О. Микитенко, П. Рогова, Б. Корольова та ін. представлено концептуальні засади й базові напрямки реформ національної освіти України та змін у нормативно-правовому полі, висвітлено проблему модернізації професійної освіти в руслі євроінтеграції в світовий освітній простір та оцінювання якості підготовки фахівців.

Мета статті – висвітлити зміст професійної підготовки вчителів трудового навчання в українських ВНЗ в умовах євроінтеграції.

Аналіз чинної законодавчої бази процесу розбудови системи підготовки педагогічних кадрів засвідчив, що з 2004 року Україна обрала курс на інтеграцію у світовий освітній простір, на чому наголошено в «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (наказ МОН № 988 від 31.12.04). Згодом набув чинності «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (наказ МОН № 612 від 13.07.2007). Прийняття цього законодавчого акта сприяло активізації людського капіталу через систему вищої освіти, що акцентувало увагу на якості професійної освіти. Проте важливим залишається питання, на якому якісному рівні інкорпорується українська система освіти у світовий ринок освітніх послуг. Тому завдання створення нового знаннєвого продукту набуло надзвичайної важливості, а формування освітньої складової фахівця стало одним із чинників адаптації людини в умовах соціально орієнтованої економіки інноваційного типу.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір наголошено на необхідності оновлення професійної підготовки педагогічних працівників. Прийняття цього документа сприяло активізації нарощення освітнього рівня педагогічних кадрів через систему професійної підготовки, зокрема і вчителів трудового навчання.

Після підписання 2005 року Болонської декларації наша країна приєдналася до Болонського процесу. З того часу почали відбуватися зміни у формуванні освітньої складової фахівців із трудової підготовки, пов'язані насамперед з інтеграцією української системи освіти в європейський освітній простір. У зв'язку з цим напрями підготовки спеціалістів широкого профілю розширювалися відповідно до пріоритетів науково-технічного прогресу. З'явилися міжгалузеві, інтегральні та подвійні спеціальності та спеціалізації. Уводилася вимога відповідності навчальних планів і програм навчальних дисциплін ВНЗ стандартам освіти, визначеним державними документами. Це зокрема такі, як освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця та освітньо-професійна програма.

Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір супроводжувалася переходом на кредитно-модульну систему навчання, що також відбито в діяльності вчителів трудового навчання.

2011 року Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України затверджено «Освітньо-професійну програму підготовки бакалавра» (галузь знань 0101 Педагогічна освіта. 6.010100), де було визначено розподіл загального навчального часу за всіма циклами підготовки студентів, перелік навчальних дисциплін та їх обсяг в організації навчання майбутніх педагогів за кредитно-модульною системою. У документі визначено нормативний та варіативний блок підготовки цих фахівців та окреслено види контролю нормативних навчальних дисциплін і практик, що визнані обов'язковими і контролюються державою. Також зазначалося, що всього за «термін навчання 4 роки загальний навчальний час складає 8640 год., 160 національних кредитів, 240 кредитів ECTS. До нормативної частини увійшли цикли гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, що становить 5652 год., 10,67 національних кредитів або 16 кредитів ECTS. До варіативної – цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу і вільного вибору студентів, усього це 2988 год., 55,33 національних кредитів або 83 кредити ECTS» [2].

Визначення змісту освіти ОКР бакалавра та магістра відбувається через наповнення результатів освіти (освітня складова, компетенції). У таблиці 1 надано перелік предметно-специфічних і загальних компетентностей у галузі «Освіта» за проектом Тьюнінг, що мають віддзеркалювати професійну підготовку педагогічних кадрів відповідно для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти [4, с. 73-76].

У грудні 2014 року Національна академія педагогічних наук України в рамках освітнього проекту ЄС «Національний Темпус/Еразмус+» розробила методичні рекомендації «Розроблення освітніх програм» [4], де висвітлено вимоги до розроблення освітніх програм у контексті нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) і міжнародних документів, що регламентують діяльність навчальних закладів на світовому освітньому ринку. На основі узагальнення європейського та вітчизняного досвіду окреслено напрями формування освітньої складової фахівців у вищій школі, зокрема й через оновлення підходів до складання освітніх програм підготовки педагогічних кадрів в Україні. Визначені освітні програми та рівні, ступені й кваліфікації вищої освіти, кваліфікаційні рівні НРК та європейських метарамок зумовили новий цикл змін у змісті навчання всіх ВНЗ, а отже, вони стосуються і навчання вчителів трудового навчання.

Усі навчальні плани ВНЗ з напряму підготовки «Технологічна освіта» з підготовки магістрів і бакалаврів мають включати обов'язкові складові навчального процесу, а саме : нормативні навчальні дисципліни (дисципліни соціально-гуманітарної підготовки; дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; дисципліни професійної та практичної підготовки), вибіркові навчальні дисципліни (дисципліни самостійного вибору навчального закладу; дисципліни вільного вибору студента), практичну підготовку (технологічна, пропедевтична, навчально-педагогічна,

педагогічна та навчальна практики), державну атестацію. Також плани мають відбивати встановлений обсяг відповідних вимог освітньо-професійної програми певного напрямку підготовки.

Таблиця 1

Перелік предметно-специфічних і загальних компетентностей у галузі «Освіта» за проектом «Тюнінг», що актуальні для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти

Перший (бакалаврський) цикл вищої освіти за болонською класифікацією (перший – бакалаврський – рівень вищої освіти за Законом України «Про вищу освіту»)	
Предметно-специфічні компетентності	Учителі та викладачі мають ефективно працювати в трьох галузях, що перетинаються, так само як і випускники програм з освітніх наук. Вони мають бути здатні: - працювати з інформацією і знаннями з предмета навчання та освітніх проблем і їх теоретичних основ; - працювати зі своїми колегами – учнями/стажистами, іншими колегами та партнерами в освіті. Це включає в себе здатність аналізувати складні ситуації, що стосуються людського навчання й розвитку в особливих контекстах; - робота зі спільнотою – на місцевому, регіональному, національному, європейському і більш широкому глобальному рівнях, включаючи розвиток відповідних професійних цінностей і здатності осмислювати практику та контексти; а також розвивати здатності до рефлексії, включаючи спроможність обдумувати як власні, так й інші системи цінностей, розвиток і практику; - компетентність у викладацьких/ навчальних та оцінювальних стратегіях і розуміння їх теоретичних основ; - здатність створювати рівноправний і справедливий клімат, що сприяє навчанню всіх учнів незалежно від їх соціально-культурно-економічного контексту.
Загальні компетентності	Здатність навчатися. Комунікаційні навички. Навички роботи в команді. Вирішення проблем. Автономія. Навички обдумування. Навички міжособистісного спілкування. Планування та управління часом. Прийняття рішень. Ціннування різноманіття та мультикультурності. Етичні зобов'язання. Здатність до критики та самокритики. Здатність вдосконалювати власне навчання і виконання включно з розробленням навчальних і дослідницьких навичок. Здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати, щоб виявляти проблеми і виробляти рішення. Міцне знання професії на практиці.
Другий (магістерський) цикл вищої освіти за болонською класифікацією (другий – магістерський – рівень вищої освіти за Законом України «Про вищу освіту»)	
Предметно-специфічні компетентності	Компетентність спільного вирішення освітніх проблем у різних контекстах. Здатність адаптації практики в конкретних освітніх контекстах. Розвиток знання і розуміння в обраній професійній спеціалізації за основним предметом освітньої галузі – освітнім менеджментом та управлінням; вивченням навчальних програм; освітньою політикою; освітою дорослих; труднощами в навчанні; дитячою літературою. Здатність використовувати адекватні дисципліні дослідження, щоб інформувати практику. Здатність осмислювати відповідні навчальним заходам цінності.
Загальні компетентності	Дослідницькі навички. Лідерські навички. Комунікаційні навички, включно із здатністю спілкуватися в провідних професійних журналах. Здатність обмірковувати й оцінювати власну роботу. Розвиток сучасних пізнавальних навичок, пов'язаних із розвитком знань і творчістю.

Кінцевим рубежем у навчанні є державна атестація – складання іспиту або захист випускної роботи. З психолого-педагогічних дисциплін виконується дипломна робота, а з фахових дисциплін складається державний комплексний кваліфікаційний екзамен. Відповідно до «Програми і критеріїв оцінювання», що розробляються ВНЗ щодо державної освітньо-професійної програми, у процесі фахового випробування визначають: «загальний рівень технічної культури абітурієнтів педагогічного університету спеціальностей № 7.01010301, 8.01010301 «Технологічна освіта»; міцність засвоєння навчальних дисциплін циклів «Основи виробництва» і «Машинознавство», що є основою для викладання основ техніки і технологій в процесі трудового навчання учнів СЗШ». Перевіряється також «міцність оволодіння теоретичними й методичними знаннями та вміннями щодо проведення уроків трудового навчання відповідно до нових тенденцій реформування освітньої галузі «Технологія». Окрім вищеназваного, важливо з'ясувати «чіткість уявлень про характер і зміст роботи вчителя з організації, планування і матеріального забезпечення трудового, профільного й професійного навчання та продуктивної праці школярів і шляхів забезпечення освітньої, розвиваючої і виховної функції трудової підготовки; уміння здійснювати підготовку до теоретичних і практичних занять, правильно будувати й проводити ці заняття в школі, у виробничих умовах, складати необхідну для занять навчально-методичну й технічну документацію; уміння організовувати й проводити позакласну роботу учнів з технічної творчості, декоративно-ужиткового мистецтва, а також факультативні заняття; уміння правильно здійснювати зв'язок теоретичних занять з техніки з практичними заняттями і працею учнів, а всієї технічної і трудової підготовки – з основами наук, з інтеграцією знань учнів про техніку, технологію і виробництво; уміння правильно організовувати проектно-технологічну діяльність учнів, суспільно корисну продуктивну працю учнів різного віку в школі, поза школою та у виробничих умовах (добір видів праці, нормування, облік та ін.); уміння організовувати профільне навчання в загальноосвітньому навчальному закладі; уміння поєднувати навчання й виховання учнів у процесі урочної і позаурочної роботи з трудового навчання» [3, с. 2].

Сучасні навчальні плани переорієнтовано на такі навчальні дисципліни, які підвищували б конкурентоздатність і мобільність робочої сили, сприяли б активному оволодінню ІКТ, інноваційними технологіями, науковими основами сучасного виробництва, ринкової економіки та ін. Оновлення змісту навчання майбутніх учителів трудового навчання відбувалося завдяки включенню дисциплін з комп'ютерного, технологічного, технічного, економічного, методичного спрямувань, вивченню народних промислів і різноманітних напрямків декоративно-ужиткового мистецтва. Це, наприклад, такі дисципліни: інформаційні технології, художня обробка матеріалів з практикумом, ділова іноземна мова, технічне моделювання та художнє оформлення одягу, теорія і методика технологічної освіти та креслення, основи швейного виробництва, сучасні педагогічні технології, порівняльна педагогіка в контексті Болонського процесу, методика профільного навчання та науково-технічної творчості учнів, обладнання та технологія кулінарного виробництва, комп'ютерний дизайн у конструюванні та моделюванні одягу, основи виробничого менеджменту, основи декоративно-ужиткового мистецтва, основи наукової комунікації іноземними мовами, інтелектуальна власність, економічні основи підприємницької діяльності, комп'ютерна графіка, ремонт та експлуатація електроінструменту, електропобутової та офісної техніки, методика застосування комп'ютерної техніки у викладанні предметів шкільного курсу та ін. Такі підходи до організації процесу навчання сприяють формуванню здатності випускників ВНЗ динамічно реагувати на запити суспільства, оволодівати сучасними освітніми технологіями для різностороннього розвитку учнівської молоді.

Ще одним із напрямків модернізації національної системи освіти стало вдосконалення форм і методів навчання. Саме тому ВНЗ поряд із традиційними формами і методами навчання (лекція, семінарські та практичні заняття, педагогічна та навчальна практика, курсове і дипломне проектування, конференції, самостійна робота, опитування, консультування, екскурсії, бесіда, демонстрація, факультативи, гуртки та ін.) більше уваги стали приділяти й інтерактивним (діалог, групова дискусія, дидактичні творчі ігри, сенситивні та комунікаційні тренінги, дебати, метод проектів, «мозковий штурм», «коло ідей», «мікрофон», майстер-класи народних умільців і дизайнерів та ін.).

Упровадження дистанційної форми навчання в освітній процес призвело до використання таких форм і методів навчання, як вебінари, онлайн-конференції, тьютерство, тестовий комп'ютерний контроль та ін. Крім того започатковано процес створення інтерактивних навчальних посібників, мультимедійних систем, спеціалізованих комп'ютерних навчальних програм тощо.

Важливі зміни в умовах євроінтеграції відбулися і в організації навчального процесу фахівців із трудової підготовки. Це зокрема: зміна орієнтирів щодо викладання у школах змістовної лінії «Технології»; поява нових освітніх програм; викладання предметів варіативної складової навчального плану; надання можливості студентам обирати важливі для них навчальні дисципліни; уведення спецкурсів, профілізації; реалізація кредитно-модульної системи навчання; удосконалення технологій навчального процесу; побудова навчально-виховного процесу на національних цінностях; упровадження проектно-технологічної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес тощо.

Тобто розпочато поетапне запровадження сучасних інноваційних програм і моделей, що спрямовані на вдосконалення навчального процесу та інтеграцію вищів до світового освітнього простору. Зокрема це такі кроки:

- упровадження в навчальну діяльність міжнародних стандартів освіти, що забезпечують урахування індивідуальності студента в процесі викладання навчальних дисциплін, створення умов щодо реального застосування знань студентів;
- уведення нових навчальних дисциплін, спецкурсів і розроблення навчально-методичних комплексів, що надають можливість отримати більш ґрунтовні знання в професійній сфері, мають міждисциплінарний характер та є актуальними не тільки для України, а й усього світу;
- інтеграція навчальних планів і програм у співпраці із зарубіжними навчальними закладами для навчання та стажування студентів за кордоном;
- обмін викладачами та студентами; залучення іноземних фахівців;
- участь у міжнародних конференціях і семінарах та ін.

Відповідно до світових тенденцій зміни в підходах до змісту навчання, формування освітньої складової педагогів продовжуються дотепер: в обговоренні та затвердженні нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (трициклова структура вищої освіти, Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС), Національна рамка кваліфікацій (НРК), компетентності та результати навчання) (2014 р.); у затвердженні переліку галузей за Міжнародною стандартною класифікацією (2013 р.). Так, широка галузь має код і назву: 01 Освіта; галузь знань – 011 Освіта; а спеціальності – «0111 Освітні науки; 0112 Педагогіка дошкільної освіти; 0113 Педагогіка початкової освіти; 0114 Педагогіка освіти з предметною спеціалізацією» [4, с. 70].

Підводячи підсумки зауважимо, що починаючи з 2004 року для модернізаційних процесів характерне виникнення, обговорення та обстоювання думки стосовно того, що формування нової моделі вищої освіти України потрібно здійснювати синхронно зі змінами в навчальних закладах та в системі неперервної освіти, а також у контексті інтеграції української системи освіти в європейський освітній простір і концепції

розвитку людського капіталу. Подальший науковий пошук може бути спрямовано на висвітлення змін у законодавчих актах України з питань освіти в умовах євроінтеграції.

Література:

1. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. Офіц. вид. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 404 с.
2. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань 0101 Педагогічна освіта. – К. : [б. в.], 2011. – 5 с.
3. Програма і критерії оцінювання з теорії і методики навчання технологій галузь знань: 0101 педагогічна освіта спеціальність: 8.01010301 технологічна освіта на основі ступеня бакалавра Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2015. – 29 с.
4. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / [В. М Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Пріоритети, 2014. – 120 с.

Слюсаренко Н. В., Кузьменко Ю. В.

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

В статье определено содержание профессиональной подготовки учителей трудового обучения в украинских ВУЗах в контексте интеграции в мировое пространство образования. Показан ряд основных нормативно-правовых документов, в которых раскрыты концептуальные основы развития педагогического образования в Украине в условиях евроинтеграции. Осуществлен анализ учебной документации ВУЗов (направление подготовки «Технологическое образование») по подготовке магистров и бакалавров, представлены обязательные составляющие учебного процесса и требования образовательно-профессиональной программы по данному направлению подготовки студентов. Приведен перечень предметно-специфических и общих компетенций в отрасли «Образование» по проекту «Тюнинг» для первого (бакалаврского) и второго (магистерского) уровня высшего образования.

Ключевые слова: евроинтеграция, мировое образовательное пространство, учитель трудового обучения, учебный процесс.

Slyusarenko N. V., Kuzmenko Iul. V.

EMPLOYMENT TRAINING UNDER EUROPEAN INTEGRATION

In the article the content of teacher training in the Ukrainian labor education institutions in the context of integration into the world educational space. It is outlined a number of key legal documents educational legislation, which deals with the conceptual foundations of teacher education in terms of European integration of Ukraine and it stressed the need to update training teachers. It is recognized that this is a necessary condition for innovative development of our country. It highly emphasized that the implementation of the provisions of the National Education Development Doctrine of Ukraine on international cooperation and integration in education became its active implementation in 2005 after the signing of Bologna declaration. The analysis of educational documents of universities field of study «Technological education» training of masters and bachelors degrees found the required components of the training process and the requirements of education and professional programs that prepare students directly. The list of subject-specific and general competencies in the field of «Education» for the project «Tuning», which according to current first (bachelor) and second (master's) levels of higher education. It was found that updating content of training future teachers of labor studies is to include courses in computer, technological, technical, economic, methodological trainings and the foreign language study, the handicrafts and various areas of arts and crafts. It is outlined steps to introduce modern innovative programs and models aimed at improving the educational process and the integration of universities into world educational space.

Key words: European integration, global educational community, a teacher of labor training, educational process.

УДК 378.6.37

Bogodyst T. Y.*

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEAKING COMPETENCY
AT A PPP CASE-BASED LESSON**

The article investigates the advantages and challenges of building a PPP lesson on the basis of a case compatible with Maritime English course objectives for the purpose of successful acquisition of speaking competency.

The article deals with the issue of authenticity in the context of ESP, explores the ways by which authenticity can be achieved in the English language classroom.

Incorporating authentic cases to design communicative workplace tasks at a PPP lesson for the purpose of rehearsing the real-world target communication tasks and developing communicative competencies is accentuated.

The article aims at bridging a communicative PPP lesson structure and a traditional approach to working upon a case.

Key words: competence development, competency acquisition, case, authentic text, contextualized language learning, motivation.

When building a Presentation – Practice – Production (PPP) structure lesson the following aims come forth: to convey a body of new material, including grammar and vocabulary, that students need in order to communicate on the topic effectively and acquire a speaking competency at which a series of lessons is aimed; to encourage students' genuine interest and active deliberate participation in the process of studying new material and achieving a learning objective of the lesson; to encourage students to reflect on and think critically about the material they encounter.

One of important tasks a language teacher strives to achieve is how to grasp the interest and to stimulate students' imagination so that they will be more motivated to learn and will achieve better results. It is a challenge to make the change from the classroom to the 'real' world while teaching ESP at a maritime educational institution. There is a growing need for new materials and methods of teaching which can help not only to improve language skills of maritime English learners, but also to acquire necessary speaking competencies, awake students' interest in studying, develop independent critical thinking and decision making skills, allowing future seafarers to be able to compete for good work positions abroad.

Thus one of the greatest challenges is to make the material «come alive» for students by making it comprehensible to them, corresponding with their needs and interests, relevant to their future work as seafarers and officers, capable of developing their language, professional and critical thinking skills and therefore becoming competent in the use of maritime English in their professional field.

A great deal of researchers has come up with various definitions of such terms as 'authentic text' and 'authentic materials'. One of the first definitions of the term 'authentic text' which sets the purpose of communicating information as the main criterion of authenticity, comes from K. Morrow: «an authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort» [4, p. 13].

D. Nunan states that authentic texts are «written language data that has been produced in the course of genuine communication, and not specifically written for purposes of language teaching» [5, p. 35]. M. Peacock gives the following definition of authentic materials: «materials that have been produced to fulfill some social purpose in the language community» [6, p. 146].

*© Bogodyst T. Y.

Most scientists, who investigate into the use of authentic materials for teaching purposes, claim that it is important to teach authentic language data from real-world contexts because that is what learners encounter in everyday life. Thus F. Mishan claims that authentic texts support the natural and consciousness-raising way of learning grammar and stimulate the so-called whole-brain processing that leads to more durable learning [3, p. 43].

The article doesn't aim to prove pure authenticity is possible to be achieved in the classroom, but gives some suggestions of how to design a PPP English lesson for first year students, gaining benefits from incorporation of authentic cases, provided appropriate exercises and tasks are developed.

Claiming that it is possible to preserve and increase the benefits of authentic cases in the classroom environment giving students a possibility to profit from their advantages, the article is aimed at proving that incorporating authentic cases into a PPP lesson is beneficial for students mastering Maritime English and promotes successful acquisition of speaking competences.

Objective of the research. The article aims at bridging a communicative PPP lesson structure and a traditional approach to working upon a case.

Hence there is a need for meaningful teaching materials derived from authentic sources and development of task-based activities to them, which may contribute to the overall effectiveness of the learning process as the content of authentic materials corresponds with the needs and interests of students more than traditional course book teaching texts. Authentic materials serve for better motivation as they demonstrate real life use of a foreign language in specific spheres and situations, producing a sense of achievement and enjoyment from learning process. Such materials bridge the language classroom and the outside world contextualizing language learning. Due to the fact that they are up-to-date, demonstrate a true picture of the target language and real life situations, they make the lesson more enjoyable and motivating, becoming useful for developing communicative competence.

The challenge lies in selecting such materials which will: correspond with the topic of the lesson and students' language proficiency level; have a potential of provoking discussion, argument, drawing conclusions, etc.; arouse interest and emotional feedback; contain relevant grammar or vocabulary. Another challenge is called forth by the need to incorporate authentic materials into the body of a PPP lesson structure while complying with the requirements of communicative approach to a foreign language teaching and meeting the demands of competence based learning.

ESP teachers approve of and practice using authentic language material in teaching with the view of achieving a 'real-life communicative purpose' [2, p. 324]. However, if this material is to be used effectively it has to be carefully chosen in order to be relevant to students' actual and anticipated needs and interests. It also has to be accompanied by authentic classroom activities in order to raise students' motivation.

A case, if considered as an account of real events or problems which enable students to experience the complexities confronted by the original participants in the case; a narrative or a story with a plot that unfolds over time in a particular place and reflects the social and cultural contexts within which the events occur; typically authentic materials which present the students with actual problems to analyze and solve; «the vehicle by which a chunk of reality is brought into the classroom to be worked over by the class and the instructor» [1, p. 3], helps to achieve the purpose of developing a speaking competence because it provokes students to communicate ideas and opinions, justify decisions, conduct discussions in pairs and groups, and negotiate with other groups.

Commonly first and second year cadets before their first apprenticeship lack professional knowledge and specific terminology and in general have little awareness about their future work at sea. Authentic materials which can be used as cases contain not only contemporary language used in seafarers' community that is constantly changing, but also a wide range of language styles that are not presented in ordinary textbooks, a rich and varied language

input, but what is more important, they also contain a real life experience, problematic, controversial or discussion provoking situations. Such materials contain life itself, and therefore have a significant educational value and should be incorporated into PPP lessons for students starting to learn maritime English.

Short maritime accident reports are often incorporated by KSMA English language teachers at PPP lessons at the practice stage to practice the use of active grammar or vocabulary on a particular topic in discussing a real life situation, drawing conclusions, making assumptions, revealing misdoings and sequences of faulty actions, developing alternative scenarios or giving pieces of advice for avoiding similar accidents.

Such practice has proven to be effective in making a PPP lesson more successful and learners better motivated during the last six years of teaching maritime English communicatively. Recently an attempt has been made to build the whole PPP lesson in such a way so that to incorporate a case connected with the topic being studied at each of the lesson stages.

The table, which aims at bringing a traditional case structure in correspondence with a communicative PPP lesson, can be at use when designing a case based lesson for ESP learners (table 1).

Table 1

PPP Lesson and Case Study Stages Correlation

Case Study Stages		PPP Lesson Stages
1		2
1	Preparing the Students for Participation in an Active Classroom The goal is to establish an environment where participation is the norm, and where students feel comfortable joining the conversation.	Preparation Stage
2	Preparing for Case Discussion Students explore a problem by sorting out relevant facts, developing logical conclusions, and presenting them to fellow students. The focus is on specific aspects of the case. The students discuss someone else's problem; their role is that of the commentator-observer in a traditional academic sense.	Presentation and Practice Stages
3	Organizing Discussion At this stage students can be assigned roles in the case, and take on perspectives that require them to argue for specific actions from a character's point of view, given their interests and knowledge. Finally, students will take the initiative to become fully involved, so that topics are no longer treated as abstract ideas, but become central to the student's sense of self - of what they would choose to do in a specific real world situation.	Production and Application
4	Wrapping Up a Discussion Summarizing a class discussion on a case focuses not only on the content of the case, but also on the process of analysis and evaluation. If some issues weren't resolved fully, or if answers to questions seemed to demand more information, students can be assigned research tasks for the next class session.	Closure

The use of cases makes process of studying attractive for students and gives good results, but also requires much effort.

Even within an artificial classroom environment it is possible to benefit from the use of authentic cases taking into account their numerous advantages. The use of appropriate activities enables to preserve the initial communicative purpose of a selected case.

Successful use of cases throughout the whole PPP lesson increases motivation for learning and communication at the lesson, facilitates the acquisition of new knowledge, practical skills and speaking competency that will promote students' communicative competence.

Authentic cases can be successfully used even for teaching first year cadets provided relevant tasks and activities are developed for each of the lesson stages. If the tasks are appropriate and comprehensible students can work with a difficult authentic text with grammar and vocabulary a little above their English proficiency level without getting discouraged.

Authentic cases possess a wide range of advantages being topical in both subject matter and language, bringing fluency, discussion, controversial and present-day issues and real life into the classroom, providing a challenge which motivates for learning, thus there is a need for creating a database of relevant authentic cases for students of maritime English to meet the course objectives, with a perspective of incorporating more materials of a kind into maritime English course books.

To achieve positive results in introducing authenticity into the process of maritime English language learning, certain criteria for selection of appropriate materials and development of lesson tasks and activities should be determined, because carelessly chosen materials or inappropriate tasks choice can demotivate students because of lack of understanding, failure to make the tasks genuinely communicative or poor compatibility of the material with the course objectives.

References:

1. Jackson J. Cases in TESOL Teacher Education: Creating a Forum for Reflection / J. Jackson // TESL Canada Journal. – 1997. – 14 (2). – P. 1-16.
2. Lee W. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity / Winnie Yuk-chun Lee // ELT Journal. – 1995. – 49 (4). – P. 323-328.
3. Mishap F. Designing Authenticity into Language Learning Materials / F. Mishan. – Bristol : Intellect Books, 2005. – 346 p.
4. Morrow K. Authentic texts in ESP. In S. Holden (Ed.), English for Specific Purposes / K. Morrow. – London : Modern English Publications, 1977 – P. 13-17.
5. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1999. – 165 p.
6. Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of ELT / M. Peacock // ELT Journal. – 1997. – 51(2). – P. 144-156.

Богодист Т. Я.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПОСТРОЕННОМ НА ОСНОВЕ КЕЙСА ЗАНЯТИИ ПО СТРУКТУРЕ «ПРЕЗЕНТАЦИЯ – ПРАКТИКА – ПРОДУЦИРОВАНИЕ»

В статье рассматриваются преимущества и сложности построения коммуникативного занятия по структуре «презентация – практика – продуцирование» на основе аутентичных кейсов в соответствии с программой дисциплины «Английский язык профессиональной направленности» для студентов первого курса высшего морского учебного заведения с целью успешного усвоения речевых компетенций.

Рассмотрена возможность и преимущества включения аутентичных кейсов на каждом из этапов занятия по структуре ППП в процессе построения коммуникативных заданий, с которыми будущие специалисты морской сферы могут столкнуться на практике на рабочем месте, с целью создания приближенных к реалистичным условиям обучения, в котором общение нацелено на достижение конкретных рабочих целей.

Ключевые слова: формирование компетентности, овладение компетенцией, кейс, аутентичный текст, контекстуализированное изучение языка, мотивация.

Богодист Т. Я.

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
НА ПОБУДОВАНОМУ НА ОСНОВІ KEYСУ ЗАНЯТТІ ЗА СТРУКТУРОЮ
«ПРЕЗЕНТАЦІЯ – ПРАКТИКА – ПРОДУКУВАННЯ»**

У статті розглянуто переваги та складнощі побудови комунікативного заняття за структурою «презентація – практика – продукування» на основі автентичних кейсів, які відповідають програмі дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» для студентів першого курсу вищого морського навчального закладу з метою успішного надбання комунікативної компетенції.

Питання автентичності розглядається у статті в контексті вивчення англійської мови для спеціальних цілей, окреслюючи шляхи досягнення автентичності на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням.

Розглянуто можливість і переваги включення автентичних кейсів на кожному з етапів заняття за структурою «презентація – практика – продукування» у процес побудови комунікативних завдань, з якими майбутні фахівці морської галузі можуть зіткнутися на практиці на робочому місці, з метою створення наближених до реалістичних умов навчання, в якому спілкування спрямовано на досягнення конкретних робочих цілей і вирішення нагальних питань, а розвиток комунікативної компетенції набуває першочергового значення.

Стаття має на меті пошук шляхів об'єднання моделі заняття з англійської мови за структурою «презентація – практика – продукування» із традиційною структурою поетапної роботи над кейсом на навчальному занятті.

Ключові слова: формування компетентності, набуття компетенції, кейс, автентичний текст, контекстуалізоване вивчення мови, мотивація.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378.6:656:377.3

Бойко К. Л.*

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО
ФАХІВЦЯ ВИЩОГО МОРСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті проаналізовано вплив освітнього простору вищого навчального закладу на професійний та особистісний розвиток курсантів. Доведено, що у процесі навчання у ВНЗ активізується професійна реалізація особистості, зміцнюється переконання у своїй професійній придатності та формуються необхідні особистісні якості компетентного фахівця. Доведено, що важливим чинником формування компетентного фахівця в морському ВНЗ є створення системи педагогічного стимулювання. У статті доведено вплив морського навчального закладу, який працює на засадах особистісно-професійного та компетентнісного навчання як такий, що допомагає формувати науковий, культурний, духовний базис будь-якого суспільства.

Ключові слова: компетентний, навчальний заклад морського профілю, професійний розвиток, виховний вплив, фахівець, становлення.

Сьогодні висуває високі професійні вимоги до працівників морської галузі. Йдеться передусім про потребу формування необхідних особистісних і професійних орієнтацій, що є основою адаптації до реалій соціального швидкозмінного життя. Потреба постійного збагачення творчого потенціалу майбутнього офіцера, розвитку його цінностей, переконань, життєвих орієнтирів зумовлює актуальність проблеми формування компетентного фахівця морського інституту в умовах виховного середовища закладу.

Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції в професійній діяльності. Однак коли людина

*© Бойко К. Л.

потрапляє в кризові ситуації, які сьогодні, на жаль, мають місце, вона мусить коректувати процес фахової самореалізації, звертаючись до свого життєвого і професійного досвіду. Нині, у процесі переходу українського суспільства до ринкової економіки, відбувається трансформація значущих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій та переконань як можливий шлях конструктивної активізації професійної реалізації особистості.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага особистісно-професійному становленню компетентного спеціаліста. Про поглиблення сутності професійної підготовки студентів свідчать роботи В. Бондар, І. Баканової, В. Євдокимова, Н. Панової, В. Лозової, О. Пехоти, І. Прокопенка, С. Сисоевої та інших. Так, Н. Панова вважає, що розвиток педагога характеризується нерівномірністю, гетерохронністю, багатофакторністю та суперечностями. При цьому особистісно-професійний розвиток розглядається як самореалізація, спонування до творчості, потреба проектувати власний професійний рівень на різних етапах життєвого шляху [3].

Специфіку професійно-особистісного розвитку майбутніх економістів вивчала І. Баканова, яка дійшла висновку, що особливістю професійно-особистісного розвитку є формування здібностей до аналізу економічних проблем та здатності майбутнього фахівця висувати альтернативні рішення. Результатом цього процесу науковець визначає сформованість економічної компетентності.

Специфіка ж професійно-особистісного розвитку моряків полягає в тому, що нині істотно загострений конфлікт між потребою суспільства в соціально активній особистості моряка, переконаного в правильності вибраної професії, прагнучого до професійного зростання, з одного боку, і реальною професійною орієнтацією сучасних випускників – з другого.

Дослідження показує, що, незважаючи на значну увагу сучасної науки до питань підготовки курсантів морських інститутів, випускники зазначених закладів недостатньою мірою відповідають вимогам, пред'явленим до них суспільством. Зазначена ситуація пов'язана з соціально-економічними трансформаціями останніх десятиліть і відповідними соціокультурними змінами, які характеризується новими відносинами між людьми, особливою системою цінностей, норм і правил, культурних потреб і засобів їх реалізації.

Спробою подолати ситуацію стало реформування вищої освіти, орієнтоване на підготовку фахівця, здатного компетентно й оперативно вирішувати поставлені перед ним завдання [4].

Мета статті – визначити особливості формування компетентного фахівця у вищому навчальному закладі морського профілю.

Удосконалення підготовки кадрів вимагає не лише формування оптимальної сукупності необхідних знань, умінь і навичок, але і стимулювання розвитку нових психічних утворень, проектування соціального розвитку і створення педагогічних умов для адаптації курсантів до оволодіння необхідними професійними технологіями. Інтенсивний розвиток морехідної науки, швидка змінність навігаційної та машинної техніки вимагають постійного нарощування знань і практичних навичок у курсантів у процесі їх професійної підготовки.

Якість підготовки майбутніх моряків залежить від того, наскільки навчальний процес орієнтований на майбутню професійну діяльність, що пов'язана з розв'язанням різноманітних завдань і потребує вміння їх творчо аналізувати, оцінювати й вирішувати.

Спрямованість багатьох курсантів на соціальний прогрес, віру в успіх у професійній діяльності, самоактуалізацію та самореалізацію в роботі слугує стимулом для проектування власного життя і професійної долі.

Важливим чинником навчання курсантів у морському ВНЗ є створення системи педагогічного стимулювання, що пов'язана з утворенням певної системи стимулів відповідно до періодів професійно-особового розвитку курсантів. Так, як основні стимули особистісно орієнтованого навчання курсантів визначаються впровадження

в навчально-виховний процес проблемно-розвивального навчання, націленість на індивідуалізацію та диференціацію освіти.

Педагоги мають усвідомлювати основне призначення умов педагогічного стимулювання – створити атмосферу творчого підходу до набутих знань, збудити прагнення до пошуку нової інформації, сформувати потребу особистості в самовдосконаленні. Педагогічне стимулювання студентів передбачає ті засоби й способи впливу, які породжують і розвивають у курсантів позитивні почуття, погляди, переконання, спрямовані на формування кожного як особистості та спеціаліста.

Педагогічне стимулювання сприяє розумовій активності студента щодо навчального процесу й досягається насамперед способами організації цього процесу з боку викладача. Структура цього процесу пов'язана із загальними й спеціальними інтересами пізнання, актуальними й довгостроковими мотивами. Стимулювання розумової активності студентів передбачає створення таких умов навчання, в яких вони значною мірою будуть брати участь в освоєнні змісту навчального процесу. Цікавий у цьому сенсі досвід німецьких ВНЗ, де мотивація є проблемою самих студентів, проте в здобутті знань і академічних ступенів вони вільні обрати власний шлях [1].

Професійна освіта курсантів зумовлює потребу не лише вдосконалення їх професійної підготовки в умовах цивільного морського ВНЗ, але й виховання курсантів у душі патріотизму, захисників Батьківщини з проявом громадянської позиції в різних сферах громадського і трудового життя нашого суспільства.

В освітньому просторі морських навчальних закладів, сформованому на засадах особистісно професійного змісту та компетентнісного підходу, формується науковий, культурний, духовний базис будь-якого суспільства. Існує взаємозумовлений зв'язок між процесами, що наявні в цьому суспільстві, і рівнем розвиненості освітнього простору.

Освітній простір морського ВНЗ становить собою розвинену систему багатосторонніх відносин між курсантом, його групою, викладачами, адміністрацією, професійними знаннями й навичками, забезпечуючи можливості всебічного розвитку та професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця. Не підлягає сумніву той факт, що виховання сучасного студента не можна зводити до процесу формування тих чи інших соціальних якостей. У культурно-освітньому просторі ВНЗ створюються умови не лише для розвитку професійної культури фахівців, але і для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особи, соціалізації, формування її моральних якостей.

Важливим осередком освітнього простору морського ВНЗ є виховне середовище, націлене на формування в курсантів і студентів високої загальної культури, моральності, патріотизму, прагнення до отримання глибоких теоретичних знань і практичних навичок за обраною спеціальністю, а також вироблення якостей, що забезпечують успішну роботу в складних умовах плавання. Це передусім здатність тривалий час перебувати на судні у відриві від сім'ї, близьких людей, усвідомлено підкорятися наказам і розпорядженням начальників і самому мати командні навички, мати почуття відповідальності за доручену ділянку роботи, бути виконавцем, уміти самостійно приймати рішення, бути комунікабельним, переносити, не втрачаючи працездатності, хитавицю, шторми й багато чого іншого, що не завжди потрібно мати й уміти випускникам інших навчальних закладів [2].

Студенти, сприймаючи і засвоюючи технології педагогічної дії, набувають життєвих орієнтирів у професійній діяльності, які стають для них і професійним інтересом, і мотиваційним спонуканням до оволодіння професією. Умови освітнього середовища курсантів морських ВНЗ завдають істотного впливу на організацію навчальної діяльності і є детермінантами успішної адаптації, вихованості та майбутньої професійної діяльності [5].

Педагогічний досвід, накопичений сучасною вищою школою, свідчить про те, що традиційні методи проведення основних видів навчального заняття не вирішують проблему особистісного розвитку і професійного становлення, оскільки вони спочатку

орієнтують курсанта на минулий досвід, який часто не прийнятний в сучасних умовах, тим паче що він стримуватиме професійно-особистісний розвиток у майбутньому.

Таким чином, навчально-виховний простір морських навчальних закладів має бути створений таким чином, щоб головне завдання професійної освіти – особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця – успішно реалізовувалося. Саме тут відбувається інтенсивне формування професійно важливих якостей, знань і навичок та професійно-особистісне становлення моряків, а педагогічне стимулювання є необхідним засобом мотивації учіння, засобом розвитку пізнавальних потреб і мотивів, одним з основних напрямків гуманізації навчально-виховного процесу.

У ВНЗ виховання інтересу й любові до професії досягається через вироблення у студентів уявлення про громадське значення і зміст професійної діяльності, формування у кожного студента переконання у своїй професійній придатності. Саме тут закладаються основи тих професійно важливих якостей студента, які надалі визначать його долю як фахівця.

Тож вищий морський навчальний заклад, прагнучи підготувати конкурентоспроможних компетентних випускників, має орієнтуватися на інноваційні підходи з опорою на сучасний стан науки і морської практики та перспективи їх розвитку.

Подальші наукові пошуки доцільно вести за напрямком виявлення можливостей використання комунікаційно-інформаційних технологій та інтенсифікації навчальної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

Література:

1. Анисимов Н. М. Обучение студентов решению инновационных задач / Н. М. Анисимов. – М. : Педагогика, 1998. – 62 с.
2. Маричев И. В. Культурно-образовательное пространство морского вуза / И. В. Маричев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 238-246.
3. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога в современном образовании / Н. В. Панова // Проблемы становления профессиональной зрелости педагога в условиях непрерывного образования : сб. науч. тр. / под ред. В. Н. Максимовой. – СПб. : Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – Вып. 2. – С. 106-118.
4. Соловьева А. В. Профессионально-личностное развитие курсантов в условиях образовательной среды учреждения военной направленности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алла Викторовна Соловьева. – М., 2011. – 28 с.
5. Тимченко П. В. Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Павел Владимирович Тимченко. – Великий Новгород, 2012. – 26 с.

Бойко К. Л.

ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье проанализировано влияние образовательного пространства морского учебного заведения на формирование компетентного специалиста, на его личностное и профессиональное развитие. Доказано, что в процессе обучения в высшем учебном заведении активизируется профессиональная реализация личности, изменяются убеждения в своей профессиональной пригодности и формируются необходимые личностные качества компетентного будущего специалиста. В статье доказано влияние морского учебного заведения, который работает на основе принципов профессионально-личностного и компетентностного подходов на формирование научного, культурного, духовного базиса любого общества.

Ключевые слова: компетентный, учебное заведение морского профиля, профессиональное развитие, образовательное влияние, специалист, становление.

Boyko K. L.

HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF MARITIME SPECIALIZATION
AS A FACTOR OF COMPETENT SPECIALIST DEVELOPMENT

The article analyses a higher educational establishment of maritime specialization influence onto competent specialist development, his personal and professional growth. It is proved that in the process of studying in a higher educational establishment personal professional realization is activated, convictions of vocational fitness are changed and necessary personal qualities of a competent future specialist are formed. The influence of a maritime higher educational establishment working on the principles of professional-personality and competency-based approaches onto scientific, cultural and spiritual life of future specialist is evidenced. It is proved that educational establishment must ensure that all students succeed in career readiness and receive timely, differentiated support based on their individual learning needs; take advantage of new advances in education for personalization, allowing students to learn at their own pace, any time and everywhere. Future specialist personality development includes activities that improve awareness and identity, develop talents and potential, build human capital and facilitate employability, enhance quality of life and contribute to the realization of dreams and aspirations when taking place in the context of institutions, it refers to the methods, programs, tools, techniques, and assessment systems that support human development at the individual level in organizations. The importance of creating an atmosphere of support and providing expert information to students, developing practices that support student success and promoting on going professional development is stated to be important basics of a maritime institution.

Key words: competent, maritime institution, career readiness, educational influence, specialist, personality development.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378:07

Вовчиста Н. Я.*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті розкривається роль дидактичних ігор як активного методу навчання курсантів напряму підготовки «Цивільний захист». Показано функції дидактичної гри. Представлено схему ефективності використання дидактичних ігор на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Проаналізовано роль викладача на практичному занятті. Розроблено методичні засади дидактичних ігор з орієнтацією на професійну діяльність з урахуванням вікових особливостей, інтересів курсантів, корисних ресурсів, винагород і заохочень, навчально-методичного забезпечення. Наведено приклади дидактичних ігор, спрямованих на засвоєння лексико-граматичного матеріалу та розвиток комунікаційних умінь.

Ключові слова: дидактична гра, курсант, цивільний захист, викладач, іноземна мова професійного спрямування, активний метод навчання.

Швидкий розвиток сучасних технологій суттєво впливає на організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах Державної служби надзвичайних ситуацій України. Так, заняття з іноземної мови за професійним спрямуванням суттєво підвищують свою ефективність за умови використання активних методів і засобів навчання. Одним із важливих завдань сучасної вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця цивільного захисту, який умітиме швидко адаптуватися та знаходити вихід у різних складних ситуаціях, бути впевненим і організованим, зібраним та комунікабельним тощо. Від рівня професійної підготовки

*© Вовчиста Н. Я.

цих фахівців залежить значною мірою безпека людей в різних куточках планети, яка змушена реагувати, витримувати, пристосовуватися та адаптуватися до різних надзвичайних ситуацій техногенного походження, а саме вибухів, пожеж, забруднення навколишнього середовища та ін.

Сьогодні в педагогічних колах учених-методистів і дидактів широко дискутуються питання організації навчального процесу у військових закладах. Проблема підготовки фахівців у професійній школі висвітлено у працях Р. Гуревича, І. Зязюна Н. Ничкало, Л. Романишиної, С. Сисоєвої; організації навчального процесу у вищих навчальних закладах ДСНС України – О. Бикової, М. Ковалю, М. Козяра, М. Томчука; упровадження та використання ділових ігор у професійній підготовці – А. Вербицького, В. Коваленко, О. Парубока; розробленням ігрових форм та активних методів навчання іноземної мови займалися А. Деркач, С. Щербак, Т. Олійник, Г. Китайгородська, Л. Якубовська.

На сьогодні це питання недостатньо висвітлено у професійній підготовці фахівця цивільного захисту на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах Державної служби надзвичайних ситуацій України.

Метою статті є розроблення та конкретизація дидактичних ігор на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Як зазначає П. Щербань, до методів активного навчання належать методи, під час застосування яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності [8].

С. Кожушко виділяє такі функції дидактичної гри: *соціокультурну* (є ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей цього середовища); *комунікативну* (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення – одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину у світ складних професійних відносин); *самореалізацій* (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); *діагностичну* (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, умінні спілкуватись, у рівні володіння професійними знаннями та вміннями); *корекційну* (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому корегування реальної діяльності); *розважальну* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з однокурсниками та викладачем) [2, с. 186].

У дослідженні Ю. Мох [3, с. 7-8] розглядає дидактичну гру як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, у ході якої майбутні офіцери набувають знання, вміння, навички, професійно значущі якості та вирішують завдання професійного спрямування. Автор виділяє такі види дидактичних ігор: *пізнавальні* – вправи, ігрові ситуації, вікторини, кросворди, ігрові дискусії; *проектувально-конструктивні* – комп'ютерні, створення проектів, моделей майбутньої службової діяльності та діяльності колективу; *імітаційні ігри* – рухливі, сюжетно-рольові, ділові; *комплексні ігри* – КВК.

У дослідженні «Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки» О. Парубок ділову гру виділяє як метод навчання, який забезпечує досягнення навчальної мети через відтворення професійної діяльності вогнеборців в умовах, що імітують реальні процеси і формують у курсантів практичні уміння та професійно-службове мислення. При цьому важливо забезпечити реалізацію міжпредметних зв'язків, а також здійснювати диференційований підхід до курсантів, ураховуючи рівень їх фактичних знань, професійну спрямованість і здібності. Автор класифікує ділові ігри на навчальні, виробничі (службові) та дослідницькі [4, с. 8-9].

У свою чергу Л. Якубовська виділила чотири типи комунікативних навчально-рольових ігор професійної спрямованості - *тренувальні ігри, ігрові етюди; ситуативні навчально-рольові*

ігри; професійно-діяльнісні навчально-рольові ігри; інструментально-змагальні навчально-рольові ігри [9, с. 7].

На нашу думку, використання дидактичних ігор на практичних заняттях з іноземної мови фахового спрямування має низку переваг, які представлено на рис. 1.

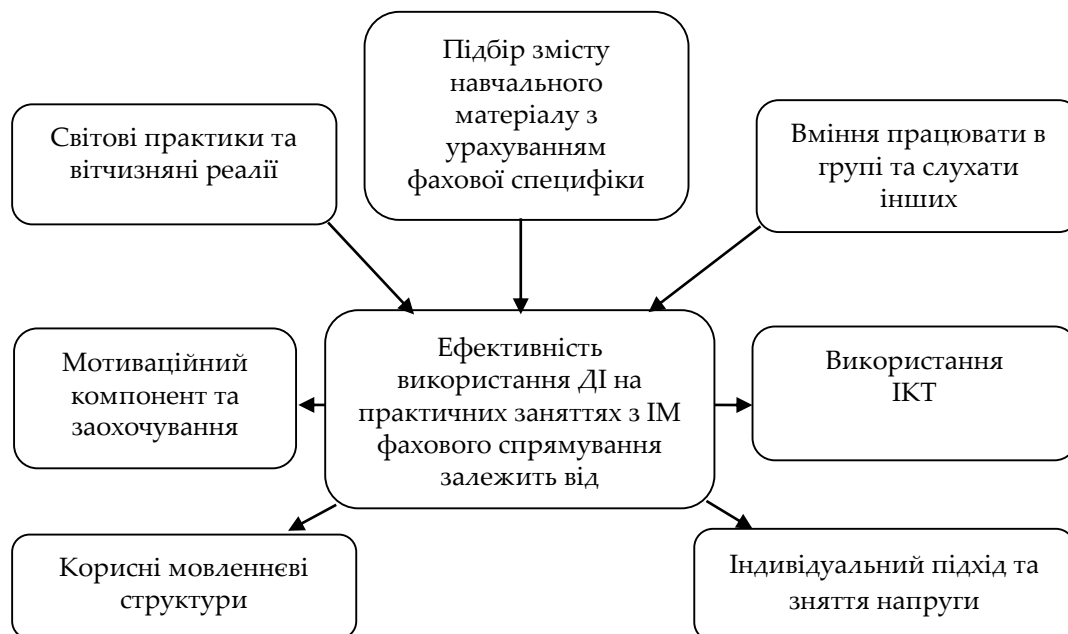


Рис. 1. Переваги використання дидактичних ігор на практичних заняттях з іноземної мови фахового спрямування

Як наголошує в дослідженні Э. Шубін, лише вміло розподілене за мірою складності, збудоване на знайомому тематичному матеріалі, який цікавить студентів, насичене ігровими моментами навчання усного мовлення, що створює впевненість у безперервному прогресі, є найефективнішим засобом підтримки інтересу студентів до вивчення іноземної мови [7, с. 116]. В. Шаталов писав, що використання гри з навчальною метою дає можливість педагогу виявити творчі здібності, винахідливість, кмітливість суб'єктів учіння [5, с. 28]. А. Капська зазначає: «Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації» [1, с. 71].

Студенти мають труднощі у вивченні англійської мови через недостатній словниковий запас, неправильне використання слів у мовленні, недоречні терміни або погану вимову [10].

У своїх працях американські дослідники М. Schultz та А. Fisher наголошують, що одна з причин використання дидактичних ігор в аудиторії – це зняття рівня стресу, який заважає студенту зосередити увагу на навчальній діяльності, а також призводить до зниження ефективності засвоєння нового матеріалу та підриває мотиваційні чинники [15].

У практичних дослідженнях зарубіжних авторів, таких як J. Callahan and L. Clark [11], J. Oller [14], G. Ladousse [12], W. Lee [13], виділяють такі особливості дидактичних ігор: *дидактичні ігри відкриті (не можна передбачити, можна повторювати, переривати і починати знову); дидактичні ігри мають певні правила, які можуть змінюватися учасниками гри; дидактичні ігри мають приносити задоволення та радість.*

Як показує практика, не доцільно використовувати дидактичні ігри на всіх заняттях, а лише їх елементи, оскільки та однакова діяльність, тобто часте шаблонне застосування дидактичних ігор, знижує ефективність засвоєння мовного матеріалу, і курсанти часто починають порушувати дисципліну. Варто зауважити, що викладач при плануванні

завдань має звертати увагу на рівень знань студентів, що відповідає цілям і змісту цієї тематики. Не менш важливим є вік тих, кого навчають, та ступінь мотивації. Саме тому, щоб правильно розробити дидактичні ігри з орієнтацією на професійну діяльність з урахуванням вікових особливостей, інтересів, ми провели анкетування серед студентів (курсантів) 1, 2 та 5 курсів вищих технічних навчальних закладів.

Нами було розроблено низку питань, щоб з'ясувати: корисні ресурси під час вивчення мови; важливі мотиваційні чинники в навчальному процесі (винагороди та заохочення); співпрацю студента та викладача як важливу умову навчання; навчально-методичне забезпечення дисципліни; сучасні комп'ютеризовані аудиторії, оснащені технікою візуалізації та інтерактивного спілкування.

Як зазначає І. Шилінська, на початковому етапі навчання у ВНЗ ми використовуємо рольові ігри, спрямовані на формування лінгвістичної та комунікативної компетенції студентів. Оскільки учасники процесу навчання вже володіють певним рівнем лексичних та граматичних знань, здобутих у середній школі, наша мета – розвинути, активізувати й закріпити ці знання в комунікативній діяльності. Предметом навчання є змістовий контекст будь-якого плану – граматичного, лексичного або ж конкретна тема, що вивчається в певний момент [6].

Наведемо приклади дидактичних ігор, спрямованих на вивчення англійської мови за професійним спрямуванням курсантами «Цивільної безпеки».

Дидактична гра «Car accident». Мета: засвоєння нових лексичних одиниць, повторення прийменників місця, запитання та відповіді про місцеперебування потерпілих осіб і предметів. У грі беруть участь 3-4 учасників. Запропоновані вирази для вирішення комунікативного завдання:

Чи є постраждалі? (Are there any other people hurt?)

Хто був із вами в машині? (Who was with you in the car?)

Ви перевозите небезпечні речовини? (Are you carrying hazardous substances?)

Де перебуває небезпечний вантаж? (Where is the hazardous cargo?)

Дидактична гра «My educational establishment». Мета: засвоєння лексичних одиниць з теми «Мій навчальний заклад», а саме: establishment, field of human safety, technique, liquidation, accident, cadet, association, staff, course, training complex, technology and art clubs. У грі беруть участь 2 учасників. Завдання 1: In pairs, translate the following sentences into English and finish the dialogue.

S.1. Доброго дня. S.2. Добрий день. S.1. Це Львівський державний університет безпеки життєдіяльності? S.2. Так. S.1. Чи можете подати телефон приймальної комісії? S.2. Запишіть номер телефону оператора Call-центру...	S.1. Привіт, звідки ти? S.2. Привіт, зі Львова. А ти? S.1. З Варшави? S.2. У якому ти університеті навчаєшся? S.1. У Варшавській Головній Пожежній Школі? А ти? S.2. У Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності. S.1. На якому факультеті? S.2.
---	---

Дидактична гра «Roles of fire service personnel». Граматична парна гра на закріплення структури there is/ there are; present simple; past simple; present continuous; present perfect та проводиться паралельно із вивченням лексичної теми «Typical work activities of fire fighter». У грі беруть участь 2 учасників. Завдання: In pairs, translate the following sentences into English and finish the dialogue:

S1. Привіт. Не бачив тебе цілу вічність.

S2. Привіт. Як ти?

S1. Дякую, добре. Де влаштувався на роботу після закінчення університету?

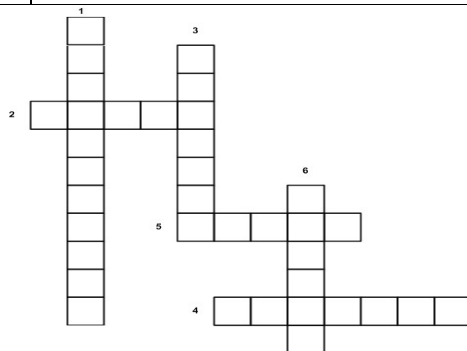
S2. Я працюю у Львівській пожежній частині № 3, а ти?

S1.....

Лексичні та граматичні ігри допомагають засвоїти та закріпити лексико-граматичні структури й закріпити їх у мовленнєвій практиці в ігровій формі.

Не менш важливим є розгадування кросворду, який заздалегідь викладач готує за темою «Sport and Fitness». Мета: закріпити лексику з теми. Групу можна поділити на дві команди, де курсанти можуть ставити питання один одному.

1 – the act of competing; rivalry	2 – an individual or group activity pursued for exercise or pleasure, often involving the testing of physical capabilities and taking the form of a competitive game such as football, tennis, etc	3 – the state of being fit
4 – possession of the qualities required to do something; necessary skill, competence, or power	5 – the act or quality of acting or moving fast; rapidity	6 – a racket game played between two players



Дидактична гра «Rescue tools and trucks». Мета: практика вживання загальних і спеціальних питань в Present, Past Future Indefinite Active and Passive Present Perfect за темою «Rescue vehicles and equipment». У грі беруть участь 2-4 учасників.

Завдання 1: Translate the following sentences into English and finish the dialogue

S1. Привіт. Не бачив тебе цілу вічність.

S2. Привіт. Я був у Києві.

S1. Як довго?

S2. Тиждень.

S1. У тебе була відпустка чи відрадження?

S2. Я був на виставці компанії «Тітал». Це одна з відомих українських компаній, яка представляла високоякісні моделі пожежні машин.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури та проведене анкетування дозволило зробити такі висновки: активні методи навчання за допомогою дидактичних ігор з орієнтацією на професійну діяльність майбутніх фахівців цивільного захисту збільшує інтерес до практичного заняття, підвищує активність курсантів щодо сприйняття значної кількості нової інформації з певної тематики, стимулює обмін між курсантами набутою інформацією та новою; закріпленню й усвідомленню раніше засвоєного; курсанти шукають оптимальні варіанти вирішення професійних завдань, що гарантує успіх під час реальної аналогічної ситуації; підвищує мотивацію курсантів через заохочення та винагороди; за допомогою ігор студенти долають емоційно-психологічні бар'єри між викладачем і формують навички співпраці у групі (колективі).

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо організації дидактичних ігор у процесі навчання мов за професійним спрямуванням.

Література:

1. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова [Текст] / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71-73
2. Кожушко С. П. Дидактичні ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії [Текст] / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 28. – С. 184-191.
3. Мох Ю. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх офіцерів засобами дидактичних ігор у процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. А. Мох. – Х., 2011. – 20 с.
4. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Парубок. – Хмельницький, 2003. – 24 с.
5. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается [Текст] : монография / Виктор Федорович Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
6. Шилінська І. Ф. Особливості використання дидактичної гри як ефективного методу вивчення англійської мови студентами економічного університету [Електронний ресурс] / Інна Феодосіївна Шилінська // Заголовок з екрану. – Режим доступу : https://www.researchgate.net/.../266882534_
7. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст] : учебник / Эммануил Петрович Шубин. – М. : Учпедгиз, 1963. – 192 с.
8. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах [Текст] : навч. посібник / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
9. Якубовська Л. П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Л. П. Якубовська. – Хмельницький, 2002. – 23 с.
10. Afdillah N. M. The Effectiveness of role play in teaching speaking [Електронний ресурс] : master dissertation / N. M. Afdillah. – Jakarta : Hidayatullah State Islamic University, 2015. – Режим доступу : <http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/26710>.
11. Callahan J. F. Teaching in the Middle and Secondary School [Text] : [educational school textbook] / Joseph F. Callahan, Leonard N. Clark. – New York : Macmillan, 1988. – 205 p.
12. Ladousse G. Role play [Text] : Resource Books for Teachers / Gillian Porter Ladousse ; Maley Alan (ed.). – Oxford : Oxford Univ. Press, 1997. – 183 p.
13. Lee W. R. Language teaching games and contests [Текст]. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 203 p.
14. Oller J. W. Methods that work : ideas for literacy and language teachers [Text]. – Boston ; Massachusetts : Heinle and Heinle. Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 197 p.
15. Schultz M. and A. Fisher. Interacting in the Language Classroom. Games for All Reasons. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1988. – 104 s.

Вовчиста Н. Я.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ**

В статье раскрывается роль дидактических игр как активного метода обучения курсантов направления «Гражданская защита». Показано функции дидактической игры. Представлена схема эффективности использования дидактических игр на практических занятиях иностранного языка по профессиональному направлению. Проанализирована роль преподавателя на практическом занятии. Разработаны методические основы дидактических игр с ориентацией на профессиональную деятельность с учетом возрастных особенностей, интересов курсантов, полезных ресурсов, учебно-методического обеспечения дисциплины. Приведены примеры дидактических игр направленных на усвоение лексико-грамматического материала и развитие коммуникативных умений.

Ключевые слова: дидактическая игра, курсант, гражданская защита, преподаватель, иностранный язык профессиональной направленности, активный метод обучения.

Vovchasta N. Ya.

DIDACTIC GAME AS A METHOD OF ACTIVE TRAINING
OF THE FUTURE CIVIL PROTECTION OFFICERS

The article reveals the role of the didactic games as an active method of training of civil protection students. Didactic function of the game is shown. The scheme efficiency didactic games at workshops with foreign language for professional purposes is presented. The role of the teacher in practical classes is analyzed. Methodical bases of development of didactic games with a focus on professional activities and taking into account the age characteristics and interests of students, useful resources in the study of language, motivation factors in the learning process, remuneration and promotion, cooperation of students and teachers as an important condition for learning, training and methodical discipline, modern computerized audience are treated. Examples of didactic games aimed at acquiring lexical and grammatical material development and communication skills are shown.

So, analysis of the scientific and technical literature and conducted a survey has allowed us to write the following conclusions: active learning methods using didactic games with a focus on professional activity of future specialists civil protection increased interest in practical exercises, stimulates exchange between the students and the new acquired information; consolidation and awareness previously learned; students seeking optimal solutions to professional problems that guarantees success in the real similar situation; increases the motivation of students by encouraging and rewards; through games students overcome emotional and psychological barriers between teacher and student's group.

Key words: didactic game, cadet, civilian protection, teacher, foreign language professional orientation, active learning method.

УДК 378.091.3:[81'243:338.48]

Івасів Н. С.*

ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ТУРИЗМОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ
У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається питання застосування особистісно орієнтованих технологій у процесі самостійної роботи з іноземної мови майбутніх фахівців з туризмознавства. Показано, що комплексне застосування інформаційно-комунікаційних та особистісно орієнтованих педагогічних технологій дозволяє досягати автономії у вивченні іноземної мови. Проаналізовано комплексний вплив когнітивних, комунікативних, соціокультурних і психологічних чинників на ефективність реалізації особистісно орієнтованих технологій у процесі самостійної роботи студентів. Поєднання цих технологій забезпечує високий рівень самостійності, формує автономію студентів у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, самостійна робота, автономія студентів, педагогічні технології.

Самостійна робота студентів з іноземної мови є однією з важливих складових навчального процесу. Вона має багатофункціональний характер – допомагає оволодіти іноземною мовою як необхідною професійною складовою сучасного фахівця, сприяє формуванню навичок автономного набуття знань і розвитку інформаційної культури. Сьогодні важливим завданням вищих навчальних закладів є формування особистості студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, його всебічної підготовки до безперервного процесу освіти, саморозвитку і самовдосконалення.

У площині практичного оволодіння іноземною мовою головною метою самостійної роботи є формування у студентів відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі, підготовка

*© Івасів Н. С.

студентів до ефективної самоосвітньої роботи з іноземної мови після закінчення вищого навчального закладу.

Актуальність цієї проблеми пов'язана з розробленням і впровадженням нових навчальних планів у ВНЗ України, які передбачають значне збільшення кількості годин на самостійну роботу студентів згідно з тенденціями європейської освіти. Стають пріоритетними навчальні технології, орієнтовані на особистість студента, його інтереси, потреби і можливості, а також на методи навчання, які забезпечують високий рівень самостійності студентів.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної лінгводидактики є орієнтація навчального процесу на активну автономну, особистісно орієнтовану діяльність студентів. Найбільш комплексно ця проблема досліджується в працях зарубіжних учених Б. Андре, Ф. Бенсона, Д. Літла, С. Френе, А. Олека, Л. Порше, Х. Холека, які вивчають самостійну роботу студентів у контексті технології автономного навчання. Проблема вивчення дисципліни «Іноземна мова» сьогодні активно досліджується й іншими вченими.

Так, одна з провідних теоретиків з питань організації самостійної роботи з іноземної мови Н. Коряковцева у своїй праці наголошує на активній самостійній роботі студентів, створенні умов для їхнього самовираження та саморозвитку, забезпеченні відповідного освітнього середовища для формування їхньої особистої активності [4]. Дослідниця визначає автономію суб'єкта навчання як «здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно й свідомо керувати нею, забезпечувати її рефлексію й корекцію, накопичувати індивідуальний досвід, відповідально та незалежно ухвалювати кваліфіковані рішення щодо навчання в різних навчальних контекстах за певного ступеня незалежності від викладача» [3].

О. Соловова розглядає автономію як основу для створення таких умов навчання, під час яких кожен дорослий учень може вибудовувати власну навчальну траєкторію, виходячи зі своїх реальних потреб, а також можливостей того навчального середовища, в якому він перебуває. Автономія – це передусім рівна відповідальність студентів і педагогів за результати своєї праці, коли студент має право вибирати, що, як і з ким вчити, як звітувати за результат, а навчальний заклад надає йому це право, одночасно зумовлюючи і весь ступінь відповідальності за дотримання передбачених договором обов'язків, термінів, обсягу виконання робіт, а також наслідку порушення встановлених і узгоджених правил [8].

О. Тарнопольський та С. Кожушко вважають, що для навчання іноземної мови студентів економічних факультетів необхідно запроваджувати автономію творчої навчальної діяльності [9], під час якої студенти самостійно вирішують проблемні творчі завдання засобами іноземної мови.

Дослідження Ю. Петровської присвячено вирішенню питання підготовки майбутнього фахівця транспортної галузі до вивчення англійської мови без прямого керівництва викладача. У роботі проаналізовані психолого-педагогічні передумови організації автономного навчання англійської мови, уточнено вміння психологічної структури автономного студента у зв'язку з вивченням англійської мови [6].

Формування автономії майбутніх фахівців з туризмознавства у вивченні іноземної мови здійснюється засобами інформаційно-комунікаційних технологій [1] у процесі реалізації особистісно орієнтованих технологій, зокрема проектних [2; 7]. Однак доцільно детальніше дослідити взаємодію цих технологій та їх кумулятивний ефект.

Таким чином, метою нашої статті є аналіз комплексного впливу особистісно орієнтованих технологій на розвиток автономії майбутніх фахівців з туризмознавства у вивченні іноземної мови. Зокрема, завданнями статті є дослідження когнітивних, комунікативних, соціокультурних і психологічних факторів у реалізації особистісно орієнтованих технологій у процесі самостійної роботи майбутніх фахівців з туризмознавства.

Самостійна робота з іноземної мови як вид навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів має свої завдання і відрізняється певною специфікою від аудиторної навчальної діяльності, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача. Основним її завданням є розвиток у студентів мотивації до набуття нових знань та умінь здобувати їх шляхом особистих пошуків, а також формування в них творчого підходу до навчальної, наукової і практичної роботи.

Самостійна робота студентів має відповідати певним дидактичним вимогам, а саме:

- має здійснюватися самими студентами – бути системою їх особистих дій;
- передбачає опору на особистий інтерес до вивчення іноземної мови;
- передбачає розв’язання конкретних дидактичних завдань, необхідних для глибокого і міцного засвоєння матеріалу, що вивчається;
- передбачає формування навичок і вмінь, які забезпечують зростання самостійності студентів під час розв’язання навчальних пізнавальних завдань;
- передбачає стимулювання пізнавальної активності студентів;
- забезпечує можливість отримання нової інформації професійного спрямування за допомогою читання літератури іноземною мовою.

Реалізація викладених вимог є найбільш оптимальною в умовах комплексного використання можливостей особистісно орієнтованих технологій, які сприяють повноцінному вияву й розвитку особистісних якостей студента [5]. При цьому створюються умови для розвитку здатності (умінь) студентів самостійно керувати своєю навчальною діяльністю в процесі вивчення іноземної мови. У рамках технології автономії студентів з вивчення іноземної мови відбувається відмова від авторитарного навчання, де головним джерелом інформації є викладач. Роль викладача полягає не в керівництві навчальним процесом, а у створенні певних умов для розвитку і формування у студентів навичок і вмінь з оволодіння іноземною мовою, здатності самостійно керувати навчальною діяльністю. Викладач виконує роль стратега, консультанта, помічника.

До технологій, що активізують самостійну роботу, формують автономію майбутніх фахівців з туризмознавства, можна віднести проектні. Студент має володіти навичками самостійної, автономної роботи, які допоможуть йому організувати свою діяльність (уміти переробляти текст, збирати необхідну інформацію, факти, уміти їх аналізувати, робити висновки, працювати з довідковими матеріалами, користуватися комп’ютером, планувати свою діяльність, приймати рішення, досліджувати, оцінювати результати роботи). У ході роботи над проектом розвиваються іншомовні механізми, тобто рівень володіння засобами мови, і формується філологічне мислення, оскільки у процесі підготовки проекту створюються умови для розвитку мотивації до вивчення іноземної мови, її зв’язку з рідною мовою, різних мовних явищ. У культурологічній площині під час підготовки до проекту розширюються фонові знання студента, його світогляд та інформованість. Водночас розвиваються пізнавальні функції психіки, тобто різні прийоми запам’ятовування, інтелектуальні функції: синтез-аналіз, мовні узагальнення, абстракції, формується логіка мислення – послідовність викладення матеріалу, інформативність і повнота висловлювання, взаємозв’язок аргументів і наслідків. У психологічній площині відбувається розвиток важливих якостей характеру особистості, таких як посидючість, самостійність, розвивається культура розумової праці, оволодіння широким спектром засобів отримання інформації.

Важливим інструментом в організації самостійної роботи майбутніх фахівців з туризмознавства стають сучасні інформаційні технології, які відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, розширюють комунікативні можливості, дають нові засоби для творчості, набуття і засвоєння різних професійних навичок.

Під час самостійної роботи з професійно орієнтованими інтернет-ресурсами та участі у відповідних інтернет-форумах майбутні фахівці з туризмознавства занурюються в іншомовне середовище, розвивають комунікативні навички, вступаючи в безпосередній

віртуальний контакт з носіями мови і культури. Це сприяє подоланню психологічних бар'єрів до спілкування іноземною мовою та стимулює подальше її вивчення. Інформаційно-комунікаційні технології наближують навчальну діяльність до реальної дійсності та дають можливість студентам виявити ініціативу та самостійність у навчальному процесі.

Поєднання згаданих технологій дає кумулятивний ефект, створюючи умови для позитивного емоційного налаштування на вивчення іноземної мови, активізуючи творчу діяльність та стимулюючи студентів до самостійного вибору і прийняття рішень, до самостійної організації та керування особистою діяльністю, розвиваючи при цьому рефлексію та самооцінку.

Поряд із цим можна стверджувати, що вивчення студентами іноземної мови в поєднанні з фаховими предметами з туризмознавства дає ефект синергії. З одного боку, дослідження туристичних ресурсів інших країн, а також вітчизняних ресурсів з огляду залучення іноземних туристів вимагає застосування іноземної мови, робить її вивчення цікавішим і більш умотивованим. З іншого боку, знання іноземної мови значно підвищує ефективність підготовки студентів з фахових предметів у галузі туризмознавства, підвищуючи їх мотивацію до майбутньої професії. У результаті отримуємо додаткову мотивацію як до вивчення іноземної мови професійного спрямування, так і до вивчення фахових предметів з туризмознавства порівняно з тим, як би ці дисципліни вивчалися ізольовано одна від одної.

Таким чином, застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій дозволяє реалізувати автономію у вивченні іноземної мови. Студент починає виступати як активний творчий суб'єкт навчального процесу, який здатний керувати своєю навчальною діяльністю. Унаслідок цього розвивається активне самостійне мислення, фантазія, креативність, вміння не просто запам'ятовувати і відтворювати, а застосовувати знання на практиці, вміння самостійно планувати дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення завдань і реалізовувати їх, вибирати та застосовувати навчальні стратегії (здатність здійснювати пошук, виділяти головне та другорядне, порівнювати мовні явища іноземної та рідної мов, вміння групувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, робити висновки, складати план, готувати повідомлення, вміння користуватися словником і довідковою літературою), здійснюючи при цьому самоконтроль і самооцінювання.

Доведено, що застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій у комплексі з інформаційно-комунікаційними підвищує ефективність підготовки з іноземної мови, забезпечує здатність у майбутніх фахівців з туризмознавства до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням професійного мислення, а також формує навички автономного набуття знань і розвиток інформаційної культури, що дає підстави стверджувати про кумулятивний ефект поєднання згаданих технологій.

Важливою особливістю самостійної роботи у вивченні іноземної мови майбутніми фахівцями з туризмознавства є ефект синергії від поєднання з вивченням фахових предметів, що виявляється в додатковій мотивації до навчання.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на детальний аналіз мотиваційних чинників під час сумісного застосування технологій автономної роботи майбутніх фахівців з туризмознавства в процесі вивчення іноземної мови.

Література:

1. Вильшинецкая Е. Н. Практические вопросы использования интернета в преподавании английского языка в вузе / Е. Н. Вильшинецкая // ИТО-2001 «Информационные технологии в образовании» (Москва, ноябрь 2001 г.) : труды XI Междунар. конфер.-выставки [Электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2001/ito/П/2/П-2-3.html>.

2. Клак І. Є. Особливості реалізації проектної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування / І. Є. Клак // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 107-110.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
6. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Валеріївна Петровська. – К., 2010. – 24 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ Астрель, 2008. – 272 с.
9. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – С. 97-100.

Ивасив Н. С.

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМОВЕДЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассмотрен вопрос применения личностно-ориентированных технологий в процессе самостоятельной работы по иностранному языку будущих специалистов по туризмоведению. Показано, что комплексное применение информационно-коммуникационных и личностно-ориентированных педагогических технологий позволяет достичь автономии в изучении иностранного языка. Проанализировано комплексное влияние когнитивных, коммуникативных, социокультурных и психологических факторов на эффективность реализации личностно-ориентированных технологий в процессе самостоятельной работы студентов. Сочетание упомянутых технологий обеспечивает высокий уровень самостоятельности, формирует автономию студентов при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная работа, автономия студентов, педагогические технологии.

Ivasiv N. S.

TECHNOLOGIES OF FUTURE TOURISM SCIENCE SPECIALISTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION AS DEVELOPMENT TOOL OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING AUTONOMY

The problem of application of personally-targeted technologies in process of future tourism science specialists' independent work on foreign language is considered. It is shown that the integrated application of information and communication technologies and personally-targeted pedagogical technologies allows to achieve the autonomy of foreign language studying.

In particular, the integrated influence of cognitive, communicative, sociocultural and psychological factors on realization efficiency of personally-targeted technologies in process of students' independent work was analyzed. The combination of technologies mentioned above has a cumulative effect, providing conditions for positive emotional attitude to study foreign language. Student begins to appear as active creative agent of educational process which is able to control its educational activity. As a result, active individual thinking, imagination, creativity, the ability not only to keep in mind and reproduce but also to use knowledge on practice, the ability to plan actions individually, to predict possible variants of solving the problem and realize them, to choose and apply educational strategies are developing while self-control and self-estimation are implementing.

Further researches should be directed to the detailed analysis of motivational factors during the combined usage of independent work technologies of foreign language studying by the future tourism science specialists.

Key words: foreign language, independent work, students' autonomy, pedagogical technologies.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 378.091.33:[53+51]

Костюченко Н. Ю.*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Автором зацентовано увагу на висвітленні історії виникнення проектної діяльності. У статті представлено принципи та етапи організації проектної діяльності (підготовка, планування, збір матеріалів, аналіз, презентація проекту, оцінювання виконання проекту), окреслено її мету та завдання, схарактеризовано переваги використання проектної діяльності на заняттях з фізики і математики, визначено вимоги до викладачів і студентів у процесі використання проектної діяльності, підкреслено творчий характер проектної діяльності, а не репродуктивний. Окреслено ефективність впливу проектної діяльності на процес формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Ключові слова: формування, математична компетентність, математичні знання, уміння, навички, майбутні вчителі фізики і математики, проектна діяльність.

Майбутній учитель фізики і математики мусить володіти не тільки знаннями фізико-математичних дисциплін, але й особистісними якостями, такими як креативність, адаптивність, критичність мислення, самостійність у прийнятті рішень, цілеспрямованість, здатність до професійного зростання. Для успішної професійної діяльності майбутньому вчителю необхідно вміти досліджувати, розробляти навчальні посібники і програми, проектувати навчально-виховний процес, моделювати і втілювати в життя соціально значущі проекти, знаходити нестандартні підходи у вирішенні професійних завдань. Тому постає питання навчити майбутнього вчителя реалізації проектної діяльності в навчальному процесі, оскільки сьогодні від цього залежать як рівень професійної діяльності, так і сформованість математичної компетентності зокрема.

Особливості проектної діяльності як способу формування професійної компетентності розкриваються в дослідженнях Л. Беха, В. Веселової, І. Нікітіної, Т. Резника та ін. Проблема проектної діяльності в навчальному процесі досліджувалась у роботах вітчизняних і зарубіжних учених у галузі філософії, педагогіки, психології (Ю. Бабанського, В. Беспалька, Н. Бордовського, Л. Ващенко, Л. Виготського, Б. Гершунського, В. Гузєєва, В. Докучаєва, В. Загвязинського, М. Кагана, Л. Калініна, І. Котова, Ю. Кузьменко, Л. Лебедевої, О. Леонтєєва, Р. Немова, А. Огурцова, І. Осадчого, І. Підласого, Л. Рубінштейна, В. Слестенина, А. Спіркина, Л. Фрідмана, А. Хуторського, Г. Щукіної та ін.). Сучасна проблематика підготовки майбутнього вчителя до організації проектної діяльності відображена в дисертаційних дослідженнях Ю. Веселової, М. Елькіна, С. Ізбаш, О. Кручай, О. Ожерельєвої, М. Пелагейченка, Н. Прокоф'євої, Н. Торлопової, Ю. Фильчакової.

З аналізу останніх досліджень і публікацій можна відзначити, що проблему використання проектної діяльності на заняттях з фізики й математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики ще недостатньо досліджено. Тому мета нашої статті полягає у визначенні можливостей

*© Костюченко Н. Ю.

використання проектної діяльності на заняттях з фізики і математики як ефективного способу формування математичної компетентності у ВНЗ.

Для визначення ролі проектної діяльності на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів ми вважаємо за доцільне дослідити питання історії виникнення проектної діяльності, принципи, етапи організації проектної діяльності, визначення мети, завдань та особливостей проектної діяльності, окреслити вимоги до викладачів і студентів у процесі використання проектної діяльності та переваги її втілення

Плануючи проведення проектної діяльності на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності майбутніх учителів, викладачу важливо ознайомитись з історією виникнення проектної діяльності. Починаючи з 20-х років ХХ ст., дослідженням проектної діяльності займалися педагоги П. Архангельський, Б. Левітан, В. Ігнат'єв, М. Крупеніна, Н. Тулайков, С. Шацький, В. Шульгін та ін. Проектну діяльність застосовували в межах гуманістичного напрямку в філософії та освіті, у педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж. Дьюї. Цей американський філософ і педагог уважав, що навчання має орієнтуватися на інтереси та потреби дітей, ґрунтуючись на їхньому життєвому досвіді. Він запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність з урахуванням особистої зацікавленості дітей у цих знаннях. Під проектом у той час розумівся цільовий акт діяльності дитини, що базувався на інтересі.

Послідовник Дж. Дьюї, американський учитель В. Кілпатрик практично втілював ідеї проектування свого попередника, назвавши спосіб організації роботи з учнями методом проектів. В основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Вченим було запропоновано таку класифікацію проектів: продуктивний проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами); споживчий проект (підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля); дослідницький проект (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем); навчальний проект (проект-вправа) для оволодіння певними навичками.

Американці змогли конструктивно підійти до суті методології й усвідомити величезні переваги нових підходів. Саме тому з часу появи технології на арені педагогічної думки і дотепер вона активно використовується у практиці американської школи. У США, Англії, Бельгії, Німеччині та багатьох інших країнах ідеї проектної технології мають широкий відгук і втілення. Теоретичні знання та їх практичне застосування в проектній технології раціонально поєднувалися.

У ХІХ столітті було визначено ще дві моделі методу проектів, що використовуються й сьогодні. Перша, більш рання модель Вудворта припускає спочатку вивчення матеріалу, набуття знань і навичок, необхідних для конструювання проектів. Друга, більш сучасна модель Річарда припускає «занурення» у проблему, її фундаментальне дослідження.

Ідея використання проектної діяльності також привернула увагу педагогів М. Крупеніну, С. Шацького, В. Шульгіну, які вважали, що ця технологія забезпечить розвиток ініціативи та творчої діяльності, сприятиме безпосередньому зв'язку між здобуттям знань і навичок та їх застосуванням під час розв'язання практичних завдань. Вони проголосили проектну технологію єдиним засобом для перетворення «школи навчання» у «школу життя», де набуті знання реалізовуватимуться в ході практичної діяльності.

Особливо яскраво всі переваги і недоліки застосування проектів відображено в ідеях і досвіді В. Шульгіної. Зміст освіти визначався програмою, інтересами тих, хто вчиться, потребами навколишнього життя. На думку вченої, результати роботи за методом

проектів мають вимірюватися не тільки освітньо-виховним ефектом, але й мірою розв'язання тієї господарської, політичної, культурно-просвітницької роботи, яку як виконання промфінплану культурний заклад узяв на себе [12]. Заклади освіти виконували виробничі, культурно-побутові, політичні проекти. У той же час у зарубіжній педагогіці метод проектів успішно використовувався і розвивався.

Виходячи з вищевикладеного, слід зазначити, що для сучасної школи проектна діяльність є способом досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), що має завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином.

Останнім часом, у зв'язку зі становленням парадигми особистісно орієнтованої освіти, метод проектів є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій, сприяючи становленню особистості як суб'єкта діяльності. Цьому передують декілька причин [10, с. 149-155]: необхідність не стільки передавати суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, уміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; актуальність набуття комунікативних навичок і вмінь, тобто вміння працювати в різних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо); актуальність широких людських контактів, знайомств з різними культурами, поглядами; значущість для розвитку людини вміння користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки. Таким чином, на сьогодні метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми, яка має завершитися реальним практично відчутним результатом.

Під час проектної діяльності на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності студентів викладачу варто враховувати принципи організації цієї діяльності. З аналізу праць науковців [4; 6; 8] ми можемо визначити такі провідні принципи: самостійності, що спрямовує студентів на самостійну роботу щодо пошуку інформації та методів діяльності; індивідуалізації, що дозволяє враховувати індивідуальні можливості, здібності, інтереси та навчальні потреби студентів з метою визначення напрямків проектної діяльності; принцип суб'єктності навчання, завдяки якому в процесі проектної діяльності реалізуються суб'єкт-суб'єктні відношення між викладачем і студентом; принцип елективності навчання, що дозволяє надати студентам певної свободи вибору форм, методів, шляхів, технологій під час проектної діяльності; принцип мобільності у зміні форм взаємодії під час групової діяльності щодо створення проектів; принцип інтерактивності діяльності, що полягає в обміні інформацією між учасниками проектної діяльності; принцип рефлексії й корекції проектної діяльності, що дає можливість досягти більшого результату; принцип само- і взаємоконтролю, що передбачає перехід функції контролю від викладача до всіх учасників процесу.

Реалізація проектної діяльності на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності майбутніх учителів вимагає від викладача дотримання етапів організації проектної діяльності. У науково-педагогічній літературі [2; 5; 7] вчені визначають такі етапи організації проектної діяльності: вибір проблеми, обґрунтування практичної значущості її розв'язання, вивчення мети й поетапних кроків її реалізації; визначення масштабів роботи, засобів і методів досягнення мети, меж інтеграції з іншими предметами, передбачуваних складнощів, термінів; поділ усієї роботи на етапи; формулювання гіпотези, ідеї реалізації; вибір виконавця чи команди для здійснення проекту; розподіл обов'язків на кожному етапі реалізації проекту за загальної рівноправності учасників; мотивація учасників; планування загальної моделі й структури проекту, вибір студентів, що відповідають за інформаційне забезпечення проекту, випуск бюлетенів, позначення основних принципів оформлення, періодичності випуску тощо.

Важливо при організації проектної діяльності визначити тематичну спрямованість проектів. Залежно від ситуації добір тематики проектів може бути різним: в одних випадках ця тематика може формулюватися науковцями, які працюють у галузі освіти, в рамках затверджених навчальних програм; у других – ініціативно пропонуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації та стану викладання дисциплін, професійних інтересів, уподобань і здібностей студентів; у третіх – тематика проектів може пропонуватися й студентами, які орієнтуються на власні інтереси – не лише пізнавальні, а й творчі, прикладні.

У контексті розкриття окресленої проблеми важливою є позиція Н. Шиян, що пропонує здійснювати проектну діяльність у п'ять етапів (пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний) [13]. Звертаємо увагу на етапи організації проектної діяльності Н. Гальскової, яка визначає такі: добір і формулювання теми проектів, збір інформації; обговорення перших результатів та уточнення кінцевих результатів роботи; пошук нової інформації у процесі індивідуальної, парної та групової роботи; обговорення (дискусія) нової інформації та її документальне оформлення; підбиття підсумків і презентація проектів.

Російський педагог Є. Полат виділяє таку структуру проекту: вибір теми та типу проекту, визначення кількості учасників проекту; визначення проблеми; розподіл завдань, обговорення методів роботи, пошук інформації та творчих рішень; самостійна робота; проміжне обговорення отриманих результатів; захист проектів (за наявності опонентів); завершення роботи: колективне обговорення, експертиза, виставлення оцінок, формулювання висновків [11, с. 10-17].

Методисти математики та фізики зазначають такі етапи проектної діяльності: 1) підготовчий (визначення теми і мети проекту, обговорення теми, добір інформації); 2) планування (визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, добір засобів представлення результатів, вироблення критеріїв оцінки результату і процесу, формування завдання й вироблення плану дій, коректування, пропозиція ідеї, висування пропозиції); 3) добір матеріалів (робота з літературою, спостереження, анкетування, експеримент); 4) аналіз (узагальнення зібраних матеріалів, формулювання висновків); 5) подання й оцінювання результатів (усний та письмовий звіт, оцінювання результатів та процесу дослідження); 6) участь у колективному обговоренні результатів проекту та процесу роботи над ним, оцінювання зусиль, використання можливостей, творчого підходу; 7) презентація проекту, представлення, захист проекту; 8) оформлення проекту [3; 4; 7; 8; 9].

Застосовуючи проектну діяльність на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів, викладачу необхідно знати її особливості. Так, проектна діяльність має риси перетворювальної діяльності (трансформує педагогічний об'єкт, має своїм продуктом новизну) та пізнавальної (формує знання про об'єкт, залишає об'єкт у цілісності) [5]. При цьому студент з акумулятора готових знань перетворюється на організатора власної пізнавальної діяльності (Н. Алексеев, З. Каргієва, В. Кеспиков, А. Обоскалов, Н. Пахомова ін.), викладач не є експертом, а є демократичним керівником, консультантом, помічником, відповідно студенти виконують роль активного учасника процесу проектування [1, с. 17-21].

За умов проектної діяльності докорінно змінюються функції викладача й відносини в системі «викладач-студент». Їх сутність полягає в тому, що студент визначає мету діяльності – викладач допомагає йому в цьому; студент отримує нові знання – викладач рекомендує джерело знань; студент експериментує – викладач розкриває можливі форми і методи експерименту; студент обирає – викладач сприяє прогнозуванню результату вибору; студент активний – викладач створює умови для вияву активності; студент несе відповідальність за результати своєї діяльності – викладач допомагає оцінити отримані результати і виявити способи вдосконалення діяльності [8].

Проектна діяльність передбачає розроблення теми, ідеї, детальне планування; спрямована на розвиток активного самостійного мислення студента, вміння знаходити й вирішувати проблеми, залучаючи для цієї діяльності знання з різних галузей, уміти прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів їх вирішення. Особливо цінним у цій діяльності є те, що всі теоретичні знання, які отримує студент у процесі підготовки проекту, він одразу реалізовує на практиці. Тому проектна діяльність стає і шляхом пізнання, і засобом організації педагогічного процесу.

Таким чином, проектна діяльність сприяє розв'язанню студентом або групою студентів певної проблеми з використання різноманітних методів і засобів навчання, а також інтегруванню знань та умінь з різних галузей. Результати мають бути представлені у вигляді конкретного рішення (теоретична проблема), конкретного результату, готового до впровадження (практична проблема). Варто наголосити, що виконання завдань за методом проектів передбачає два результати: зовнішній – який можна побачити, усвідомити, застосувати на практиці, та внутрішній – досвід діяльності, який стане безцінним надбанням студента, об'єднавши знання, уміння, навички. Щоб досягти таких результатів, слід навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи з цією метою знання з математичних, фізичних та інших галузей, здатність прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення. Тому проектна діяльність завжди орієнтована на самостійну роботу – індивідуальну, парну, групову.

З аналізу праць [1; 2; 6; 7; 9] можна окреслити мету та завдання проектної діяльності. Мета спрямована на здобуття досвіду проектної діяльності студентів. Головними завданнями проектної діяльності на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів є такі: набуття студентами індивідуальних навичок (розвиток власного інтересу й поглиблення знань у профільній галузі, розвиток практичних навичок і здатності розв'язувати фізичні та математичні задачі, виконувати фізичні та математичні завдання, розвиток умінь збирати й оцінювати інформацію, аналізувати й робити висновок, розвиток ініціативності, самостійності, самоорганізації, самовдосконалення); набуття студентами метапредметних навичок (розвиток умінь інтегрувати знання та застосовувати одні й ті ж знання в різних ситуаціях, формування вмінь використання знань на практиці; набуття навичок роботи в групах, розвиток навичок підпорядкування, співпраці, приймання рішень); набуття навичок спілкування (аргументувати власну думку, сприймати іншу думку, обговорювати свою роботу).

Упровадження проектної діяльності на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів ставить перед викладачем низку вимог: знати не тільки свою дисципліну, але й бути компетентним у інших галузях науки; знати своїх студентів, їх можливості, інтереси, потреби, бажання; бути психологічно грамотним, толерантним, емпатійним; бути творчою людиною, мати організаційні здібності; уміти відібрати найцікавіші та практично значущі теми проектів; володіти достатнім арсеналом дослідницьких, пошукових методів; уміти організувати дослідницьку самостійну роботу студентів.

Спробуємо також сформулювати такі вимоги до студентів: знання та володіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук нових джерел інформації, збір та обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення нових проблем, гіпотез, методів їх вирішення); володіння комп'ютерними технологіями для введення та редагування інформації (текстової, графічної), вміння працювати з аудіовізуальною та мультимедіатехнікою (за необхідністю). З аналізу позицій учених можна визначити низку переваг реалізації проектної діяльності на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності майбутніх учителів: доцільність інтегрованості методу проектів з процесом навчання в будь-якому без винятку освітньому закладі; актуальність для сьогодення способів організації ефективної

самостійної діяльності студентів та її керованість; дієвість підходів до формування пізнавальних інтересів студентів; оволодіння студентами когнітивними вміннями, продуктивність творчої самореалізації кожної особистості; досяжність цілеспрямованої пізнавальної діяльності, проникнення в сутність досліджуваних процесів, застосовуючи знання з різних галузей та математичні методи; можливість формування потреби в самостійній навчально-пізнавальній діяльності; забезпечення наближеної взаємодії між учасниками проектної діяльності; забезпечення самостійності та мотивації до вивчення математики й фізики; опанування професійних навичок і вмінь безпосередньо у процесі самої діяльності; здійснення самостійного аналізу великих обсягів інформації, контролювання власної діяльності й відповідальність за її результат; поєднання індивідуальних форм пізнавальної активності з груповими та колективними формами взаємодії учасників проектної діяльності; корегування процесу проектної діяльності з метою пошуку найбільш ефективних способів отримання конкретного (практичного) результату чи створення певного матеріального (інтелектуального) продукту [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури нами представлено історію виникнення проектної діяльності, принципи та етапи її організації, окреслено мету та завдання, переваги використання проектної діяльності, визначено низку вимог до викладача та студентів у процесі забезпечення проектної діяльності. Таким чином, проектна діяльність студентів забезпечує пріоритет соціально значущих знань і вмінь, що найбільш відповідають парадигмі особистісно орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють майбутнім учителям успішно їх реалізовувати у професійній діяльності.

З вищесказаного можна припустити, що проектна діяльність на заняттях з фізики і математики з метою формування математичної компетентності майбутніх учителів має стати не репродуктивною, а творчою діяльністю, що передбачає засвоєння математичних і фізичних знань, застосування їх у різних галузях, формування досвіду математичної діяльності; умінь використовувати математичні способи мислення у виконанні завдань і розв'язанні задач; знання методів математичного моделювання та їх застосування у вирішенні проблем, досліджуванні явищ; готовність вирішувати методами математики типові професійні задачі й підвищувати свою професійну кваліфікацію. Тому проектна діяльність є одним із компонентів формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на розроблення різних типів проектів на заняттях з фізики і математики.

Література:

1. Антонова Е. И. Использование проектной деятельности в старших классах при изучении геометрии / Е. И. Антонова // Математика в школе. – 2007. – № 4. – С. 17-21.
2. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бреднева Надежда Анатольевна. – М., 2009. – 238 с.
3. Васильева И. В. Метод проектов в обучении физике в школе и идеи синергетики / И. В. Васильева // Научные труды Mill У. Серия: Естественные науки. Сборник статей. – М. : ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 206-208.
4. Голуб Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара : Профи, ЦПО, 2003. – 236 с.
5. Гордеева Н. А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гордеева Н. А. – Оренбург, 2005. – 200 с.
6. Гребенникова О. А. Проектная деятельность старшеклассников: предпочтения, мотивы, формы организации / О. А. Гребенникова // Ученые записки института непрерывного педагогического образования. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – Вып. 6. Кн. 2. – С. 37-41.

7. Гридасова О. И. Развитие проектной деятельности студентов (на материале изучения немецкого языка) [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Гридасова. – Курск, 2004. – 19 с.
8. Єрмаков І. Г. Проектна діяльність / І. Г. Єрмаков // Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2008. – С. 717-718.
9. Избаш С. С. Проектная деятельность как фактор профессиональной адаптации студентов педагогического университета / С. С. Избаш // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 216-220.
10. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.: за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
11. Полат Е. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 10-17.
12. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3-10.
13. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.

Костюченко Н. Ю.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

Автором акцентировано внимание на рассмотрении истории проектной деятельности. В статье представлено принципы и этапы (подготовка, планирование, сбор материалов, анализ, презентация проекта, оценивания результатов исполнения проекта) организации проектной деятельности; определены цель и задачи проектной деятельности; охарактеризованы положительные моменты использования проектной деятельности на занятиях с физики и математики; определено ряд требований к преподавателям и студентам в процессе использования проектной деятельности. Очерчено положительное влияние проектной деятельности на процесс формирования математической компетентности будущих учителей физики и математики.

Ключевые слова: формирование, математическая компетентность, математические знания, умения, навыки, будущие учителя физики и математики, проектная деятельность.

Kostucneko N. Y.

PROJECT ACTIVITY IS IN THE PROCESS OF FORMING OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS AND MATHEMATICS

The future teacher of physics and mathematics must own not only knowledge of physics and mathematics disciplines but also individual skills, as creativity, adaptivity, critical thinking, independence in making decision, purposefulness, capacity for a professional development. It is necessary to the future teacher's successful professional activity to be able to investigate and create teaching text-books and programs, design an educational-study process, develop and realize socially meaningful projects, find out exclusive approaches in solving professional tasks. A task to teach the future teacher of realization of project activity in an educational process appears therefore, as today both the level of professional activity and mathematical competence depend in particular on it.

The aim of resume consists in determination of features of the use of project activity on the lessons of physics and mathematics in the process of forming of mathematical competence of future teachers. An author considers that project activity on the lessons of physics and mathematics in the process of forming of mathematical competence of future teachers must become not reproductive, but creative activity, that envisages mastering of mathematical and physical knowledge, application of them in different activities, forming of experience of mathematical activity; abilities to use the mathematical ways of thinking in exercising the tasks; knowledge of methods of mathematical design and their application is in the solving of problems, research of the phenomena; willingness to operate the methods of mathematics in decision of typical professional tasks and promote the professional

qualification.

Key words: forming, mathematical competence, mathematical knowledge, skills, abilities, future teachers of physics and mathematics, project activity.s.

Рецензент: Кузьменко Ю.В.

УДК 378.091.3:81'24:811.114

Котловський А. М.*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Статтю присвячено аналізу сутності та структури англомовної лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. З'ясовано сутність лексико-граматичної компетентності, що полягає в здатності фахівця у сфері економіки до лексичного і граматичного оформлення власних усних і писемних висловлювань та розуміння мовлення інших. Основними компонентами лексико-граматичної компетентності постають знання, навички й усвідомленість. У процесі оволодіння лексичною компетентністю виділяють три основні етапи (ознайомлення, автоматизація, застосування), у процесі оволодіння граматичною компетентністю також виокремлюють три етапи (орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіювально-ситуативний).

Ключові слова: лексико-граматична компетентність, компоненти, знання, навички, етапи формування.

Успішна реалізація професійної діяльності, інтеграція людини в соціальній структурі суспільства залежить від оволодіння ключовими компетентностями, до яких належить й іншомовна комунікативна компетентність. Спілкування в іншомовному середовищі, вирішення професійних завдань за допомогою іншомовного професійного спілкування передбачає високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Науковці вважають іншомовну професійну компетенцію та компетентність однією з універсальних основ професійної компетентності [5, с. 97].

Більшість дослідників (Л. Бахман, А. Белкін, Л. Безгласна, І. Зимняя, С. Пассов, Тер-Мінасова, І. Татаренко, А. Щукін, С. Савіньон, М. Кенел, М. Свейн) розуміють під комунікативною компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційну готовність їх застосовувати в нових ситуаціях. Внутрішня готовність і спроможність до комунікації іноземною мовою забезпечується одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності – лексико-граматичною компетентністю. У різних моделях іншомовної комунікативної компетентності цей компонент отримав таке змістове наповнення: граматична компетенція (М. Канале, М. Свейн) [17, с. 10], мовна компетенція (Л. Бахман) [16, с. 449], лексична і граматична компетентності (С. Ніколаєва).

Мета статті – здійснити аналіз сутності та структури лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- з'ясувати сутність лексичної та граматичної компетентностей;
- виявити структуру лексико-граматичної компетентності;
- виокремити основні етапи формування лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів.

На думку К. Александрова, І. Брізе, І. Зуєва, О. Сиземіної, О. Шамова, лексична компетентність вважається базовою у вивченні іноземної мови. Лексика є тим інвентарем, завдяки якому можливе функціонування будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

*© Котловський А. М.

Спілкування відбувається на основі смислів, які закладені в лексиці (О. Кравченко, О. Леонтьєв, В. Петренко).

У методиці викладання іноземних мов поняття «лексична компетентність» (ЛК) трактують як багатоаспектне явище та якість мовної особистості. ЛК розглядається як наявність певного запасу лексичних одиниць, здатність до адекватного використання лексем (А. Богуш, О. Аматыєва, С. Куліш), здатність до миттєвої рефлексії з довготривалої пам'яті еталона слова (Н. Горбунова), когнітивна і практична готовність до самостійного засвоєння лексичних одиниць (Є. Ятаєва) [15, с. 32], здатність визначати контекстуальне значення слова (К. Александров) [1, с. 11]. За С. Ніколаєвою, лексична компетентність – це здатність людини до конкретного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань навичок, умінь і лексичної усвідомленості [7, с. 215].

Лексичними знаннями є відображення у свідомості студента результату пізнання лексичної системи у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. У нашому дослідженні ми спираємося на класифікації лексичних знань, запропоновані С. Ніколаєвою [8, с. 216] та Р. Мартиноювою [6, с. 249-250]. Науковці виділяють такі види знань:

- знання звукової та графічної форми слова;
- знання правил читання ЛО;
- знання семантики ЛО;
- знання про здатності мати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- знання у сфері граматики, необхідні для утворення нових слів шляхом морфологічних перетворень знайомих слів;
- знання синтаксичної та лексичної сполучуваності ЛО;
- знання правил вживання лексики, що вивчається, у пов'язаних за змістом реченнях;
- знання про типи словників;
- знання схожості та розбіжності в лексичних системах рідної та іноземної мов.

Формування англомовної лексичної компетентності (АЛК) майбутніми економістами відбувається через оволодіння загальнонавчальною, загальноекономічною лексикою, стійкими термінологічними зворотами, професійними ідіомами, абрєвіатурами та скороченнями, термінологічними неологізмами. Від звичайних слів терміни відрізняються точністю семантичних меж. А. Посохова виокремлює типологічні ознаки термінів: 1) однозначність, тобто будь-якому терміну відповідає тільки одне поняття; 2) точність у визначенні поняття; 3) незалежність від контексту; 4) наявність визначення; 5) відсутність емоційного забарвлення, синонімів та омонімів; 6) стилістична нейтральність та обмеженість у вживанні за фаховим контекстом [9, с. 105]. Усвідомлення специфічних понять професійної сфери, засвоєння особливостей семантики та вживання англомовних економічних термінів вимагає від студентів вироблення «дослідницького» ставлення до слів і термінів.

Лексична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, що забезпечує коректне лексичне оформлення власного мовлення й адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших [7, с. 216]. С. Шатілов вирізняє мовні лексичні навички та мовленнєві лексичні навички, де мовні лексичні навички – це «дискурсивно-аналітичні навички оперування лексичним матеріалом без зв'язку із комунікацією», а мовленнєві лексичні навички – це «навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухом-мовленнєво-моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [14, с. 129]. І. Задорожна наголошує, що оволодіння англомовними лексичними навичками – як рецептивними, так і репродуктивними – має аналітичний характер [4, с. 285].

Рецептивні лексичні навички базуються на ідентифікації, аналізі слова, словотворення, які ґрунтуються на складній структурі сформованих у вербальній пам'яті асоціативних умовних зв'язків між формальною та понятійною стороною ЛО й між самими ЛО» [3, с. 231]. Репродуктивні лексичні навички базуються на автоматизованій актуалізації ЛО, що передбачає рефлексію ЛО з довготривалої пам'яті; відтворення ЛО в зовнішньому мовленні; миттєве сполучення ЛО з іншими словами, вибір відповідного стилю [7, с. 216].

Лексичні навички характеризуються автоматизованістю, стійкістю, самостійністю й репродуктивністю. Навичка, особливо лексична, виникає «як усвідомлена дія, що підлягає автоматизації, а потім функціонує як автоматизований спосіб виконання дії» [10, с. 28-30]. Лексична навичка забезпечує швидке оперування словесним матеріалом у процесі спілкування.

Поступальність процесу формування лексичної компетентності передбачає виокремлення етапів формування лексичної компетентності. У результаті аналізу основних досліджень ЛК Н. Гальської, Н. Гез, С. Шамілова, Ю. Семенчука, А. Шамова, С. Ніколаєвої, О. Козаченко в процесі оволодіння АЛК виділяються три основних етапи: етап ознайомлення, етап автоматизації, етап застосування (табл. 1)

Таблиця 1

Етапи формування лексичних навичок

Етапи	Формування лексичних рецептивних навичок	Формування лексичних продуктивних навичок
Ознайомлення	Упізнавання ЛО у словосполученні. Семантизація ЛО (визначення значення незнайомої ЛО за її словотворчим компонентом, подібністю звучання зі словами української мови)	Аналіз ЛО з погляду їх сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації, полісемії, контекстного вживання
Автоматизація	Відтворення словосполучень і речень з ЛО при її зоровому і слуховому сприйманні	Багаторазове відтворення ЛО на рівні слова, речення в однотипних мовленнєвих ситуаціях
Застосування	Відтворення функції ЛО текстового рівня при її зоровому і слуховому сприйманні	Оволодіння функцією ЛО в мовленні на текстовому рівні для вирішення комунікативних завдань

Семантизація ЛО може відбуватися за двома різновидами способів – перекладними й неперекладними. До перекладних відносять однослівний, багатослівний, пофразовий переклад, тлумачення/пояснення значення рідною мовою (РМ), дефініцію. Неперекладними способами розкриття значення нової ЛО є наочна й мовна семантизація (за допомогою контексту, ілюстративного речення; протиставлення невідомих слів відомим), дефініція, тлумачення ЛО іноземною мовою. Вибір способу семантизації має враховувати змістове наповнення галузі майбутньої професійної діяльності студента. В. Терещук звертає увагу на те, що одним із найефективніших способів представлення навчального лексичного матеріалу є наочна семантизація, що через ілюстроване відтворення значень англomовної фахово орієнтованої лексики поглиблює образне мислення та забезпечує чітке розуміння складної термінології [12].

Методисти А. Климетенко, Р. Мартинова, В. Миролюбов, В. Плахотник, Г. Харлов, А. Щукін стверджують, що різноманітність повторення забезпечує ефективність навчальної діяльності, і тому пропонують застосовувати багатократне повторення у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом, яке супроводжується мнемічними діями, введення нових розумових завдань при повторенні, розподіл повторення в часі, поглиблення та розширення вже вивченого матеріалу. Студенти мають вивчати

лексичний матеріал у різних граматичних формах, включати його в засвоєні й нещодавно представлені синтаксичні схеми.

Ефективність роботи над лексикою залежить від володіння студентом навчальними стратегіями. Для запам'ятовування лексичного матеріалу можна використовувати такі стратегії: групування матеріалу за певною ознакою (за тематикою, алфавітом, словотворчими елементами, парадигматичною та синтагматичною віссю), використання графічних організаторів для систематизації лексики. Зв'язки між новими і засвоєними словами, на думку Н. Ніколаєнко, сприяють швидкому відтворенню в пам'яті необхідної ЛО [8, с. 90]. І. Задорожна стверджує про можливість управління та самоуправління цією системою зв'язків, введення до неї нових елементів [4, с. 286].

Проблема визначення змісту і структури ГК була об'єктом досліджень у працях О. Вовк, Л. Карпової, Н. Кафтайлової, М. Лебедевої, А. Ольховської, О. Рубльової, Ю. Ситник, Н. Скляренко, Т. Стеченко, С. Шатілова.

Грамматичну компетентність (ГК) трактують як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення інших [7, с. 234]. Неможливо досконало оволодіти іноземною мовою без знання граматичної структури іноземної мови. Системне знання граматичного аспекту мови, володіння граматичними категоріями, уміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності забезпечують успішність побудови осмислених і зв'язних висловлювань, вирішення комунікативного завдання. І. Чернецька розуміє ГК як здатність індивіда комунікативно доцільно й ситуативно адекватно користуватися іншомовними граматичними знаннями та навичками з метою адекватної реалізації своєї мовленнєвої поведінки у процесі спілкування [13, с. 39].

Основними компонентами ГК виступають: граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість.

Дослідження когнітивної психології (А. Ньюелл, Г. Саймон) виявили, що знання в пам'яті можуть існувати у формі статичних структур (декларативні знання), та у формі операцій (процедурні знання). Декларативні граматичні знання включають знання мовних одиниць і правил їх функціонування в мовленні. Процедурні граматичні знання – це реалізація декларативних знань у процесі граматичного оформлення мовлення [11, с. 17]. У результаті «спостереження» за функціонуванням граматичної структури в мовленні студенти отримують виведені знання. Таке явище спостерігається на основі спеціально організованого навчального процесу і матеріалу. Логічний висновок, який виводиться студентами самостійно, забезпечує вищий рівень сформованості ГК.

Грамматичні навички характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, гнучкість, стійкість. Автоматизованість – вирішення граматичних проблем через «відчуття» відповідностей і розбіжностей між словами, фразами та структурами. Стійкість означає стабільне функціонування навички в умовах інтерференції з боку інших навичок. Гнучкість – це здатність переносу на нові ситуації та новий матеріал.

Рецептивні граматичні навички базується на розпізнаванні граматичних форм і співвіднесенні їх з певним значенням. Студенти аналізують та усвідомлюють граматичні явища, підбираючи приклади (речення) до них, здійснюючи трансформацію речення та співвідносячи з раніше засвоєними граматичними явищами в текстах. О. Вовк доповнює основні граматичні дії цих навичок «операціями прогнозування синтаксичних структур» [2, с. 21].

Репродуктивні граматичні навички передбачають вибір форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією мовлення [7, с. 240]. Виконання дії за зразком, окремих мовленнєвих операцій, що входять до складу їхнього виконання, виконання вправ на вибір, цілеспрямоване мовленнєве тренування граматичних структур в однотипних мовленнєвих ситуаціях забезпечує створення гнучкості граматичної навички для застосування її в різноманітних умовах [13, с. 29-30].

У нашому дослідженні ми дотримуємося етапів формування ГК, запропонованих С. Шатіловим (табл. 2):

- орієнтовнопідготовчий;
- стереотипноситуативний;
- варіювальноситуативний.

Таблиця 2

Етапи формування граматичної компетентності

Етапи	Формування рецептивних граматичних навичок	Формування продуктивних граматичних навичок
Орієнтовнопідготовчий етап	Ознайомлення з формальними ознаками граматичних явищ у контексті	Виконання граматичної дії за зразком з опорою або без опори на правило. Первинне виконання окремих мовленнєвих операцій, що входять до складу граматичної дії
Стереотипно-ситуативний рівень	Розпізнавання і диференціація нових граматичних сигналів та співвіднесення їх із певним значенням на рівні речення	Мовленнєве тренування ГС в однотипних мовленнєвих ситуаціях. Автоматизація дій
Варіювально-ситуативний рівень	Співвіднесення з «однорідними» структурами	Подальше вправляння граматичних структур на рівні надфразової єдності

На орієнтовнопідготовчому етапі формується основа; на стереотипноситуативному рівні формується засвоєння операційних дій з новою ГС і досягається автоматизованість навички; на варіювальноситуативному рівні завершується процес створення гнучкості навички для застосування їх у різноманітних умовах (С. Шатілов). Процес формування іншомовних граматичних навичок завершується включенням останніх до складу мовленнєвих вмінь.

До основних ознаки сформованості граматичних навичок належать:

- автоматичне «зчитування» граматичних ознак;
- вибір синтаксичних структур, які відповідають комунікативним намірам;
- підсвідомий і машинальний акт процесу конструювання цілого речення;
- здатність пов'язувати речення в межах надфразових єдностей (граматично узгоджувати члени речення, узгоджувати їх форми в часі, вживати синтаксичні синонімічні структури);
- володіння засобами вираження зв'язків і відношень між фразами й лексемами висловлювання.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити відповідні висновки. Лексико-граматична компетентність майбутніх економістів – це здатність фахівця у сфері економіки до лексичного і граматичного оформлення власних усних і писемних висловлювань та розуміння мовлення інших. Основними компонентами лексико-граматичної компетентності постають: знання, навички й усвідомленість. Студенти оволодівають декларативними та процедурними знаннями, формують рецептивні й репродуктивні лексичні та граматичні навички. Лексична компетентність майбутніх економістів формується впродовж трьох етапів (ознайомлення, автоматизація, застосування). У процесі оволодіння граматичною компетентністю науковці виокремлюють три етапи, а саме: орієнтовнопідготовчий, стереотипноситуативний, варіювальноситуативний.

Розроблення системи вправ і завдань для формування лексико-граматичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи складає перспективу наших подальших наукових розвідок.

Література:

1. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале немецкого языка) : автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. В. Александров. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
2. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. І. Вовк. – К, 2008. – 349 с.
3. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах / Ю. В. Гнаткевич. – К. : Просвіта, 1999. – 317 с.
4. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
5. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Коннова З. И. – Тула, 2003. – 355 с.
6. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Мартинова Р. Ю. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Николаенко Н. В. Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Николаенко Н.В. – М., 1999. – 213 с.
9. Посохова А. В. Лексична компетенція як важливий фактор формування мовної особистості фахівця / А. В. Посохова // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – 2010. – № 54. – С. 104-107.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 322 с.
11. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерного підтримкою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руснак Д. А. – К., 2009. – 200 с.
12. Терещук В. Г. Методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Г. Терещук, 2014. – 22 с.
13. Чернецкая И. В. Профессионально-направленное обучение грамматике английского языка студентов старших курсов филологических факультетов педагогических вузов (английский язык как вторая специальность) : дисс. канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернецкая И. В. – СПб., 2001. – 214 с.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
15. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычной компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук / Ятаева Е. В. – Екатеринбург, 2007. – 297 с.
16. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some components of communicative Proficiency / F. Bachman and A. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – Pp. 449-465.
17. Canal M. From Communicative competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canale // Richards J. And Schmidts R., (eds) Language and communication/ – London : Longman, 1983. – Pp. 2-27.

Котловский А. Н.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена анализу сущности и структуры англоязычной лексико-грамматической компетентности у будущих экономистов. Выяснена сущность англоязычной лексико-грамматической компетентности, которая заключается в способности специалиста в области экономики к лексическому и грамматическому оформлению своих устных и письменных выражений и пониманию речи других. Основными компонентами лексико-грамматической компетентности являются знания, умения и осознание. В процессе овладения лексической компетентностью выделяют три этапа (ознакомление, автоматизация, употребление), в процессе овладения грамматической компетентностью тоже выделяют три этапа (ориентировочно-подготовительный, стереотипно-ситуативный и вариативно-ситуативный).

Ключевые слова: лексико-грамматическая компетентность, компоненты, знания, умения, этапы формирования.

Kotlovskiy A. N.

THE STAGES OF BUILDING ENGLISH LEXICAL AND GRAMMAR COMPETENCE
OF PROSPECTIVE ECONOMISTS

The article is devoted to the analysis of the essence and structure of English lexical and grammar competence of prospective economists. The essence of the English lexical and grammar competence is defined that consists in the ability of a specialist on the field of economics to express one's speaking and writing using grammar and vocabulary. The main components of the lexical and grammar competence are knowledge, skills and awareness. The student s gain declarative and procedural knowledge of grammar and vocabulary, obtain receptive and productive skills in grammar and vocabulary.

The main features of lexical skills are automatization, stability, independence and production. The main features of grammar skills are automatization, flexibility, stability.

Receptive lexical skills are based on identification, analysis of the word and word-forming. Productive lexical skills are based on automated retention of the word. Receptive grammar skills are based on identification of grammar structure and its matching with the meaning; productive grammar skills are based on the choice of a grammar structure that is a speaking oriented one.

In the process of building lexical competence three stages are outlined: presentation, automatization and usage. In the process of building grammar competence also three stages are set: oriented-preparation, patterned situations; variable situations. The main features of lexical and grammar skills which achieved high level of performance are presented.

Key words: English lexical and grammar competence, components, knowledge, skills, building stages.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 37.014.5

Кругла Н. А., Фролова М. Е.*

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ
ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти України потребує глобальних знань, нового глобального середовища існування, нової глобальної культури і нового глобального світогляду, заснованого на розумінні визначальної ролі знань, на існуванні людського суспільства, нарешті на діяльності самої людини. У нових умовах розвитку цивілізації потрібно змінити самі цілі вищої освіти, забезпечити принципово нову її орієнтацію на умови життя і проблеми глобального співтовариства. Виходячи з цього, сьогодні актуальним постає питання модернізації системи

*© Кругла Н. А., Фролова М. Е.

вищої освіти України з метою приведення її відповідно до стандартів розвинених країн і посилення конкурентоспроможності нашої країни.

Ключові слова: вища освіта, модернізація системи вищої освіти, якість вищої освіти, державна політика в галузі вищої освіти

Сьогодні система вищої освіти України перебуває в стані занепаду, про що свідчать зниження якості освіти, розрив між культурою і наукою, між природничо-науковими і гуманітарними знаннями. Одночасне існування класичної, неокласичної та сучасної, постнеокласичної вищої освіти не як етапів її розвитку, а як повноцінних компонентів освітніх проектів сьогодення створює підстави для серйозної розмови про саму галузь вищої освіти та про її імплікації. Відповідно нові суспільні умови вимагають певних змін в освітній парадигмі. Спроба її пошуку призвела до усвідомлення необхідності модернізації системи вищої освіти.

Модернізація системи вищої освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останніми роками в європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Європейські країни сьогодні розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з глобальним суспільством, що швидко розвивається [1, с. 40].

Різноманітні аспекти формування сучасної філософсько-педагогічної парадигми з огляду на становлення глобального суспільства, культурно-цивілізаційні засади функціонування освіти, світові тенденції в її реформуванні, а також актуальні проблеми модернізаційних зрушень у системі вищої освіти в контексті входження України до європейського освітнього простору розглядаються в роботах В. Андрущенка, Д. Дзвінчука, В. Лугового, І. Утюж, В. Шинкарука та ін. Аналіз концепцій модернізації системи вищої освіти представлено в роботах О. Барановського, І. Вакарчука, В. Геєць, В. Кременя, В. Філіппової та інших науковців.

Незважаючи на достатньо потужний масив наукових публікацій з актуальних освітнянських питань і загальне визнання необхідності вдосконалення системи вищої освіти в Україні, сьогодні потребують подальшого аналізу проблеми модернізаційного поступу та ефективного функціонування вітчизняної системи вищої освіти в умовах глобалізації та з огляду на євроінтеграційні зрушення.

Саме тому метою нашої статті є висвітлення філософсько-педагогічних і методологічних засад модернізації системи вищої освіти України на сучасному етапі.

Проблема освіти посідала і посідає особливе місце у вітчизняних та зарубіжних наукових концепціях, оскільки рівень вищої освіти характеризує розвиток цивілізації. Проте зараз гостро постає питання про необхідність проведення змін в чинній системі вищої освіти. Президент України зазначив, що «проведення реформ в освітній сфері України сприятиме підвищенню престижу та якості навчання... Якісна освіта є запорукою побудови якісно нової країни... Це абсолютно чітка інвестиція в майбутнє» [2].

Розглядаючи засади модернізації системи вищої освіти, потрібно відзначити подвійне розуміння цього феномену і його співвідношення з концептом «реформування». У колах науковців, які займаються питаннями вищої освіти, переважають розмови саме про модернізацію, а не реформування освіти.

У загальному розумінні «реформа» визначається як перетворення, зміна, перебудова переважно прогресивного характеру будь-якого аспекту суспільного життя, що, як правило, оновлює і змінює форму та зміст відповідних суспільних відносин, не порушуючи при цьому основ чинного устрою [3; 4], тобто в широкому розумінні реформа – це переналаштування, переорганізація. Науковці стверджують, що реформи освіти пов'язані зі зміною змісту, структури, методів, форм освіти. Прикладами реформування освіти можуть бути реформа Я.А. Коменського (XVII ст.), педагогічні ідеї

Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці (XVIII ст.), реформи освіти в Україні, Болонський процес (найбільша з реформ освіти сучасності за участю понад 40 країн Європи, включаючи Україну), реформи в межах окремого навчального закладу, підсистеми таких закладів [5, с. 166-177]. Однак значення і тлумачення концепту «реформа» (фр. *réforme*, від лат. *reformo* – «перетворюю») у соціокультурному словнику представлені як плановані й контрольовані правлячою елітою або першою особою політичні, соціальні, економічні, культурні та інші зміни, спрямовані на поліпшення життя всіх членів суспільства, а також на його вдосконалення за допомогою модернізації [6, с. 501]. Принагідно зауважимо, що реформа також передбачає авторське ставлення до тих чи інших перетворень (наприклад, біля витоків реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття стояли М. Арнольд, Дж. Дьюї, М. Монтессорі) і здійснюється переважно «зверху». Реформа за своєю сутністю – це перетворення, перебудова.

Звертаючись до сутнісних характеристик концепту «модернізація», можна відзначити, що в словнику іноземних слів значення слова «модернізація» (від фр. *modern* – «сучасний, модний») зводиться до змін, удосконалень відповідно до вимог сучасності [7]. У англomовному словнику «модернізувати» означає оновлювати що-небудь за допомогою нових методів, генерування ідей [8, с. 915]. Соціологічний словник розкриває додаткові смисли конструкту «модернізація», що включають в себе значення «змінювати що-небудь згідно з правилом або зразком». Отже, модернізація передбачає якісну зміну / оновлення чогось і подальший його розвиток, згідно із закладеними правилами чи зразками; більше того – це складний, цілісний, глобальний процес, що охоплює всі сфери суспільства [9, с. 187]. Модернізація пов'язана зі змінами відповідно до вимог сучасності. Одним із характерних рис цього феномену є і той факт, що реформа має локальний характер, а модернізація – глобальна за своїм змістом.

На сучасному етапі розвитку цивілізації вплив глобалізації на вищу освіту виявляється в тому, що вища освіта – це перспективна експортна галузь економіки в межах міжнародних програм обміну освітніми послугами; глобалізація передбачає появу нових видів професійних вищих навчальних закладів і способів їх фінансування, єдиний освітній простір, запровадження уніфікованої системи кваліфікацій, єдині загальносвітові критерії оцінювання якості, вимоги до організації навчальних програм, єдиний дослідницький простір, підвищення конкурентоспроможності, освіту протягом усього життя і т. ін. У формуванні єдиного комунікаційного (технократичного) простору модернізація системи вищої освіти – це неминучий процес, який передбачає як оновлення змістового боку вищої освіти (інформатизація, гуманізація, гуманітаризація), так і структурне оновлення.

Сучасна система вищої освіти потребує глобальних знань, нового глобального середовища існування, нової глобальної культури й нового глобального світогляду, заснованого на розумінні визначальної ролі знань, на існуванні людського суспільства, нарешті на діяльності самої людини. У нових умовах розвитку цивілізації потрібно змінити самі цілі вищої освіти, забезпечити принципово нову її орієнтацію на умови життя і проблеми глобального співтовариства. Виходячи з цього, актуальною постає потреба оновлення гуманістичної спрямованості системи вищої освіти.

Проте слід відзначити, що оновлення гуманістичної спрямованості вищої освіти пов'язано з тим, що науковий і технологічний прогрес вносить у життя не тільки позитивні, але й негативні компоненти, пов'язані з технократичним мисленням, в основі якого лежить ідея переваги засобів над метою, техніки над людиною. На нашу думку, технократичне мислення відживає, стає безглуздим, спустошливо діє на культуру. Усвідомлення цієї небезпеки робить проблему гуманізації системи вищої освіти особливо актуальною. Модернізація системи вищої освіти має відбуватися в площині перенесення головного акценту діяльності з формування вузького фахівця на формування особистості в широкому гуманістичному смислі. Через гуманітарно-моральні цінності майбутній фахівець має бачити науково-технічні проекти, технологію та методологію

технічної творчості. Можна без жодного перебільшення сказати, що ідея гуманізації вищої освіти ґрунтується на засадах ліберальної освіти, де головне – індивідуалізація і природні права особистості, свобода, рівні можливості, демократія. Принципи ліберальної освіти дозволяють особистості здійснити вільний вибір умов і засобів самореалізації та саморозвитку.

Утім слід розуміти, що сучасні процеси модернізації вітчизняної системи вищої освіти відбуваються на тлі європейської інтеграції в галузі освіти. У результаті спільних зусиль щодо реформування систем вищої освіти європейських країн має сформуватися зона європейської вищої освіти, тобто співробітництво і взаємодія між європейськими державами й національними системами вищої освіти має перейти на принципово інший рівень. Мусять відійти в минуле формальні бар'єри, що стримують рух інформаційних і людських потоків, укластися механізми спільного прийняття рішень з найбільш важливих питань функціонування систем вищої освіти, що стосуються розроблення стратегічних і тактичних планів розвитку вищої освіти.

При цьому модернізація не має бути «безоглядною», важливим є збереження переваг і пріоритетів вітчизняної системи вищої освіти з урахуванням принципу культуровідповідності. Модернізаційні процеси, що охоплюють систему вищої освіти, її структуру, форми і зміст, забезпечують у межах міжнародних процесів успішне входження України в європейський і світовий освітній простір, стимулюють збільшення відкритості освітнього середовища, з одного боку, і підвищують статус нашої держави – з іншого. Єдність освітніх структур різних країн досяжна багато в чому завдяки багаторівневій підготовці фахівця, сприяє забезпеченню конвертованості вітчизняних дипломів за кордоном, збільшенню академічної мобільності студентів і викладачів, що стимулює прагматичний інтерес особистості до майбутнього соціального успіху, матеріальну зацікавленість. Парадигма європейської освіти змінилася й удосконалилася: тепер уже не людину вчать, а людина вчиться. Наразі логіка європейської освіти спрямована на самостійну роботу особистості, де вона переходить на якісно новий рівень творчого розвитку.

Наразі ми погоджуємося з думкою окремих експертів, що модернізація вищої освіти ґрунтується на таких компонентах [10, с. 57-59]:

- посилення уваги до проблем загальнолюдського, соціокультурного значення моральної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки своєї професійної діяльності;
- активізація використання принципу історизму у викладанні з урахуванням синхронно-кореляційних зв'язків і залежностей між розвитком усіх видів діяльності та пізнання в історії людського суспільства;
- виявлення і всебічне використання філософського аналізу змісту різних теоретичних положень, способів узгодження концептуальних структур з фізичною реальністю, широке використання активних методів формування філософських основ світогляду;
- розширення спектра практичного використання міжпредметних зв'язків на рівні наукової та історико-культурної міжпредметної синхронізації та міжпредметної кореляції;
- використання методів пізнання і дослідження в процесі навчання;
- кореляція змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, з політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на національному та глобальному рівнях;
- актуалізація уваги до екологічних аспектів майбутньої професійної діяльності студента, а також розвиток цивілізації в цілому;
- необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості за рахунок широкого використання творів літератури, музики та образотворчого мистецтва, що ілюструють зміст, естетичну та загальнокультурну значущість досліджуваних явищ і законів;

– наступна заміна інформативних методів навчання концептуально-аналітичними, що сприяють переведенню студента з об'єкта навчання в суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особистості й забезпечує креативний, творчий рівень освіти;

– державно-громадський контроль за якістю вищої освіти.

Якість вищої освіти є ключовим фактором, що визначає сьогодні ступінь розвитку та майбутнє будь-якої країни. Стрімка світова глобалізація освіти та студентська мобільність призвели до диверсифікації постачальників освітніх послуг, зумовивши необхідність посилення вимог щодо якості вищої освіти.

Якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта має давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах [11, с. 1016].

Якість освіти як філософська та науково-педагогічна категорія становить собою, з одного боку, загальне поняття, що відображає найбільш суттєві властивості, ознаки, зв'язки, відносини компонентів освіти як роду діяльності, як стану конкретного освітнього закладу і його елементів, студентів і випускників цього закладу, з іншого – вона виявляється у вигляді сукупності властивостей, характеристик, станів, динаміки показників освіти і його системних елементів. Підвищення якості освіти не можливе без виявлення її сутності, модельних уявлень про неї. Таких уявлень сьогодні безліч, і це ускладнює об'єктивне оцінювання цього складного соціально-педагогічного феномену, реальні компоненти якого досить легко звести до такої несуперечливої моделі (рис. 1):



Рис. 1. Сутнісні компоненти системи вищої освіти

Утім сьогодні стан основних компонентів системи вищої освіти можна характеризувати як кризовий: цінності вищої освіти чітко не визначені; єдиної теорії вищої освіти немає (багато запозичених, для іншої ментальності); освітні інституції та структури перебувають у кризі й стані перманентного реформування; технології вищої освіти мозаїчні; освітньо-комунікативне середовище сповнене негативних впливів; освітня практика хаотична; механізм захисту від непрограмового впливу відсутній. Сьогодні наявна невідповідність системи вищої освіти і впроваджуваної форми контролю.

На наш погляд, важливим постає питання визначення складу оціночного комплексу якості освіти. Ми вважаємо, що до його компонентів можна віднести відповідність кваліфікаційним вимогам до складу, обсягу курсу, обов'язковому набору дидактичних одиниць, що підлягають вивченню, базовий набір навчальних матеріалів; експертні системи і форми контролю якості вищої освіти; узагальнені вимоги відповідної галузі діяльності до рівня підготовки фахівців; освітні потреби студентів (ступінь їхньої задоволеності); критерії оцінювання матеріальних умов освіти; технологію оцінювання навчальної, наукової та методичної роботи освітніх установ.

Головною причиною актуалізації проблеми оцінювання якості освітньої діяльності є усвідомлення того, що в країні наявні суттєві стратегічні прорахунки у визначенні змісту та основних напрямків освітньої політики на різних рівнях управління освітньою системою. У свою чергу поява таких прорахунків зумовлена незадовільним рівнем інформаційного забезпечення процесу управління, що не дає можливості прогнозувати динаміку та основні тенденції в розвитку освітньої системи, готувати науково обґрунтовані рекомендації щодо прийняття ефективних управлінських рішень із метою поліпшення ефективності функціонування системи вищої освіти [12, с. 134].

Таким чином, проблема оцінювання якості вищої освіти з дидактичної чи управлінської перетворюється на політичну, що зумовлює необхідність існування в державі системи її моніторингу. Лише така система має формувати надійне інформаційне поле, аналіз даних якого й допоможе відстежувати реальну ситуацію в галузі вищої освіти, прогнозувати її розвиток, приймати оперативні управлінські рішення щодо корегування стратегій, визначених державою [13].

Виходячи з вищесказаного стає зрозумілим, що модернізація системи вищої освіти України потребує не тільки оновлення змісту й форм навчання, критеріїв оцінювання якості освіти, а також розроблення збалансованої державної політики в галузі вищої освіти. З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII [14], який набрав чинності 06.09.2014 р., розпочався новий етап реформування вітчизняної вищої школи. Він стосується передусім модернізації системи і змісту освіти: рівнів і ступенів, переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, компетентностей, змісту, організації та забезпечення якості освітнього процесу.

Ключовими положеннями цього Закону, які є підставою і визначають напрямки модернізації системи і змісту вищої освіти, є законодавче упровадження Національної рамки кваліфікацій, приведення рівнів і ступенів освіти відповідно до кваліфікаційних рівнів НРК ([14], ст. 5, п. 1); організація підготовки здобувачів вищої освіти усіх рівнів і ступенів за спеціальностями ([14], ст. 11); упровадження стандарту вищої освіти (СВО) як нормативного документа, що визначає вимоги до компетентностей майбутнього фахівця та нормативного змісту освіти ([14], ст. 10); визначення нових підходів до механізму формування, місця й ролі науково-методичних комісій як структур, що є відповідальними за розроблення освітніх стандартів ([14], ст. 13, п. 6); утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти ([14], ст.ст. 17, 18, п. 6 Прикінцевих положень). На сьогодні переважно створено нормативно-правову базу та здійснюються необхідні організаційні заходи щодо забезпечення реалізації Закону щодо оновлення системи та змісту вищої освіти.

У багатьох країнах світу, особливо країнах із розвинутою ринковою економікою, освіта стала пріоритетом національної стратегії економічного зростання, а сприяння її розвитку включає елементи постійного моніторингу та подальшого індикативного прогнозування, що увійшло у практику державного регулювання національних систем вищої освіти всіх розвинутих країн. Державна освітня політика цих країн ґрунтується на визнанні, що чим краща освітня та професійна підготовка робочої сили, тим значніша її роль у виробництві, тим менше в країні соціальних проблем, пов'язаних із безробіттям, бідністю, злочинністю тощо.

Вивчення ефективності вищої освіти з позиції її впливу на соціально-економічне зростання має значну практичну цінність у зв'язку з тим, що, по-перше, виявляє джерела та чинники економічного зростання, по-друге – сприяє оптимальному розподілу ресурсів між різними сферами, по-третє – пояснює розподіл доходів у суспільстві, по-четверте – впливає на поведінку споживачів освітніх послуг як інвесторів системи вищої освіти. Така інтерпретація дозволяє авторам визначити ще одним із пріоритетних напрямків модернізації вітчизняної системи вищої освіти України формування економічних засад системи вищої освіти, яке має спрямовуватися на створення прозорих фінансово-

економічних механізмів цільового накопичення та адресного використання коштів, необхідних для реалізації в повному обсязі конституційних прав громадян на вищу освіту.

Отже, за підсумками проведеної роботи можна зробити низку висновків. По-перше, система вищої освіти України, що в епоху економіки знань стає однією з визначальних для конкурентоспроможності країни галузей, потребує модернізації з метою приведення її відповідно до стандартів розвинених країн і посилення наукової компоненти діяльності ВНЗ. По-друге, модернізація системи вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого й нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства. По-третє, важливим чинником у модернізаційних зрушеннях має стати гуманізація освітнього процесу, зокрема орієнтація на особистісно орієнтовану освіту, гармонійний розвиток особистості слухача, студента, формування не тільки компетентних фахівців, а й високодуховних молодих людей, патріотів України.

Зважаючи на це, у подальшому доцільно приділити увагу дослідженню питання компетентнісної парадигми вищої освіти в Україні.

Література:

1. Філіппова В. Д. Модернізація державної політики в галузі освіти України / В. Філіппова // Наукові праці. – 2012. – Вип. – 2012. – Т. 196. – С. 40-45.
2. Якісна освіта є інвестицією в майбутнє – Президент на зустрічі зі студентами в Чернігівському університеті ім. Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.desn.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=11471%3A2015-04-01-08-30-23&catid=282%3A2011-10-25-12-48-57&Itemid=2945&lang=ua
3. Горбатенко В. П. Реформа / В. П. Горбатенко // Юрид. енцикл. : [в 6 т.] / редкол. : Ю. С. Шемшученко (гол. ред.). – К. : Укр. енцикл., 1998 – 2004. – Т. 5 : П – С. – 2003.
4. Кравченко И. И. Реформа / И. И. Кравченко // Новая философская энциклопедия : [в 4 т.] / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. Фонд ; предс. науч.-ред. совета В. С. Степин. – М. : Мысль, 2000-2001. – Т. 3 – 692 с.
5. Луков В. А. Реформы образования / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 166-177.
6. Ахиезер А. С. Социокультурный словарь [Електронний ресурс] / А. С. Ахиезер. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/ahiez/07.php.
7. Современный словарь иностранных слов / под ред. И. В. Нечаевой. – М. : АСТ, 2002. – 538 с.
8. Macmillan English Dictionary. London: Macmillan Publishers Limited, 2006. – 1692 p.
9. Социологический словарь / под ред. Г. В. Осипова, Л. Московичева. – М. : Инфра-М, Норма, 2010. – 608 с.
10. Елканова Т. М. Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды / Т. Елканова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 57-59.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Філіппова В. Д. Державна політика якості педагогічної освіти / В. Д. Філіппова // Інвестиції: практика та досвід. – 2014. – № 14. – С. 132-135.
13. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти» ; [І. І. Бабин, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін.] ; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. – К. : МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х. : Факт, 2011. – 96 с.
14. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. (поточна редакція від 05.01.2017 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Круглая Н. А., Фролова М. Е.

**ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная система высшего образования Украины требует глобальных знаний, новой глобальной среды обитания, новой глобальной культуры и нового глобального мировоззрения, основанного на понимании определяющей роли знаний, существовании человеческого общества, наконец на деятельности самого человека. В новых условиях развития цивилизации необходимо изменить сами цели высшего образования, обеспечить принципиально новую его ориентацию на условия жизни и проблемы глобального сообщества. Исходя из этого, сегодня актуальным становится вопрос модернизации системы высшего образования Украины с целью приведения ее в соответствие со стандартами развитых стран и усиления конкурентоспособности нашей страны.

Ключевые слова: высшее образование, модернизация системы высшего образования, качество высшего образования, государственная политика в области высшего образования.

Kryglaiia N. A., Frolova M. E.

**PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF MODERNIZATION
OF HIGHER EDUCATION SYSTEM**

The modern system of higher education in Ukraine requires a global knowledge, the new global living environment, a new global culture and new global outlook, based on understanding of determining the role of knowledge, the existence of human society, finally, on the activities of man himself.

Under the new conditions of civilization must change the very goals of higher education, provide fundamentally new orientation to its life conditions and the problems of the global community. Based on this, nowadays the issue of modernizing of Ukrainian higher education system in order to bring it into line with the standards of developed countries and enhance the competitiveness of our country becomes relevant. Modernization processes, covering the higher education system, its structure, form and content, providing, in the framework of international processes, successful entry of Ukraine into the European and world educational space, on the one hand, stimulate the increased openness of the educational environment, on the other - raise the status of our state.

Modernization of Ukrainian higher education system demands changes in system of legislative and standard and legal regulation taking into account requirements of the European system of standards and certification which promote development of national cultural values, democracy and humanity as major factors of functioning of civil society.

The humanization of educational process, in particular - orientation to the personal-focused education, harmonious development of student's identity, formation not only competent experts, but also high-spiritual young people, patriots of Ukraine has to become an important factor in modernization shifts.

Key words: higher education, modernization of higher education system, the quality of higher education, state policy in the field of higher education.

УДК 37:577]-044.247:[378.091.2:61]

Пайкуш М. А.*

**ФІЛОСОФСЬКО-СОЦІОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ
ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ**

У статті обґрунтовано філософсько-соціологічні передумови інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутніх лікарів. Інтеграція природничонаукових та медичних знань і вмінь студентів сприяє формуванню низки компонентів продуктивного мислення, спрямована на забезпечення цілісності навчання. Таку

*© Пайкуш М. А.

інтеграцію у професійній підготовці майбутніх лікарів доцільно здійснювати на основі системотвірних, базових для медицини, природничих науках на рівні змісту циклів дисциплін. Основне завдання цієї інтеграції в умовах нової парадигми вищої освіти полягає в тому, щоб вона стала ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність до вимог перед сучасними фахівцями медицини.

Ключові слова: інтеграція, майбутній лікар, професійно-практична підготовка, природничонаукова підготовка, філософсько-соціологічні передумови.

Актуальність дослідження філософського аспекту інтеграційних процесів в освіті зумовлена їх суттєвим посиленням у суспільстві, а також зростанням ролі освіти у становленні нового суспільства знань. Зміст знань за інтегративного підходу вимагає розуміння форми, а функція організує їх структуру. Інтегративні функції задають структурування, зокрема структурування знань за певними принципами, причому поліфункціональність виявляється в усіх зв'язках, що дає повнішу уяву про структуру системи.

Нині накопичено чималий досвід інтегрування багатьох дисциплін і відбувається рух від часткової до глобальної інтеграції в сучасному освітньому просторі.

Інтеграція цілей природничонаукової освіти та професійної підготовки лікарів базується на ідеї цілеспрямованості та мотивації навчання основ природничих наук у вищих навчальних закладах медичного профілю. Основне завдання такої інтеграції в умовах нової парадигми вищої освіти полягає в тому, щоб вона стала ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність вимогам до сучасних фахівців із медицини.

У сучасній педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції (В. Безрукова, А. Беляєва, М. Берулава, В. Бондаренко, Ф. Ващук, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Загвязинський, І. Козловська, Д. Коломієць, О. Сергеев, В. Сидоренко, М. Чапаєв та ін.). Питанням інтегративних процесів у природничонауковій освіті також присвячено низку наукових праць (М. Гапонцева, К. Гуз, О. Данилюк, В. Зав'ялов, В. Ільченко, О. Левчук, Л. Рибалко А. Степанюк, С. Терепищій, В. Федорова, С. Шаміна, І. Штельмах, О. Яворук та ін.). Досліджувалася проблема підготовки майбутніх лікарів (Л. Бикова, Л. Борисов, І. Булах, Г. Лернер, М. Мруга), зокрема вивчення природничонаукових дисциплін майбутніми лікарями (А. Бекренев, А. Гладун, Л. Дольнікова, Я. Кміт, Н. Стучинська, Т. Темерівська та ін.). Водночас теоретичний аналіз наукових праць і практичного досвіду свідчить, що філософсько-соціологічні аспекти інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутніх лікарів ще не були предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає у виявленні філософсько-соціологічних передумов інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутніх лікарів.

Головними філософськими основами освіти вважають принципову орієнтацію системи освіти на майбутнє – «концепцію випереджальної освіти – для того, щоб встигнути своєчасно підготувати мільйони людей до життя і професійної діяльності в нових умовах глобального інформаційного суспільства, що активно формується» [3, с. 14].

Під інтеграцією у філософії науки розуміється така особливість розвитку знання, що разом із синтезом знання визначає шлях підвищення ефективності будь-якої діяльності, особливо наукової. Саме поняття «інтеграція» означає об'єднання в цілому яких-небудь частин і вживається для характеристики процесів взаємозв'язку раніше автономних елементів у деякі сукупності. Але, виходячи з цього, треба відзначити, що інтеграція є не тільки способом розвитку знання, а й засобом його інституалізації, тобто організації знання в певні суспільні інститути, розподіли праці в науці. В основі інтеграції функціонують різні ступені взаємодії наукових методів для одержання нового знання. Інтеграція знання, що саме розуміється в такому широкому сенсі, є загальною

передумовою його розвитку [1]. Найнаочніше розкривається роль інтеграції в розвитку науки на прикладі інтеграційних процесів, тобто аналізу інтеграції в динаміці, в розвитку. У сучасній науці інтеграційні процеси набувають якісно нових форм виразу. Розгляньмо найбільш характерні з них.

1. Оскільки наука все більше функціонує як цілісний організм, то інтеграція знання здійснюється не стільки в злитті раніше розрізнених наукових дисциплін в одне ціле, а через їх пряму й опосередковану взаємодію під час розв'язання сучасних комплексних проблем, через посилення взаємозв'язків усередині науки.

2. Відбувається перекомпоновування в самих основах інтеграційних процесів у науці, у дії так званих зовнішніх і внутрішніх чинників її розвитку. Саме зовнішній чинник набуває тепер найважливішої ролі в розвитку науки.

3. Зростання значущості практичного аспекту науки, її прикладного сектору не означає зниження ролі фундаментальних досліджень. Навпаки, вони набувають першочергового значення для розвитку всієї науки, й інтеграція наукового знання – джерело цього розвитку.

4. Інтеграційним процесом є і модифікація форм організації наукових досліджень, адже разом із галузевою або дисциплінарною організацією науки все більш важливою ролі набуває проблемна організація наукової діяльності, орієнтована на зосередження наукових сил і засобів, реалізацію цільових комплексних програм.

Дослідники виокремлюють різні типи інтеграційних процесів, що важливо для розуміння механізмів закономірностей розвитку науки, зокрема:

- експансіоністська інтеграція на базі методів провідної науки (фізика, біологія), що супроводжується редукціонізмом, тобто зведенням непізнаних складних явищ до простіших, пізнаних;

- інтеграція як вираз узагальнювальної функції наукових знань у вигляді формально-логічних узагальнень або створення якісно нової фундаментальної теорії;

- екстенсивна інтеграція шляхом створення більш загальних теорій, їх відрив від конкретних реалій природи і необхідності розвитку приватних, прикладних теорій;

- комплементарна інтеграція, сутність якої полягає в необхідності синтезу конкуруювальних підходів пізнання суперечливої складності пізнаваного об'єкта;

- структурна інтеграція як вираз поетапного розвитку наших уявлень про сутність об'єкта: коли феноменологічна теорія переходить у динамічну (від сутності першого порядку до сутності другого порядку тощо);

- методологічна інтеграція, що полягає у використанні методів однієї науки до дослідження предмета іншої, перехід до використання загальнонаукових методів і засобів пізнання;

- концептуальна інтеграція, що виявляється у створенні нових наукових напрямів і теорій у результаті концептуальної спадкоємності, прикладом чого може бути кібернетика;

- метанаукова інтеграція – здійснюється в рамках самої науки з метою вивчення методів і форм її діяльності;

- комплексна інтеграція, породжена необхідністю застосування комплексу наук для вирішення реальної пізнавальної проблеми;

- соціокультурна інтеграція, що враховує сукупність соціокультурних впливів на розвиток науки, її зв'язок з ними;

- менеджментна інтеграція, викликана необхідністю розроблення деякої єдиної системи організації наукових досліджень, загальних критеріїв в оцінці їх економічної ефективності, єдиної системи планування і контролю.

У дослідженні ми спиралися на таке означення: інтеграція – «це процес взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно

новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [2, с. 17].

Важливим для системи інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря є положення гносеології про системний характер організації як процесів чуттєвого пізнання, так і розумових процесів. Філософія надає для розроблення цієї системи універсальний методологічний апарат у вигляді діалектичного методу.

У системі інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря з відображенням навчальної діяльності студентів мають бути присутні дві діалектично пов'язані компоненти – матеріальний об'єкт та ізоморфний йому ідеальний образ. При цьому виникає проблема забезпечення їх діалектичної єдності.

У зв'язку з цим у процесі розроблення системи інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря необхідно враховувати суб'єктивність сприйняття студентами часу. Це вимагає проводити таку психолого-дидактичну підготовку та таке дозування навчального матеріалу, що б дозволило уникнути монотонності, з одного боку, та різких і частих переключень навчального матеріалу – з іншого.

Одне з основних положень діалектики стосується розвитку в системах і визначає, що розвиток може реалізуватись тільки в цілісних системах [4]. Відповідно система інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря має бути цілісною, тобто бути моделлю всього процесу фахової підготовки медика. Реалізація вимоги цілісності при розробленні системи полягає в забезпеченні органічної єдності всіх її якісно різнорідних підсистем. Стратегія вирішення цієї вимоги робить необхідним проведення паралельного й одночасного розроблення всіх підсистем системи.

Інтеграція змісту професійної підготовки майбутніх лікарів ґрунтується на використанні загальних законів філософії. Закон переходу кількості в якість передбачає, що кількісне наповнення змісту професійної підготовки лікарів зумовлює якісний стрибок, причому ці стрибки мають характер зовнішній (зміна й оновлення медичної галузі) та внутрішній (відповідні зміни у змісті професійної підготовки фахівців, зокрема зміна не лише знань, а й способів їх одержання, якісні зміни особистості тощо).

Інтегральність закону заперечення заперечення полягає в акумуляції змістових аспектів розвитку з повторами на вищому ступені. Доцільно, щоб кожен «виток спіралі» передбачав подвійне оновлення в системі «природничонаукова – професійно-практична підготовка», що забезпечить можливість постійного оновлення змісту навчальних програм та усунення застарілої інформації, а також формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів.

Викладене вище дозволило нам обґрунтувати такі філософсько-соціологічні передумови інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря:

1. Зміст професійної медичної освіти, побудований на основі інтеграції, забезпечує професійну спрямованість природничонаукових дисциплін, зокрема самостійне перенесення знань, умінь і навичок в умови практичної діяльності з урахуванням особливостей внутрішньої інтеграції природничих наук та інтегрованості медичного знання.

2. Формування цілісної системи природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря є складною, комплексною, теоретичною і практичною проблемою. У її вирішенні необхідно враховувати як складність матеріалу предметних галузей навчальних дисциплін, так і складність психічних процесів і механізмів його засвоєння. Інтеграція знань сприяє формуванню низки компонентів продуктивного мислення – його глибини, гнучкості, стійкості, усвідомленості.

3. З погляду на перспективи майбутньої діяльності студентів вищих медичних

закладів освіти інтегративний підхід задовольняє всі умови формування цілого, оскільки одна з суттєвих ознак інтеграції – утворення нової якості різнорідних елементів. Ефективне вирішення цієї фундаментальної теоретичної і практичної проблеми можливе лише за умови використання всезагальних філософських методів пізнання та діалектичної єдності процесів інтеграції й диференціації.

4. Інтеграція професійних і природничих знань студентів, базуючись на загальнопедагогічних закономірностях, має обов'язково враховувати не тільки особливості конкретної галузі – медицини, а й тих природничонаукових дисциплін, без яких не можлива повноцінна медична професійна освіта.

5. У процесі розроблення системи інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього лікаря можна лише прогнозувати майбутній розвиток професійно важливих якостей студентів. Для його реалізації система має одночасно забезпечувати: якісний характер змін суб'єкта навчання, незворотність змін, визначену направленість змін.

6. Інтеграція природничонаукових та медичних знань і вмінь студентів спрямована на забезпечення цілісності навчання. Таку інтеграцію у професійній підготовці майбутніх лікарів доцільно здійснювати на основі системотвірних, базових для медицини, природничих наук. На практиці інтегративний підхід реалізується на рівні змісту циклів дисциплін за двома напрямками: внутрішня інтеграція змісту природничонаукової підготовки майбутніх лікарів; зовнішня інтеграція природничонаукової підготовки з основами клінічних дисциплін.

7. Інтеграція потребує творчого, прогностичного підходу, врахування особливостей параметрів знань; виявлення специфіки структурування предметних та інтегрованих знань; передбачає застосування адекватних змісту форм, методів і засобів навчання.

Отже, підготовка майбутнього лікаря у вищому навчальному закладі нині орієнтується не лише на передання професійних знань, але й на особистісний розвиток медичних фахівців як основу професіоналізації. Це забезпечується інтеграцією природничонаукової та професійно-практичної освіти.

Метою природничонаукової освіти є опанування майбутніми медиками глибинних, сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами, що відбуваються в живому організмі, й оволодіння взаємодоповнюваними компонентами цілісної системи медичних і суміжних знань. Це забезпечить відповідність якості вітчизняної медичної освіти вимогам міжнародного рівня медицини.

Таким чином, основне завдання інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутнього медика в умовах нової парадигми вищої освіти полягає в тому, щоб вона стала ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність вимогам до сучасних фахівців медицини. У зв'язку з цим до подальших наукових пошуків відносимо оновлення курсів, які складають основу фахових компетенцій майбутнього лікаря, внесення змін до чинних навчальних планів дисциплін природничого циклу з урахуванням їх інтеграції з фаховими, розроблення нового змісту курсів за вибором, які сприятимуть формуванню кваліфікованого лікаря.

Література:

1. Попов Н. В. Философия и методология научно-медицинского познания : [в 3 кн.] / Н. В. Попов. – К. : Нац. мед. ун-т им. А. А. Богомольца, 1998. – Кн. I. – 172 с.
2. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія / за ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Львів : Сполом, 2004. – 244 с.
3. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку XXI століття (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. Наук : 09.00.03 / О. О. Савченко. – Харків, 2008 – 23 с.
4. Сви́дерский В. И. О некоторых особенностях развития / В. И. Сви́дерский // Вопросы философии. – 1985. – № 7. – С. 27-35.

5. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Стучинська. – Київ, 2008. – 44 с.
6. Терепищій С. Інтеграція природничого та гуманітарного знання як основа реформування вищої освіти України [Текст] / Сергій Терепищій // Український інформаційний простір : науковий журнал / Київський нац. ун-т культури і мистецтв, Ін-т журналістики і міжнародних відносин. – К., 2013. — Число 1 : [у 2 ч.]. – Ч. 2. – С. 83-90.
7. Філософія інтеграції : монографія / за заг. ред. В. Д. Бондаренка, Ф. Г. Ващука. – Ужгород : ЗақДУ, 2011. – 278 с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 18).

Пайкуш М. А.

ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

В статье обоснованы философско-социологические предпосылки интеграции естественнонаучной и профессионально-практической подготовки будущих врачей. Интеграция естественнонаучных и медицинских знаний и умений студентов способствует формированию ряда компонентов продуктивного мышления, направленного на обеспечение целостности обучения. Такую интеграцию в профессиональной подготовке будущих врачей целесообразно осуществлять на основе системообразующих, базовых для медицины, естественных наук на уровне содержания циклов дисциплин. Основная задача такой интеграции в условиях новой парадигмы высшего образования состоит в том, чтобы она стала эффективным инструментом профессиональной деятельности, обеспечивая соответствие требованиям к современным специалистам в области медицины.

Ключевые слова: интеграция, будущий врач, профессионально-практическая подготовка, естественнонаучная подготовка, философско-социологические предпосылки.

Paykush M. A.

INTEGRATION OF PHILOSOPHICAL AND SOCIOLOGICAL PREMISE
INTO SCIENCE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR FUTURE DOCTORS

This article will discuss groundwork of philosophical and sociological premise, covering integration of science and professional, yet practical, training of future doctors. The core philosophical fundamental of the medical education is the concept of anticipatory education which enables time to prepare physician to practice in modern conditions. A key role in this process is the integration of natural sciences and professional practical knowledge. Formation an integrated system of natural scientific and professional practical training of future doctor is a complex problem. The content of professional medical degree is based on integration, providing professional orientation of natural science, taking into account the characteristics of internal science, and integration of medical knowledge. Integration of natural science, medical knowledge, and skills of students contributes to a number of components in productive thinking, aimed at ensuring the integrity of the study. In the training of future doctors, this integration is based on systematically basic research for medicine and natural sciences. In practice the integrative approach is implemented in two areas: Internal and external integration of science training in the basics of clinicals. Integration requires creative, predictable approach, identifying the specific structuring of subject and integrated knowledge; providing for adequate forms of content, methods, learning tools and more. The main objective, of this integration in the new paradigm of higher education, is to make it an effective tool, and ensure compliance with the requirements of modern medicine.

Key words: integration, future doctor, professional and practical education, training naturalistic, philosophical and sociological preconditions.

УДК 378.4.016:341

Савка І. В.*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано важливість формування англomовної комунікативної компетенції у фахівців немовних спеціальностей. Розглядаються особливості її формування в майбутніх фахівців немовних спеціальностей за допомогою інтерактивних методів навчання. Зазначено, що для формування англomовної комунікативної компетенції методи поділено на три групи: лінгвокомунікативні (діалогічне мовлення, монологічне мовлення та переклад); аудіовізуальні (віртуальні подорожі, екскурсії, аудіювання, використання відеоматеріалу) та краєзнавчо-ситуативні. Ділові ігри поділено на три окремі групи за кінцевим результатом: симулятивні (результат невідомий), імітаційні (результат відомий) та дискусійні (варіативний результат). Наведено приклади комунікативних методів і форм на заняттях іноземної мови майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Ключові слова: іношомовна комунікативна компетентність, іношомовна професійна підготовка, ділові ігри, комунікативні форми та методи, інтерактивні методи навчання.

Входження України в європейський економічний та політичний простір висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Професійна кваліфікація таких фахівців передбачає їхню високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін.

Майбутній фахівець має володіти необхідним фондом актуальних наукових і прикладних знань, спеціальних умінь і навичок, керуватися у своїй професійній діяльності гуманістичними цінностями, утверджувати та захищати ідеї своєї держави, постійно прагнути творчого пошуку, саморозвитку тощо. Це зумовлює потребу наукових досліджень проблеми формування й оновлення змісту навчання, зокрема гуманітарної складової професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте в сучасних умовах практика чинної освіти не повністю задовольняє потреби оновлення й інтеграції змісту гуманітарних дисциплін.

Проблему формування іношомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей висвітлено у працях Ю. Будас, Ю. Друзь, Т. Рудницької, С. Сургай, А. Циркаль, Н. Шалова та ін. Науковці вважають, що іношомовна комунікативна компетентність є необхідною умовою підготовки студентів немовних спеціальностей в умовах сьогодення, оскільки сприяє успішній професійній підготовці майбутнього фахівця.

Мета статті – розкрити особливості формування іношомовної професійної комунікативної компетентності студентів гуманітарного профілю за допомогою інтерактивних методів навчання.

У сучасних умовах особливий інтерес становлять інтерактивні методи, метою яких є створення сприятливих умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Мета інтерактивних методів – це створення моделей, у яких учасники є не лише слухачами, але й беруть активну участь у тому, що відбувається. У ході заняття студенти отримують нові знання, організуючи корпоративну діяльність від окремої взаємодії однієї-двох осіб поміж собою й до широкій співпраці всіх студентів.

Вивчаючи проблему формування англomовної комунікативної компетенції, ми поділили методи на три групи: лінгвокомунікативні (діалогічне мовлення, монологічне мовлення та переклад); аудіовізуальні (віртуальні подорожі, екскурсії, аудіювання, використання відеоматеріалу) та краєзнавчо-ситуативні. Ділові ігри у свою

*© Савка І. В.

чергу поділено на три окремі групи за кінцевим результатом: симулятивні (результат невідомий), імітаційні (результат відомий) та дискусійні (варіативний результат).

У ділових іграх закладено потужний потенціал для підготовки майбутніх фахівців до іншомовного спілкування, вироблення в них професійно значущих якостей у процесі пошуку виходу з комунікативно-ігрових ситуацій [2, с. 16].

Дидактичні функції ділової гри, її поліфункціональна роль поєднують у собі мотиваційну, дидактичну, пізнавальну, особистісно-формульвальну й компенсаторську функції. Під час гри центр ваги переноситься на особистість студента, а навчальна інформація є засобом розвитку індивідуальності. Ділова гра дає можливість самоствердження й самовираження та професійного зростання студентів: організація пізнавальної й комунікативної діяльності студентів за формою імітаційно-ігрової моделі, актуальність, новизна, цікавий професійно зорієнтований характер навчальної інформації. Під час гри кожен учасник чітко уявляє свої функції та способи їх виконання. Необхідно також урахувати потенціальні можливості та професійний досвід студентів перед тим, як давати завдання чи розподіляти ролі. Позитивний емоційний фон проведення гри забезпечує психологічну захищеність і комфортність кожного її учасника [4, с. 187].

Ділові ігри відкривають широкі можливості для управління навчальним процесом. Ділова гра належить до активних методів навчання, що сприяють активізації розумової діяльності студентів, зближують навчальну та майбутню професійну діяльність, дозволяють підключити до активної співпраці одразу всіх членів групи, сприяють виробленню вмінь володіння проблемними ситуаціями. Ділова гра – це практичне заняття, на якому реалізуються типові ситуації майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів і яке спрямовано на формування та відпрацювання їхніх професійних умінь і навичок [1, с. 246].

Навчальна ділова гра – це «практичне заняття, яке моделює різні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається, і забезпечує умови комплексного використання знань предмета професійної діяльності, які в них є, удосконалення їхньої іншомовної компетенції, а також більш повне оволодіння іноземною мовою» [3, с. 256] як засобом професійного спілкування та предметом вивчення. У діловій грі моделювання умов професійної діяльності є обов'язковим.

Наприклад:

Завдання 1. Уявіть, що у Вас іспит в Австралійському Конституційному суді. Ви мусите відповісти на запитання «Що Ви знаєте про судову і виконавчу гілки влади країн Співдружності?».

Завдання 2. Студентам дається завдання розіграти ситуацію на митниці, беручи до уваги всі положення митних правил і проходження митного та прикордонного контролю «Ефективні митні правила в Україні»; перерахувати митні правила.

Завдання 3. Поділіться враженнями про перетин державного кордону. Зупиніться детальніше на цій процедурі. Підкресліть усі правила та порушення під час перетину кордону.

Завдання 4. Рольва гра «Наше стажування в Міжнародному суді з прав людини. Сенсації та відкриття».

Лінгвокомунікативний метод – це метод організації навчання, адекватний процесу реального спілкування. Основна мета цього методу – правильно і доречно використовувати мову залежно від конкретної ситуації спілкування. До цього методу ми відносимо дискусійні форми.

Використання дискусійних форм є хорошим інструментом для розвитку креативності, а також підвищення адаптації студентів до певних ситуацій. Дискусійна форма взаємодії студентів і викладача, в умовах якої вони взаємодіють у ході заняття і студенти є активними учасниками самого заняття. Отже, цей інтерактивний метод можна розглядати як найбільш сучасну форму активних методів викладання.

Дискусійні форми – це вид групового навчання, заснований на організаційній комунікації в процесі вирішення навчально-професійних завдань. Він дає можливість для пошуку і закріплення позитивних прикладів у комунікативній поведінці студента.

До дискусійних форм можна віднести дебати. Це командна, рольова інтелектуальна гра, суть якої полягає в тому, що обрані команди аргументовано доводять тезу, запропоновану до обговорення, а інші – опонують їй. Дебати можуть бути судові та політичні.

Судові дебати (Judicial debates) – це навчальна суперечка-діалог, в якій студенти – представники різних сторін (сторона захисту і сторона обвинувачення) – відстоюють свою думку. Судові дебати – це самостійна частина судового розгляду, що настає після закінчення судового слідства (у кримінальному процесі) чи з'ясування обставин і перевірки їх доказами (у цивільному процесі); у ній суб'єкти процесу підводять підсумки того, що відбувалося на судовому слідстві, аналізують досліджені докази. Учасники дебатів не можуть посилалися у своїх виступах на докази, що не були предметом розгляду [4, с. 58].

Під час таких дебатів студенти мають нагоду відтворити судові дебати як у національних, так і міжнародних судах, а також у Міжнародному суді з прав людини. Наприклад, під час вивчення теми «Міжнародне право людини» студентам пропонується імітація конкретної справи, яка нібито надійшла з України (наприклад, справа «Наливаиченко проти України у справі про невиконання заробітної платні»).

Політичні дебати (Political debates) використовуються як демократичний метод обговорення законів. Основні теми таких дебатів – найсуперечливіші проблеми сьогодення. Роль цих дебатів така, що кажуть «elections can be won or lost based on these debates» (вибори можна виграти чи програти на основі цих дебатів) [9].

Симуляція участі в політичних дебатах дає нагоду підготувати студента-міжнародника до реальних подій. Це доречно використовувати під час вивчення таких тем, як «Вибори та виборчі системи», «Політичні конфлікти» та інші.

Як гра дебати – різновид дискусії. Дебати дають змогу продемонструвати знання, поділитися досвідом, ідеями. Використання цієї форми дискусії має на меті навчити студентів висловлювати свої погляди спокійно, у товариській атмосфері. Учасники дебатів мають уміти подати аргументи «за» і «проти» обговорюваної ідеї, переконати опонентів у правильності своєї позиції за допомогою чіткої логіки. Учасники, що беруть участь у таких дебатах, готують себе до активної участі в житті громади, суспільства, держави, в якій вони живуть. Участь у дебатах, зокрема навчальних, дає учасникам змогу відчувати переваги такого способу обговорення дискусійних питань [10, с. 135].

Існує ще один різновид дискусійної форми – метод «Прес». Цей метод використовується в разі, коли виникають суперечливі питання і потрібно зайняти й аргументувати чітко визначену позицію з суспільної проблеми, що обговорюється. Метою застосування цієї форми є надання студентам можливості під час заняття навчитися формулювати й висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано в чіткій та стислій формі [7].

Цей різновид дискусії можна використати під час вивчення теми «Нація як суб'єкт політики (сучасні нації та шляхи їх формування. Політичне самовизначення нації і національна держава)», де кожен студент матиме змогу висловити свою думку щодо формування конкретної держави.

«Мозковий штурм» – це ефективний і добре відомий інтерактивний метод колективного обговорення, що використовується для стимуляції висловлювань студентів з теми або питання. Студентів просять висловлювати ідеї або думки без будь-якого їх оцінювання чи обговорення. Ідеї фіксуються викладачем на дошці, а мозковий штурм продовжується доти, поки не закінчатся ідеї або не скінчиться відведений для «мозкового штурму» час [8, с. 220].

«Займи власну позицію» – цей різновид заняття корисний при проведенні на занятті дискусії з суперечливої теми. Як проблеми слід використовувати дві протилежні думки, які не мають правильної відповіді. Таке заняття – корисна вступна вправа для демонстрації різних думок з досліджуваної теми, що дає студентам можливість висловити власну точку зору і наприкінці заняття оцінити засвоєння теми.

Метод «Мікрофон» надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Дискусійні форми навчання – це цілеспрямований і впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певного погляду. Головними умовами є обмеження одним питанням чи темою, висловлена думка має бути аргументованою. Дискусійні форми реалізації професійної спрямованості у процесі вивчення гуманітарних дисциплін розрізняємо за типом взаємодії учасників навчального процесу: особистість-група, особистість-особистість, група-група.

Ось приклади вправ на розкриття соціокультурного компонента:

Завдання 1. Дискусія. Люди різних національностей мають свої (національні) риси характеру. У сучасному світі глобальної комунікації є зайвим і небажаним дотримуватися національних рис характеру. Підтвердіть чи спростуйте цю думку.

Завдання 2. «Круглий стіл». Чи необхідно для України бути членом Євросоюзу? Обґрунтуйте думку, даючи аргументи за і проти.

Завдання 3. Дискусія. Англійська мова – глобальна (світова) мова. Мови менших націй відмирають. Деякі науковці стверджують, що основною причиною цього є зростання статусу англійської мови. Чи англійська мова вплинула на Вашу рідну мову? Які наслідки має цей процес для української мови?

Завдання 4. Дискусія. Який варіант англійської мови є більш поширеним у світі – британський чи американський?

Завдання 5. «Круглий стіл». Прокоментуйте фразу «Ми всі в одному човні».

Краєзнавчо-ситуативні методи – це моделювання конкретних ситуацій, під час яких учасник засвоює матеріал, здійснює вибір, приймає особистісні рішення.

Завдяки створеній атмосфері, що максимально наближена до життя та майбутньої професійної діяльності, забезпечуються умови мінливості, багатоваріантності. Вони вимагають від студентів уміння застосовувати теоретичні знання в практичних ситуаціях, приймати правильні рішення в екстремальних умовах.

До краєзнавчо-ситуативних методів відносимо ділові ігри – симуляційні, імітаційні та дискусійні.

Імітаційні форми проведення занять – це заняття, у яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Характерними особливостями цього заняття є, по-перше, ознайомлення учасників із конкретною дидактичною ситуацією, що найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують у реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між студентами.

Існує дві форми інсценування занять: перша – заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, що порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково і несподівано під час обговорення певних навчальних проблем. У першому разі викладач заздалегідь готує такі ситуації та висуває їх для обговорення під час розгляду загальної навчальної проблеми. У другому – ситуацію пропонують самі студенти під час дискусії з певної проблеми, а педагог має вмільо інсценувати цю навчальну проблему для колективного розігрування. Однією з форм проведення такого заняття є заняття-суд.

Заняття-суд дає можливість отримати уявлення про спрощену процедуру прийняття судового рішення та провести рольову гру – судовий процес за участю 3-х осіб: судді, який буде слухати обидві сторони і приймати рішення, позивача

і відповідача (можлива участь адвокатів, прокурора, свідків тощо). Після того як група визначиться з ролями, викладач надає кожній групі завдання.

Заняття проходить з дотриманням порядку ведення судового засідання:

- вступні заяви учасників судового процесу;
- позивач викладає аргументацію, суддя ставить йому запитання;
- відповідач викладає сутність захисту, суддя ставить йому запитання;
- суддя виносить рішення.

Ця форма проведення заняття приваблива тим, що в ній стикаються протилежні погляди на суть окремих питань. Вирок обґрунтовується, а отже, така форма проведення заняття сприяє з'ясуванню сутності проблеми. Як і на звичайному суді, дійовими особами є свідки, адвокати і звинувачувані.

Ще одним видом імітаційної форми заняття є прес-конференція.

Другий вид ігор – симуляційні (симуляції). Це створені викладачем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процеси, що відбуваються у справжньому суспільному, економічному й політичному житті. Таким чином симуляції є «мініатюрною» версією реальності. До сумуляційних ігор можна віднести такі форми проведення занять: ситуативна гра (Situation), моделювання ситуацій (Judicial sitting), заняття-подорож і прес-конференція [6].

Ситуативна гра (Situation) – це гра, що розвиває вміння швидко реагувати та фантазувати.

Моделювання ситуацій (Judicial sitting) – це гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей. Це форма навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок у процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності [7].

Наприклад, під час вивчення теми «Політичний устрій Великої Британії» викладач може використати метод ситуативної гри (Situation), змодельовавши ситуацію засідання палати Общин та палати Лордів у парламенті Великої Британії.

Також при вивченні теми «Вибори» студентам пропонується зобразити «Primaries» – вибори президента у Сполучених Штатах Америки.

Заняття-подорож – це пересування за межі перебування. Але тільки в уяві, подумки, за допомогою власної фантазії та за сприяння тих умов, які оточують студента. Студенти сидять в аудиторії й одночасно подорожують за допомогою вказівок. Вони самі роблять висновки, підсумки-узагальнення. Отже, урок-подорож сприяє розвиткові уяви і фантазії, мови і мислення, інтересу до вивчення того чи іншого предмета [10, с. 130].

Наприклад, під час вивчення теми «Нова Зеландія» чи «Австралія», студенти розповідають про ці країни, їх політичний та адміністративний устрій, судову систему тощо. Студенти можуть уявити себе на засіданні парламенту Австралії чи Нової Зеландії.

На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій – це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами і взаємостосунки між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто штучно.

Прес-конференція. Мета такого заняття – сформувати у студентів знання про сучасний образ тієї чи іншої держави, її проблеми і досягнення, подібне і відмінне з Україною, можливості співпраці в майбутньому. Окрім того така форма роботи дає змогу студентам формувати вміння аналізувати, зіставляти, репрезентувати опрацьоване, узагальнювати й робити висновки [5].

За формами підготовки ми розрізняємо комбіновані та інтегровані заняття. Комбіновані (змішані) мають класичну структуру, яка спирається на формальні ступені (рівні) навчання: підготовку до засвоєння нових знань; засвоєння нових знань, умінь; їх закріплення і систематизацію; застосування на практиці. Інтегроване заняття характерне своєю структурою та способом проведення. Це заняття, що об'єднує зусилля

викладачів різних курсів у його підготовці і проведенні, а також в інтеграції знань про певний об'єкт вивчення, що здобувається засобами різних навчальних дисциплін.

Інтегроване заняття – міждисциплінарне (поєднує матеріал декількох курсів чи дисциплін). Інтегроване бінарне заняття – це заняття, у якому поєднуються різні дисципліни навколо вивчення однієї теми. Специфіка таких занять полягає в тому, що вони проводяться спільно викладачами двох або декількох суміжних дисциплін.

Інтегроване заняття може проводити як один викладач, так і декілька, використовуючи тісні міждисциплінарні зв'язки. До інтегрованих ми відносимо бінарні, вадронарні, трібленарні та інші. Бінарне заняття – це заняття, побудоване на міждисциплінарних зв'язках, яке проводиться спільно двома викладачами відповідних дисциплін. Під час таких занять студенти краще засвоюють матеріал; заглиблюються в окремі моменти змісту. Так, при вивченні теми «Освіта у Великій Британії» з курсу «Країнознавство» викладачі проводять заняття в парі рідною та іноземною мовами. Це дає можливість студентам краще зрозуміти матеріал і відчути звичаї та традиції країни. Трібленарне заняття – це заняття, яке проводять три викладачі; квадронарне – чотири викладачі і т.д.

Отже, ефективність формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей і становлення їх як компетентних і конкурентоспроможних фахівців залежить від вибору методів іншомовного навчання. Серед причин, що негативно впливають на вирішення проблем з удосконалення системи навчання – недостатня професійна спрямованість занять у вищій школі та використання застарілих методів навчання. Пошук шляхів використання активних форм і методів у процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі є перспективним напрямком наукового пошуку.

Література:

1. Будас Ю. О. Професійна спрямованість ділових ігор на практичних заняттях зі студентами-філологами [Текст] / Ю. О. Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця : ОО «Планер», 2006. – Вип. 10. – С. 246-252.
2. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. М. Друзь. – К., 2000. – 25 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] : справочное пособие / [Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др.]. – Мн. : Вышшая школа, 1996. – 522 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник [Текст] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу [Електронний ресурс] / Т. Г. Рудницька. – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>.
6. Ситуативное моделирование [Электронный ресурс] // Заголовок с экрана. – Режим доступа : http://zicerino.com/azbuka/situ_model.pdf.
7. Сургай С. О. Інновації у сучасних методиках викладання англійської мови у ВНЗ України [Електронний ресурс] / С. О. Сургай. – Режим доступу : <http://intkonf.org/pavlusenko-ov-suchasni-metodi-vikladannva-anglivskovi-movi-v-tehnichnih-vuzah/>.
8. Суховірський О. В. Виховання культури спілкування на уроках з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / О. В. Суховірський // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 219-222. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/peddysk_2010_7_51.pdf.
9. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови [Електронний ресурс] / Анна Циркаль // Новітні освітні технології : наук.-практ. конф

[off-line]. – К. : НТУУ «КПІ», 2013. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1146>.

10. Шалова Н. С. Комунікативні стратегії у викладанні англійської мови для майбутніх інженерів / Н. С. Шалова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [за ред. Н. Г. Іщенко]. – К. : НТУУ «КПІ», 2014. – № 4. – С. 129-136.

Савка И. В.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье обоснована важность формирования англоязычной коммуникативной компетенции у специалистов неязыковых специальностей. Рассматриваются особенности ее формирования у будущих специалистов неязыковых специальностей с помощью интерактивных методов обучения. Отмечено, что для формирования англоязычной коммуникативной компетенции методы разделены на три группы: лингвокоммуникативные (диалогическая речь, монологическая речь и перевод), аудиовизуальные (виртуальные путешествия, экскурсии, аудирование, использование видеоматериала) и краеведческо-ситуативные. Деловые игры разделены на три отдельные группы по конечному результату: симулятивные (результат неизвестен), имитационные (результат известен) и дискуссионные (вариативный результат). Приведены примеры коммуникативных методов и форм на занятиях иностранного языка будущих специалистов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, иноязычная профессиональная подготовка, деловые игры, коммуникативные формы и методы, интерактивные методы обучения.

Savka I. V.

INTERACTIVE METHODS OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN EXPERTS OF HUMANITARIAN

The article grounds the importance of formation the communicative competence of English for the of specialists non-linguistic specialties. The features of formation of professional foreign language communicative competence of future professionals of non-linguistic specialties through interactive teaching methods are considered. It is noted that the formation of English communicative competence methods are divided into three groups: linguistic-communicative (the dialogic speech, the monologic speech and the translation); audio-visual (virtual tour, excursions, listening, the use of video) and regional studies and situational. Learning games are divided into three separate groups due to the final result: simulation (the unknown result), simulation (the result is known) and discussion (the optional result). The examples of communicative methods and forms at the lessons of a foreign language for humanities specialists are presented.

The article grounds the importance of integrated lessons as interdisciplinary classes (material combines several courses or subjects). The examples of integrated lessons are shown: a binary, lesson – a lesson the content of which combines different disciplines around the study of a topic; a treble lesson – combines three discipline around the study of a topic; a quad lesson – combines four discipline around the study of a topic. The main feature of these studies is that they are held together by teachers of two or more related subjects.

It is proved that the efficiency of formation of foreign language communicative competence for non-linguistic students and the establishment of a competent and competitive professionals depends on the choice of foreign language teaching methods. It is stated the reasons that affect the problems of improving the system of education; they are – the lack of professionally oriented classes in higher school and use of outdated methods. The article shows that the use of active forms and methods in the process is a promising area of study in higher education.

Key words: foreign language communicative competence, foreign language training, learning games, communicative forms and methods, interactive teaching methods.

УДК 378.147:[81'271:656.61]

Токарева О. В.*

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

У статті взаємодія розглядається як організація цілеспрямованої професійної діяльності між її учасниками, що складається з таких компонентів: діючий учасник, потреба в активізації поведінки, мета діяльності, метод діяльності, інший учасник, на якого спрямовано дію, результат діяльності. У процесі діалогічної взаємодії створюється спільний для суб'єктів комунікативний простір, який сприяє набуттю комунікативних знань. Серед чинників, що визначають і впливають на успішність взаємодії під час виробничого процесу, виділяють мовлення як форму спілкування людей, основу формування переконань. Організація діалогічної взаємодії є головною умовою формування діалогічної культури – багатовимірного процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, діалогічна взаємодія, мовлення, спілкування, діалогічна культура.

Сьогодення вимагає вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту з урахуванням стрімкого розвитку суспільства, науки, техніки, технологій. Вирішення окресленого завдання вбачаємо у формуванні діалогічної культури особистості майбутнього фахівця, що забезпечує розуміння і сприйняття учасників взаємодії, позитивне ставлення до них, налаштованість на застосування та передавання своїх знань, досвіду у фаховій галузі.

Специфічність і складність професійної діяльності в морській галузі, необхідність забезпечення безаварійної роботи та конкурентоспроможності відповідних фахівців, які працюють під прапорами різних країн, ставлять підвищені вимоги до професійної підготовки курсантів вищих морських навчальних закладів України та їхнього рівня сформованості діалогічної культури. Проблемі вдосконалення підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах присвячено роботи В. Голубева, М. Гомзякова, М. Євтюхіна, В. Захарченка, С. Козак, М. Кулакової, М. Міюсова, Ю. Павличенко, Г. Пузиніча, О. Радченка, С. Ситнік, О. Чорного, О. Шемякіна та ін.

Формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі має стати наскрізним елементом їхньої професійної підготовки у вищих морських навчальних закладах і започатковуватися з першого курсу навчання.

Ученими досліджено загальні проблеми освіти майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі – прикладну (О. Клочко, А. Прус, Л. Соколенко та ін.), професійно-прикладну (Т. Лагутіна та ін.), трудову (С. Мазуренко та ін.), педагогічну (О. Коваленко, Н. Кузьміна, О. Марчук та ін.), професійно-педагогічну (А. Мордковіч та ін.), професійно-психологічну (С. Яремчук та ін.), мотиваційну (В. Панібратенко, Я. Поторій та ін.), акмеологічну (А. Попунова), пошуково-творчу (С. Висоцький та ін.), гуманістичну (О. Горчакова, Н. Носовець та ін.) спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Специфіка професійної діяльності фахівців морської галузі визначається місцем її здійснення, своєрідними функціональними обов'язками та відповідними до них виробничими цілями та завданнями, а саме галуззю діяльності є забезпечення належного технічного стану водного засобу та судноводіння. Таким чином, специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі, зокрема іншомовне спілкування під час виробничого процесу, вимагає певної професійної підготовки курсантів у вищих морських навчальних закладах, яка відповідає вимогам, що висуваються як вітчизняними стандартами підготовки таких фахівців, так і міжнародними конвенціями з підготовки плавскладу та безпеки судноплавства, що ратифіковано Україною.

Метою статті є розкриття взаємодії у процесі професійної діяльності як основи формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі.

*© Токарева О. В.

Оптимізація навчання пов'язується вітчизняними вченими з аспектами, які забезпечують комплексність навчання майбутніх спеціалістів, що визначає їх навчання способів утворення й формулювання думки у процесі мовленнєвої діяльності, з урахуванням найбільш ефективного співвідношення різних видів такої діяльності та діалогічної взаємодії суб'єктів у певних умовах освітнього середовища у вищому навчальному закладі; високу мотивованість навчально-пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста, що зумовлює збудження внутрішніх мотивів його мовленнєвої діяльності, зокрема іншомовної, шляхом актуалізації зовнішньої (професійної) мотивації поведінки фахівця у створенні відповідного природного навчання з урахуванням предмета й умов майбутньої професії, усвідомлення майбутніми фахівцями значущості можливості виникнення проблем і шляхів їх розв'язання; усвідомлення необхідності засвоєння мовної форми для досягнення необхідного рівня володіння діалогічним спілкуванням як рідною, так й іноземною мовами; формування та стимулювання комунікативної потреби міжособистісного та професійно орієнтованого діалогічного спілкування.

Зважаючи на викладене вище, виділяємо комунікативний підхід, що передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності на основі сталого залучення до спілкування суб'єктів взаємодії, беручи до уваги певні умови зарубіжного контракту іноземною мовою, сприяє вирішенню завдань формування в майбутніх фахівців навичок іншомовного діалогічного спілкування та розвитку комунікативних здібностей, а відповідно й діалогічної культури. Отже, комунікативний підхід забезпечує майбутнім фахівцям послідовне оволодіння системою вмінь використання мови в різних виробничих ситуаціях з урахуванням певних аспектів функціональності та структурності, спрямовує навчальний процес на діалогічне спілкування, зокрема іноземною мовою, та використання під час виконання різних видів діяльності.

Процес діалогічної взаємодії передбачає реалізацію таких етапів комунікації: перший етап – прогностичний, що дозволяє моделювати майбутнє спілкування; другий етап – «комунікативна атака» як початок безпосереднього спілкування, установа емоційного та ділового контакту; третій етап – «управлінський». Ураховуючи зазначене, поєднання всіх окреслених компонентів доцільно реалізовувати в підготовці до майбутньої професійної діяльності фахівців морської галузі. Адже діалог – універсальний засіб взаємодії людей. Слушною є думка В. Беркова та Я. Яскевича, які наголошували на значенні діалогу, підкреслюючи, що «його роль особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог в найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми» [1, с. 3].

Сприяє успішному спілкуванню учасників виробничого процесу саме діалогічна культура, яка за своєю структурою містить два компоненти – культуру мовлення й культуру спілкування. Перша поєднує мовні та мовленнєві навички, необхідні майбутнім фахівцям для комунікативної взаємодії з іншими людьми. Друга – це сукупність якостей, які дозволяють людині досягти своєї мети в ході комунікації та діалогічної взаємодії.

У процесі діалогічної взаємодії, за твердженням Г. Богатирьової, створюється спільний для суб'єктів комунікативний простір, що сприяє набуттю комунікативних знань і визначається дослідницею як узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності. Ми підтримуємо думку дослідниці, що зазначене відіграє домінуючу роль у формуванні майбутнього фахівця [2]. Адже взаємодія як організація цілеспрямованої виробничої діяльності між її учасниками складається з таких компонентів: діючий учасник, потреба в активізації поведінки, мета діяльності, метод діяльності, інший учасник, на якого направлено дію, результат такої діяльності. Зважаючи на те, що діяльність здійснюється в певному зовнішньому середовищі, яке вважають також її компонентом, активність учасників як суб'єктів діалогічної взаємодії є змінною

відповідно певної ситуації. Залежно від характеру, особливостей зовнішнього середовища учасники взаємодії виявляють імпульсивні (миттєві) дії або рефлексивні, які вирізняються усвідомленістю, визначеністю спонуки до активності – мотивацією. Отже, діалогічна взаємодія складається з потреби, мотивації та інтерактивної дії.

У психологічних дослідженнях Ю. Лотмана, О. Матюшкіна та ін. діалог розглядається як взаємодія позицій, механізм роботи свідомості, особистого зростання. На думку А. Гжегорчика, діалог – це «інтерація, яка триває невизначено довгий час» [3, с. 56]. Інтерактивний аспект спілкування становить собою алгоритм загальної стратегії взаємодії та розкривається в різних шляхах обміну діями, що передбачає необхідність узгодження планів дій її суб'єктів й аналіз «укладів» кожного з них.

Найважливішими компонентами стратегії спілкування є мотиваційний (спілкування має реалізувати мету одного суб'єкта чи обох), змістовий (комунікативні установки – гуманістичні чи маніпулятивні – обираються учасниками спілкування) і процесуальний (конструювання спілкування, тобто співвідношення між діалогом і монологом). Одна стратегія спілкування може втілюватися в різних тактиках. Будучи різноманітними за спрямованістю, вони залежать від психологічних особливостей конкретних суб'єктів взаємодії, їх системи цінностей, установок, соціальної ситуації спілкування, соціокультурного й етнопсихологічного контексту комунікативного процесу тощо.

За теоретичними положеннями трансактного аналізу (Е. Берн), визначено умови ефективності інтеракції: узгодження позицій суб'єктів, ситуацій і стилю взаємодії, адекватного для кожної ситуації. Провідну роль відіграє тип взаємодії між людьми, а саме кооперація, конкуренція та, за певної ситуації, – конфлікт. Особливості інтерактивного аспекту спілкування визначається специфікою використання різних форм організації такої взаємодії, що уможливорює врахування змістовного характеру спілкування. Перцептивний його аспект визначає процес формування образу іншої людини, сприйняття, пізнання й розуміння, що досягається через «розшифровування» психологічних особливостей суб'єкта взаємодії та властивостей його поведінки.

Установлено, що ефективність спілкування залежить від факторів, які у свою чергу зумовлюються функціями спілкування (прагматичною, формувальною, підтвердження, організації й підтримки міжособистісного спілкування, внутрішньоособистісною) і виникають під час ситуації виробничого спілкування у процесі професійної діяльності.

Прагматична функція спілкування впливає на ефективність взаємодії у процесі спільної діяльності. Установлено, що саме діяльність є тим процесом, специфіка якого створюється участю, способом організації, активності суб'єктів взаємодії і тим масштабом аналізу «руху» особистостей, у якому простежується їх розвиток [6].

Формувальна функція спілкування виявляється у процесі розвитку людини і становлення її як особистості. Дійсно, у процесі розвитку зовнішні форми спілкування поступово переходять у внутрішні, завдяки чому уможливується подумки уявити майбутню розмову й побудувати її так, як нам потрібно. Спілкування – це не тільки передання вмінь, навичок і знань, які людина має засвоїти механічно. Є. Рогов відзначає складні процеси взаємних впливів, збагачення і змін [7, с. 11].

Функція підтвердження у спілкуванні виявляється в тому, що тільки у процесі спілкування з іншими людьми ми можемо пізнати самих себе. Прагнучи переконатися у визнанні власної цінності, людина шукає точку опори в інших людях.

Функція організації і підтримки міжособистісних стосунків у спілкуванні для будь-якої людини пов'язана з оцінюванням інших й установленням певних емоційних стосунків (позитивних чи негативних) [7, с. 12]. Одна людина може викликати в різноманітних ситуаціях різне ставлення – наприклад, ставлення до однокласника, який не поділився підручником на звичайному уроці, чи до того, хто відмовився підказати під час контрольної роботи.

Внутрішньоособистісна функція спілкування найбільш ефективно впливає на взаємодію. Вона відображає внутрішні діалоги з самим собою, із власним «Я». Суб'єкт подумки програє ситуації взаємодії та корегує власну поведінку залежно від того, чи співпадає вона із внутрішнім еталонним уявленням про свої дії, реакції та вчинки інших учасників взаємодії за умов певної виробничої ситуації. Ця функція пов'язана із внутрішнім проговорюванням ситуації, внутрішнім мовленням, мисленням.

Серед факторів, що визначають і впливають на успішність взаємодії під час виробничого процесу, виділяють мовлення. У психології мовлення розглядається як форма спілкування людей (за допомогою мови), що склалася історично й включає процеси створення та сприйняття повідомлень із метою спілкування чи регуляції та контролю власної діяльності. Мовлення є важливою основою формування переконань: будь-яке явище можна схарактеризувати в різних аспектах, переконати суб'єктів взаємодії. Переконання як спосіб психологічного впливу спрямоване на усунення своєрідних фільтрів щодо емоційного сприйняття й усвідомлення різнопланової інформації. За таких умов унаслідок переконання надана інформація переходить у систему установок і принципів суб'єктів діалогічної взаємодії. Переконання – метод свідомого та організованого впливу на психіку суб'єктів через звернення до їх критичного судження.

Доцільною для обґрунтування взаємодії як основи формування діалогічної культури вважаємо концепцію Г. Ковальова, згідно з якою діалог є загальним принципом оптимальної організації й управління на всіх рівнях організації та розвитку життєдіяльності на Землі – від біологічного рівня до соціального й особистісного. Згідно з поглядами вченого «формування нового мислення («планетарної свідомості») – це становлення мислення і свідомості за сутністю своєю діалогічних, гуманістичних, виховання у людей почуття відповідальності за долю всього світу і всієї планети» [5, с. 43].

Звернення до ідеї Г. Ковальова про те, що діалог як форма спілкування – це процес взаєморозвитку партнерів, дозволяє стверджувати, що у стані діалогу дві особистості як суб'єкти взаємодії починають утворювати загальний психологічний простір, створювати єдине емоційне «співіснування» («со-бытие»), в якому вплив (у звичайній, об'єктній, монологічній сутності цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем «психологічній єдності суб'єктів, у якій розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу і саморозвитку. Будучи адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру самої людської природи, діалог є найбільш релевантним для організації найпродуктивніших і особистісно розвиваючих контактів між людьми» [5, с. 51].

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження можна констатувати, що оволодіння студентами діалогічною культурою, на думку більшості науковців, припускає розвиток як мінімум трьох груп умінь:

1) комунікативних, або мовних (уміння ясно і чітко висловлювати думки; уміння переконувати; уміння аргументувати; уміння будувати доказ; уміння виношувати думки; уміння аналізувати вислів);

2) умінь сприйняття, тобто перцептивних (уміння слухати і чути – правильно інтерпретувати інформацію, зокрема й невербальну, розуміти підтексти; уміння зрозуміти почуття та настрої іншої людини – здібність до емпатії, дотримання такту, співпереживання; уміння аналізувати – здатність до рефлексії та саморефлексії);

3) умінь взаємодії в процесі спілкування, тобто інтерактивних (уміння проводити бесіду, переговори, обговорення, уміння ввічливо висловлювати думки, уміння ставити питання, уміння захопити, уміння сформулювати вимогу, уміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, уміння управляти своєю поведінкою в спілкуванні) [4].

Варто відзначити, що необхідність розвитку вищезазначених умінь, на думку О. Даутової, Н. Лапіної, зумовлює організацію «особливих комунікативних зв'язків у освітньому процесі, які можуть бути схарактеризовані як діалог» [4]. Цю позицію

підтримує й О. Тармаєва, яка зазначає, що саме організація діалогічної взаємодії є головною умовою формування діалогічної культури, комунікативної компетентності майбутніх фахівців як сукупності взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістовного, операційно-діяльнісного) [8, с. 16].

Етапи формування діалогічної культури цілком залежать від власне діалогічних, мовних, мовленнєвих, комунікативних і культурологічних потреб соціуму у процесі взаємодії людини зі світом фізичного і духовного її буття. У зв'язку з цим цілком закономірними є потреби формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі, які забезпечуються відповідними напрямками опрацювання матеріалу мовно-комунікативного спрямування:

1) діалогічний спрямований на ознайомлення студентів на теоретичному і практичному рівні з матеріалом про діалог, особливості діалогічного мовлення;

2) мовний сприяє засвоєнню знань про норми мови, зокрема ті, які найчастіше порушуються в усному діалогічному мовленні та піднесенні культури творчого мовлення в різних стилях;

3) мовленнєвий передбачає створення умов розвитку навичок продукування різних видів реплік за значенням, метою висловлювання, обсягом;

4) культурологічний передбачає засвоєння знань про культуру мовлення, культуру діалогічного мовлення, вироблення культури сприймання мовлення уміння слухати й розуміти адресата;

5) комунікативний визначає практичну роботу над дотриманням комунікативних якостей англійської літературної мови. Означені напрямки формування діалогічної культури пов'язані між собою, взаємно проникають, взаємодіють.

Потреба в динамічності, мобільності та необхідність плідної співпраці у сфері професійної діяльності зумовлюють пріоритет діалогічності у професійному спілкуванні як складової професійної діяльності. Тому діалогічну культуру можна розглядати як основну характеристику якості професійної діяльності. Високий рівень діалогічної культури є адекватним відображенням суб'єкт-суб'єктного характеру у професійній діяльності.

Ураховуючи викладене вище, формування діалогічної культури суб'єктів діалогічної взаємодії спрямоване на набуття майбутніми фахівцями морської галузі знань щодо:

- норми літературної мови;
- поняття культури мови й діалогічного мовлення;
- комунікативних ознак культури мовлення;
- правил мовленнєвого етикету;
- стереотипних, узвичаєних словесних формул етикету для кожної типової ситуації спілкування та особливості їх застосування;
- термінологічної діалогічно-комунікативної лексики (комунікація, діалог (текст), еліпсис, стиль мови, ситуація, культура мовлення тощо).

А також набуття ними комплексу вмінь, а саме:

- розпізнавати норми літературної мови, дотримуватися їх у діалогічному спілкуванні;
- послуговуватися лексико-фразеологічним багатством англійської мови;
- стилістично правильно оформляти свої думки за допомогою діалогічних реплік, різних за обсягом;
- дотримуватися комунікативних якостей англійської мови під час діалогування – правильності, змістовності, багатства, доречності й доцільності, виразності, точності тощо;
- використовувати правила мовленнєвого етикету під час висловлення вітання, прощання, відмови, співчуття, вдячності, побажання, компліментів тощо;

– застосовувати термінологічну діалогічно-комунікативну лексику у процесі навчальної діяльності.

Ураховуючи, що діалогічні форми взаємодії припускають високу пізнавальну й мовну активність майбутніх фахівців морської галузі на занятті, важливою особливістю застосування діалогу в навчально-пізнавальній діяльності є його орієнтація, з одного боку, на інтелектуальний розвиток, на розвиток інтелектуальних умінь (володіння операціями і прийомами мисленнєвої діяльності, уміння творчо розв'язувати завдання, сформованість різних видів мислення, розвиненість якостей мислення: самостійності, критичності, гнучкості та ін.), а з іншого боку – на розвиток комунікативних умінь (комунікаційних, перцептивних та інтерактивних), що мають першочергове значення в реалізації професійних функцій майбутніх фахівців.

Формування діалогічної культури розуміється нами як багатовимірний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників, основоположними компонентами якого є ціннісно-смысловий, інформаційно-комунікативний, проблемно-дослідницький і рефлексія. Такий підхід визначає шляхи подальшого вивчення компонентів досліджуваного процесу.

Література:

1. Берков В. Ф. Культура диалога : учеб. пособие / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. – Мн. : Новое знание, 2002. – 152 с.
2. Богатирьова Г. А. Формування комунікативної культури студентів в сучасних соціально-економічних умовах [Електронний ресурс] / Г. А. Богатирьова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/29641.doc.htm.
3. Гржегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гржегорчик // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 54-64.
4. Даутова О. Б. Диалог как принцип образования / О. Б. Даутова, Н. Л. Лапина // Серия «Symposium». Диалог в образовании. Выпуск 22 : сборник материалов конференции. – СПб : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
5. Ковалёв Г. А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Г. А. Ковалёв. – М. : Изд-во ИП АН СССР, 1987. – 87 с.
6. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и школьников: технология и творчество / Н. Ф. Радионова. – Л. : Педагогика, 1989. – 246 с.
7. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманитарное изд. ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
8. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.

Токарева О. В.

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ

В статье взаимодействие рассматривается как организация целенаправленной профессиональной деятельности между ее участниками, состоит из следующих компонентов: действующий участник, потребность в активизации поведения, цель деятельности, метод деятельности, другой участник, на которого направлено действие, результат деятельности. В процессе диалогического взаимодействия создается общее для субъектов коммуникативное пространство, которое способствует приобретению коммуникативных знаний. Среди факторов, определяющих и влияющих на успешность взаимодействия во время производственного процесса, выделяют речь как форму общения людей, основу формирования убеждений. Организация диалогического взаимодействия выступает главным условием формирования диалогической культуры – многомерного процесса субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, диалогическое взаимодействие, речь, общение, диалогическая культура.

Tokareva O. V.

DIALOGICAL INTERACTION AS BASIS OF DIALOGIC CULTURE
OF FUTURE MARITIME PROFESSIONALS

In the article interaction is seen as the organization of purposeful professional activities among its members, consisting of the following components: active participant need for more active behavior of the target, the method of, the other party, which is directed to action, results. During the dialogic interaction communicative space creates common for business that facilitates the acquisition of knowledge communication. Dialogue is defined as the interaction position, the mechanism of consciousness, personal growth. Among the factors that determine the success and influence of interaction during the production process, broadcasting allocates as a form of communication between people, based on the formation of opinion. The need for agility, mobility and the need for fruitful cooperation in the sphere of professional activity determine the priority of dialogue in professional communication as part of the profession. Therefore, dialogic culture can be seen as a fundamental characteristic of a professional activity, especially in the marine sphere due to the conditions of the cooperation. High level dialogic culture is an adequate reflection of subject-subjective nature of professional activity. Steps to creating a culture of dialogue is entirely dependent on dialogical, language, speech, communicative and cultural needs of the people engaged in the process. Consequently, the organization dialogic interaction is the main condition for the formation of dialogic culture – multidimensional process subject-subject interaction. This approach identifies ways to further research the components of the studied process.

Key words: interaction, dialogic interaction, speech, communication, dialogic culture.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378

Ференчук І. О.*

ДОБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ
ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті досліджується проблема добору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів. Обґрунтовано доцільність використання критеріїв добору текстового матеріалу, які класифікуються на якісні (дидактичні – мотиваційної цінності, відповідності змісту навчання, перспективності вивчення; методичні – автентичності, тематичності, інформативності; лінгвостилістичні – жанрово-структурної відповідності, комфортності читання та особистісно орієнтовані – відповідності віковим особливостям, інтересам та особливостям сприйняття студентів) й кількісні (обсяг текстового матеріалу); проаналізовано досвід вітчизняних і зарубіжних науковців. Доведено потребу використання автентичних публіцистичних текстів для формування німецькомовної компетентності в читанні майбутніх філологів.

Ключові слова: інішомовна компетентність у читанні, німецькомовні публіцистичні тексти, критерії добору навчального матеріалу, якісні та кількісні критерії, автентичність.

Раціональний добір матеріалів є необхідною умовою для успішного формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів і підґрунтям для розроблення та створення вправ для формування відповідних навичок і вмій.

Проблема добору навчального матеріалу для навчання інішомовного читання студентів вищих навчальних закладів досліджувалася багатьма науковцями (О. Бирюк, Н. Бориско, С. Китаєва, С. Радецька, С. Фоломкіна, S. Berardo та ін.). Тому в нашій роботі

*© Ференчук І. О.

необхідно врахувати доцільні для цієї проблеми положення, представлені вищезгаданими дослідниками.

Отже, метою статті є визначення та аналіз критеріїв добору текстового матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Процес добору автентичних німецькомовних публіцистичних текстів, а саме газетно-журнальних статей ґрунтується на певних критеріях. Слідом за О. Бирюк [1, с. 65] під критеріями добору текстів ми розуміємо основні ознаки, що стосуються змісту, структури й обсягу повідомлень, за допомогою яких оцінюється текстовий матеріал з метою його використання або невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання, розподіляючи при цьому їх на кількісні та якісні. Визначення критеріїв створює умови для оцінювання навчального текстового матеріалу щодо доцільності чи недоцільності його використання у процесі формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей.

Таким чином, критерії оцінюють конкретний навчальний текстовий матеріал щодо його придатності за кількісними та якісними параметрами. Визначаючи критерії добору німецькомовних газетно-журнальних статей, ми враховували такі чинники:

- 1) мету навчання – формування в майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей;
- 2) вимоги Типової програми з німецької мови для мовних ВНЗ [9] та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [5] щодо рівня сформованості у студентів рецептивних навичок і вмінь читання та щодо змісту тематичних блоків;
- 3) особливості німецькомовних публіцистичних текстів;
- 4) умови організації навчання: аудиторна / позааудиторна робота.

Спираючись на висновки досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців [1; 2; 7; 9], ми виокремлюємо якісні та кількісні критерії добору автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. До **якісних** критеріїв відносимо *методичні* (автентичність, тематичність, інформативність), *лінгвостилістичні* (жанрово-структурна відповідність, комфортність для читання), *особистісно орієнтовані* (відповідність віковим особливостям, інтересам та особливостям сприйняття студентів) і *дидактичні* (мотиваційна цінність, придатність і відповідність змісту навчання, перспективність вивчення). До **кількісних** критеріїв відносимо *обсяг текстового матеріалу*.

Схарактеризуємо виділені критерії детальніше та обґрунтуємо доцільність їх застосування в доборі матеріалів для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Критерій *автентичності* передбачає використання автентичних матеріалів у процесі формування німецькомовної компетентності в читанні. Автентичними традиційно вважаються «реальні тексти, що не створені з педагогічною метою» [13, с. 21], що написані носіями цієї мови [11, с. 198]. Проте сьогодні виникає дещо інше розуміння поняття автентичного тексту: головним критерієм є не те, хто і для кого його створив, а те, наскільки автентичними є лексика та граMATика цього тексту.

Автентичні тексти виконують такі основні функції, як збагачення і розширення знань студентів у різних сферах життя; розвиток смислового сприйняття тексту; розвиток усного мовлення студентів на основі прочитаного тексту; тренування лексико-граматичного матеріалу [8, с. 380].

Дотримання критерію автентичності залежить безпосередньо від джерел, із яких здійснюється добір навчальних текстів. На сучасному етапі, в умовах інформатизації суспільства, відбувся певний перерозподіл інформаційного простору, і численні видання, популярні в різних країнах, можна зустріти як у звичному, так і в електронному або онлайн-форматі, що дає нам можливість здійснити добір текстів електронних публікацій. Тому варто також говорити і про *автентичність веб-сторінок*, оскільки не вся

німецькомовна інформація, представлена на сайті, є обов'язково оригінальною, а не перекладною. Оскільки перекладні тексти можуть містити не адекватні оригіналу мовні форми або помилки у змістовому плані, ми рекомендуємо використовувати лише оригінальні німецькомовні інтернет-ресурси. У нашому дослідженні ми будемо добирати тексти на офіційних сайтах німецькомовних газет і журналів.

Відповідно до критерію *тематичності* передбачається обмежити добір газетно-журнальних статей межами тем, які визначені в Типовій програмі з німецької мови для третього курсу мовних ВНЗ [10]. Так, зміст англomовних газетно-журнальних статей має відбивати такі тематичні блоки: «Кіно», «Мистецтво», «Суспільство та особистість», «Світ навколо нас», «Вік живи – вік учись», «Роль німецької мови у світі», «Засоби масової інформації» [10, с. 117-127].

Критерій тематичності передбачає відповідність навчального тексту окресленій Типовою програмою з німецької мови для мовних ВНЗ особистісній, публічній або освітній сферам спілкування.

Для виявлення читацьких інтересів студентів – майбутніх філологів німецької мови третього року навчання – було проведено анкетування, у якому взяли участь 64 респонденти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Студентам було запропоновано визначити своє ставлення до окреслених Типовою програмою з німецької мови для мовних ВНЗ тем. За результатами анкетування студенти виявили найбільший інтерес до тем «Кіно» – 67,8 %, «Засоби масової інформації» – 50,5 % та «Роль німецької мови в світі» – 54,3 %. У цілому позитивне ставлення спостерігалось і до теми «Мистецтво» – 38,9 %. Нейтральне ставлення превалювало до теми «Вік живи – вік учись» – 46,1 %. Найменш цікавою для студентів виявилась тема «Світ навколо нас» – 52,9 %.

Урахування інтересів студентів щодо тематики німецькомовних газетно-журнальних статей дозволить організувати навчальний процес під час формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів відповідно до їхніх потреб. З метою формування позитивного ставлення до певних тем, запропонованих Типовою програмою з німецької мови для мовних ВНЗ, вважаємо за потрібне розширити їхній зміст за рахунок включення додаткових підтем, які б стимулювали інтерес студентів до даних тем.

Під *інформативністю* як одним із якісних критеріїв добору навчальних текстів розуміємо відносну ознаку тексту, яка визначається не загальною кількістю інформації, що міститься в ньому, а лише тим обсягом, який став здобутком читача [4, с. 255]. Слідом за О. Бирюк [1] ми визначаємо інформативність автентичного німецькомовного публіцистичного тексту з погляду новизни та актуальності (практичної корисності) інформації, що міститься в ньому, для групи конкретних користувачів.

Отже, у межах нашого дослідження інформативність німецькомовної газетно-журнальної статті визначається через новизну та практичну корисність інформації, що міститься в ній, для майбутніх філологів. Урахування цього критерію в доборі навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні забезпечує особистісну значущість отриманої інформації для читачів, а відтак задовольняє їхню пізнавальну потребу та стимулює пізнавальний інтерес.

Новизна інформації забезпечує умови, за яких читання функціонує як пізнавальна діяльність, постає засобом отримання нових знань. Отримуючи нову інформацію при читанні німецькомовних газетно-журнальних статей, читач вирішує певні комунікативні завдання пізнавального характеру. Новизна отриманої читачами інформації забезпечується добром газетно-журнальних статей з останніх німецькомовних періодичних видань, для яких характерне оперативне й різнобічне висвітлення життя суспільства.

Інформація має цінність лише за умови, що вона об'єктивно сприяє досягненню цілей навчальної діяльності, яка здійснюється студентом. Тому актуальність отриманої інформації ми розглядаємо як реальну можливість її використання студентами в різних сферах їхньої діяльності. Таким чином, критерій інформативності при доборі німецькомовних газетно-журнальних статей визначається через новизну й актуальність наявної в них інформації.

Ще один аспект, на який варто звернути увагу в доборі текстового матеріалу за критерієм інформативності, стосується обробки текстів сучасних ЗМІ з метою впливу на світогляд читача. Так, аналіз різних видів німецькомовної преси показав, що сьогодні, в епоху інформатизації, спостерігається тенденція до багатослівності, псевдонауковості та надлишковості інформації, особливо що стосується електронних онлайн-видань [3, с. 5-6], і тому потрібно враховувати цей показник критерію інформативності під час добору, щоб уникнути негативної дії ЗМІ на світогляд майбутніх філологів.

Під час навчання у ВНЗ студенти мають оволодіти вміннями всіх видів читання різних типів текстів із загальної тематики, значним запасом лексичних одиниць і засвоїти основні граматичні структури. Проте значну частину теоретичних знань і практичних умінь ще необхідно засвоїти, а тому під час добору текстового матеріалу важливим критерієм є *відповідність рівню засвоєних знань студентів, а також їх віковим інтересам і потребам*.

Критерій *придатності та відповідності змісту навчання іноземомовного читання (suitability of content)* [12] зумовлює відповідність матеріалу до цілей навчання та добір тих типів текстів, з якими майбутній спеціаліст буде мати справу за межами навчальної аудиторії, тобто в реальному житті.

Критерій *мотиваційної цінності* інформації безпосередньо впливає на ефективність формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей у майбутніх філологів. Газетно-журнальні статті справляють позитивний ефект на студентів через свій інформативний та пізнавальний зміст, новизну інформації тощо. Критерій мотиваційної цінності передбачає також добір матеріалів, які стимулюють пізнавальну та комунікативну активність студентів.

Критерій *презентативності (presentation)* [9] означає, що текст має виглядати автентичним, приваблювати студентів і пробуджувати бажання ознайомитись із ним.

Критерій *перспективності вивчення (exploitability)* [12] передбачає наявність у публіцистичному тексті характеристик, які забезпечують можливість реалізувати навчальні завдання та розвинути відповідні навички й уміння.

Наступний критерій – *жанрово-структурної відповідності* – контролює добір текстів за функціональним призначенням, певною структурою і лінгвістичними особливостями, притаманними текстам статей німецькомовних газет і журналів. Як було зазначено раніше, особливістю публіцистичного стилю є сукупність послідовно організованих у комунікативному, семантичному і структурному планах висловлювань [3, с. 94]. Головне завдання автора статті інформаційного жанру – повідомлення та передання змісту цих висловлювань, що крім вербальних засобів вдало реалізовується за допомогою використання невербальних елементів у її структурі. До обов'язкових текстових елементів, які характеризують обраний нами навчальний текст, належать: рубрика, у межах якої опублікована стаття, дата, місце публікації, ім'я автора, заголовок, вступний абзац, підзаголовок, конкретизаційні абзаци. Виносний абзац(-и), підписи до ілюстрацій і цитати є факультативними елементами, тому не обов'язково мають бути в тексті статті. Окрему увагу слід приділити невербальним елементам англійської журнальної статті, зокрема розміру та формі шрифту, розташуванню заголовку і виносних абзаців щодо основного тексту, ілюстрацій тощо, оскільки вони, як зазначалося вище, мають полегшити сприйняття задуму автора студентами.

Критерій *комфортності читання (readability)* [12] передбачає, що текст має містити новий і відповідний мовний матеріал, але має бути не дуже легким або занадто важким для читання, структурно не переобтяженим. Типовою програмою з німецької мови для мовних ВНЗ [10] передбачається, що студенти третього року навчання засвоїли всі основні граматичні явища й оволоділи достатнім лексичним мінімумом. Отже, вони здатні читати та розуміти автентичні німецькомовні газетно-журнальні статті.

Окрім визначених вище якісних критеріїв, слід також урахувати *кількісний* критерій *обсягу тексту* газетно-журнальної статті. Під час визначення цього критерію добору навчального матеріалу в межах методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів ми не можемо нехтувати факторами мети навчання, умов і форм організації навчання та форм роботи, вимог Типової програми з німецької мови для мовних вишів [10]. Беручи до уваги дослідження І. Корейби [6] і зважаючи на те, що при формуванні німецькомовної компетентності ми використовуємо електронні публікації, вважаємо, що оптимальний обсяг газетно-журнальної статті для аудиторної роботи не має перевищувати однієї сторінки екрану монітора. Такий обсяг інформації забезпечує ефективне сприйняття інформації з екрану комп'ютера. Щодо газетно-журнальних статей для домашньої роботи, на нашу думку, не обов'язково обмежувати обсяг текстового матеріалу, оскільки інформація, отримана при їх читанні, може бути використана як матеріал для усного та писемного спілкування.

Таким чином, раціональний добір автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей як навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів здійснюється на основі врахування якісних і кількісних критеріїв. Так, до якісних критеріїв відносимо методичні (автентичність, тематичність, інформативність), лінгвостилістичні (жанрово-структурна відповідність, комфортність для читання), особистісно орієнтовані (відповідність віковим особливостям, інтересам та особливостям сприйняття студентів) і дидактичні (мотиваційна цінність, придатність та відповідність змісту навчання, перспективність вивчення). До кількісних критеріїв відносимо обсяг текстового матеріалу. Розгляд питання добору навчальних матеріалів є основою розроблення методики формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей і запорукою її ефективною реалізації.

Формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей відбувається на основі певної системи вправ, обґрунтування та розроблення якої є завданням наступної публікації.

Література:

1. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англійськомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2005. – 201 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К. : 2000. – 508 с.
3. Варченко В. В. Цитатная речь в медиа-тексте : [монография] / В. В. Варченко. – М. : URSS. ЛКИ, 2007. – 236 с.
4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. / Т. М. Дридзе – М. : Наука, 1984. – 268 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Китаева С. О. Отбор оригинальных специальных текстов для обучения на английском языке и методика их использования на третьем этапе неязыкового педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Китаева Сусанна Олеговна. – К. : 1989. – 264 с.

7. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2011. – 287 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading / S. A. Berardo // The Reading Matrix. – Vol. 6. – No. 2. – 2006. – P. 60-69.
10. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
11. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – [3rd ed.]. – Essex : Pearson Education Limited, 2004. – 371 p.
12. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Nutall. – Oxford : Macmillan Heinemann, 1996. – 282 p.
13. Wallace C. Reading / C. Wallace // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages [Ed. by Carter R. and Nunan D]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – P. 21-27.

Ференчук І. А.

ОТБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

В статье исследуется проблема отбора учебного материала для формирования немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов будущих филологов. Обоснована целесообразность использования критериев отбора текстового материала, которые классифицируются на качественные (дидактические – мотивационной ценности, соответствия содержанию обучения, перспективности изучения; методические – подлинности, соответствия тематики, информативности; лингвостилистические – жанрово-структурного соответствия, комфортности чтения и лично ориентированные – соответствия возрастным особенностям, интересам и особенностям восприятия студентов) и количественные (объем текстового материала). Проанализирован опыт отечественных и зарубежных ученых. Доказана необходимость использования аутентичных публицистических текстов для формирования немецкоязычной компетентности в чтении будущих филологов.

Ключевые слова: иноязычная компетентность в чтении, немецкоязычные публицистические тексты, критерии отбора учебного материала, качественные и количественные критерии, аутентичность.

Ferenchuk I. O.

MATERIAL SELECTION FOR THE FORMATION OF GERMAN COMPETENCE IN READING MASS MEDIA TEXTS OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article deals with the problem of material selection for the formation of future philologists' German competence in reading mass media texts. The text is described as a communicative unit being the main focus of teaching reading process. The detailed analysis of the criteria for text selection has been suggested. The criteria to be used in selecting mass media texts are classified into quantitative (the amount of the given information) and qualitative with further subdivision into didactic (motivational value of the information, suitability of content, exploitability); methodic (authenticity, the thematic criteria, accounting of information novelty and modernity, accessibility); linguistic (the level of the students' lexical competence with the vocabulary specificity of authentic mass media texts, readability) and psychological (correspondence to the students' demands and account for their age interests). Having defined the criteria, we gave a detailed description to the procedure of selecting mass media texts for the formation of future philologists' German competence. The experience of scientists on the problem is analyzed. The use of the suggested criteria facilitates selection of the effective material for the formation of German competence in reading mass media texts of future philologists. According to the mentioned

criteria 42 German mass media texts have been selected. These mass media texts have been selected from German newspapers and periodicals Die Zeit, Die Welt, Der Spiegel, Focus and Frankfurter Allgemeine Zeitung.

Key words: foreign languages reading competence, German mass media texts, criteria for German texts selection, qualitative and quantitative criteria, authenticity.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 372.881.111.1:378:656.6(045)=161.2

*Frolova O. O.**

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TEACHING MARITIME ENGLISH

This article describes how communicative teaching of Maritime English can be integrated with the content of profession-focused subjects. Different approaches to the design of interdisciplinary courses have been analyzed. The author discusses the requirements to the development of the integrated language course programme and suggests possible interdisciplinary units in the recently up-dated Maritime English programme for Deck Officers at Kherson State Maritime Academy which focuses on the sequence and advancement of communicative language learning within the integrated process. The interdisciplinary teaching activities are recommended for use in relation to learning outcomes and how they are interlinked with occupational requirements.

Key words: interdisciplinary integration, training programme, Maritime English, profession-focused subjects, deck officer.

Nowadays one of the most significant challenges in teaching Maritime English for future deck officers is to design and develop training programme and language learning activities which integrate Maritime English with the standards and requirements of the navigation profession. The design of such an integrated programme promotes the development of communicative language skills by enabling students to perceive, interpret and use their professional information in a real working environment. Additionally, there is one more challenge how to integrate learning activities of Maritime English and profession-focused subjects within the approved training programme, how to find and implement interdisciplinary units between these parallel disciplines.

Thus, professional training of future deck officers within the system of higher maritime education of Ukraine shall meet the requirements of national (industry standard) and international documents (resolutions, conventions, codes), adopted by the International Maritime Organization (IMO).

Hence, training of future deck officers interconnected with their professional requirements is a key issue for maritime institutions. Consequently, these institutions shall develop training courses and learning materials to develop communicative skills at its core so necessary for safe practice on board. The main goal of such training courses is to cultivate maritime officers and ratings who apply their professional knowledge and skills, communicate efficiently with the team in a natural and common working environment.

In view of the foregoing, it is very important that maritime institutions play a proactive role and develop integrated training courses which prepare future deck officers for their professional career at sea. Training focused on interdisciplinary integration shall not be a simple addition to the established curriculum of maritime institutions. It is necessary to provide conditions for effective integrated teaching and learning.

The problems connected with interdisciplinary or cross-curricular teaching of Maritime English have been studied by native (S. Barsuk, V. Kudryavtseva, N. Ogorodnyk, V. Smelikova)

*© Frolova O. O.

and foreign researchers (C. Chirea-Ungureanu, C. Cole, J. Eliasson, A. Ferreira, A. Gabrielli, J. M. Nthia, B. Pritchard, P. Trenkner and others).

Most of the researches are focused on the attempts and results of different maritime institutions in designing the progressive and integrated Maritime English programmes. The authors share their own experience of developing such academic programmes, discuss the need and efficiency of cross-curricular collaboration. In our article we will take into account the achievements of some foreign maritime institutions: Chalmers University of Technology (Sweden) [2], Constanta Maritime University (Romania) [1], Ecole Navale (France) [3]. C. Chirea-Ungureanu, C. Cole, B. Pritchard, P. Trenkner draw the attention to the importance of «marinisation» of Maritime English teacher in order to provide a creative way of linking professional and language information through a common lesson theme [1; 12].

But much of the focus must be on development of successive and progressive integrated training courses and teaching materials which would assist future deck officers in the field of professional training to meet challenges of a modern maritime industry. The improvement of training materials as guidelines for effective integrated Maritime English teaching shall be done dynamically and continually. Taking into consideration that the mentioned problem has not been fully dissected, it is necessary to outline specific and logical instructions as for the development of integrated programme and learning activities which would meet the requirements of the main official publication covering the problem of career training such as the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping (STCW).

The purpose of the research is to explore Maritime English interdisciplinary integration.

We fully accept the concept that Maritime English serves as a Lingua Franca at Sea. «It is important for the maritime industry that a common working language (namely Maritime English) is competently used to safeguard the ship, the crew, the environment in which it sails and to realize an efficient sea transport procedure» [12, p. 153]. The vessel is a social, cultural and working environment for crewmembers on board, the chances that they have to encounter the personnel of different nationalities and cultural backgrounds are very high. Future deck officers shall communicate both between ship and shore in routine and emergency situations, e. g. in narrow channels, in traffic separation schemes, in restricted visibility, in distress / urgency situations, during berthing, anchoring, pilotage etc. In all above mentioned situations the crew shall communicate adequately in order to guarantee the safety of navigation. Moreover, the deck officers are engaged in ordinary communication on an intra-ship level. There is a need in accurate and clear on-board communication for safety of the crew and the vessel and effective social and cultural interaction among the crewmembers. These factors are very important as many maritime accidents are caused by communication failures and misunderstandings [4, p. 200].

Within the system of higher maritime education Maritime English overcomes subdivision of professional knowledge into different subjects based upon its integrative quality and by means of integration process [15, p. 143].

Thus, it is so necessary to determine the integrated content of Maritime English, to develop the training programme which will provide a good starting point for cadets – future deck officers, define concrete learning outcomes and satisfy graduates' and employers' requirements. Consequently, Maritime English is a universal integrating element and the content of its learning is a model-forming factor of interdisciplinary integration [15, p. 146].

There are different approaches to the development of the training programme of Maritime English, taking into account interdisciplinary adaptation, design, and implementation of teaching and learning activities. However, the essential features common to all programmes and curricula are: formalized courses of study; specific planning or scheduling to determine learning outcomes and structure to facilitate learning and assessment [11, p. 170].

IMO Model course 3.17 [7] serves as a guideline for Maritime English teachers to develop Maritime English programme. It can be applied together with other IMO model courses: «Personal Safety and Social Responsibility» [5], «Leadership and Teamwork» [6], «Master and Chief Mate» [8], «Officer in Charge of Navigational Watch» [9].

Also, teamwork and cooperation between teachers of Navigation Science and Maritime English enable them to work effectively in an integrated course design, programme development and therefore enhance teaching, learning and assessment of future maritime officers [11, p. 171].

The Maritime English Programme for Deck Officers at Kherson State Maritime Academy (KSMA), Ukraine, has undergone fundamental changes in recent years [14]. These changes were updated due to the implementation of the competency-based approach to leaning and teaching process at our educational institution. A newly-approved structure of the training programme meets main STCW requirements as for training of competent maritime officers. The sample of Maritime English programme for Deck Officers at KSMA, currently in use, is given in table 1.

Table 1

Sample of Maritime English Programme

Module	Skills description
Types of Cargoes	1. name and characterize dry bulk cargo; 2. name and characterize liquid bulk cargo; 3. name types of packages for break bulk cargo and exchange information about their purpose and use; 4. name and characterize neo bulk cargo; 5. name and characterize unitized cargo. Essential Competency: characterize a cargo type focusing on the possibilities and requirements to its transportation according to SOLAS Convention.
Crew and Its Tasks	1. name positions and their duties on board; 2. describe cadet's daily routine; 3. speak about ship maintenance, name tools, instruments and their purposes; 4. describe watchkeeping procedures on board; 5. describe the procedure of pilot boarding. Essential Competency: describe key responsibilities of crewmembers focusing on the ship maintenance and watchkeeping procedures according to STCW Convention.

Students (future deck officers) shall acquire the main competencies during their 4 years of study for a bachelor degree, and 1,5 year for a master degree. Each module is developed progressively throughout the programme. Within each module, new knowledge is initially introduced, taught, applied and finally assessed.

The Maritime English Programme for Deck Officers at KSMA leads to certain academic degree aimed to provide deck officers with the essential competencies necessary to handle seagoing vessels on international routes. After completion of the bachelor / master programme, the graduates can serve as a Second Mate / a Chief Mate or Master correspondently.

The programme structure demonstrates that the content of Maritime English and profession-focused subjects is integrated. For example, modules «Types of Cargoes» and «Types of Ships» are introduced and integrated via profession-focused course «Theory of Ship Arrangement»; modules «Underway» and «Navigation Challenges» via «Navigation» course; modules «Personal Skills and Qualities in Crew Management», «Communication and Briefings», «Human Factor» via «Maritime Resource Management» etc. (table 2).

Table 2

Interdisciplinary links between Profession-focused and Maritime English Courses

№	Profession-focused Course	Maritime English Course Module Content
1	Theory of Ship Arrangement	Types of Cargoes Types of Ships
2	Bridge Watchkeeping Procedures	Crew and Its Tasks Bridge Procedures
3	Occupational Safety	Personal Safety Aboard
4	Environmental Studies	Marine Pollution
5	Navigation	Aids to Navigation Underway
6	Ship Handling	Underway Navigation Challenges
7	Radio Navigational Devices and Systems	Bridge Equipment
8	Navigational Information Systems	Bridge Equipment
9	Cargo Transportation	Bulk Cargo Handling Liquid Cargo Handling Heavy-Lift Cargo Handling Container Cargo Handling Dangerous Cargo Handling
10	Meteorology and Oceanography	Meteorology for Safe Navigation
11	Ocean Passages of the World	Around the World
12	Maritime Resource Management	Personal Skills and Qualities in Crew Management Communication and Briefings Human Factor

The main aim of Maritime English and profession-focused subjects integration through the training programme is to make students realize the whole picture of their particular professional context. J. Eliasson, A. Gabrielli mention that integrated Maritime English courses lend themselves to cross-curricular assessment which may be a higher form of formative assessment very much pursued in the maritime industry. This also means that Maritime English takes a very important place in the curriculum; that it becomes evident in its natural context [2, p. 68].

As a result, the Maritime English Programme for Deck Officers at KSMA is an example of possible interdisciplinary integration of profession-focused subjects (Navigation Science) and Maritime English at programme level.

Besides of that, in this article we'd like to recommend a number of joint teaching and learning activities. We agree with C. Chirea-Ungureanu that «in order to teach Maritime English communication skills, the traditional methods are not enough. They have to be supplemented with a different knowledge base and have to borrow heavily from nautical sciences» [1, p. 46]. The learning and teaching environment shall familiarize learners with a variety of ways in which Maritime English can be applied.

So, we suggest certain changes in the teaching methodology at this stage [4, p. 204].

1. The teacher is advised to use simulation activities at Maritime English lessons. These simulations can cover different professional circumstances, e.g. VHF communication, bridge watchkeeping, emergency drills etc. The help of technical aids (VHF radio, multimedia projector, bridge simulator) is preferable.

2. The teacher shall use authentic and real-life / near-real information. As it is difficult to take the students to real working site area, authentic real-life / near-real information can be rather useful for the trainees to meet with challenges of a natural working environment. The information is selected from different resources: maritime accident reports, maritime officers' memoirs, ship's log books, ship's and shipping company's correspondence, maritime

journals, the Internet etc. The appropriate case studies should also be used at Maritime English lessons, as they can promote better learner participation. Based on our teaching experience we can recommend to use the following resources: «In Command» by Captain C. M. Lloyd [10] and «21st Century Seamanship» [13].

3. Role-plays can be helpful when making presentations of daily life scenes of the crew in dramatized form. The best way is to have these scenes acted out by the trainees. Each scene shall be planned to demonstrate a professional problem. After the role-play is performed it shall be discussed in a class. But the teacher shall conduct role-plays keeping in mind the language skills of the learner group.

4. Group discussions are highly recommended to develop Maritime English communication skills. The training process may be more successful if it is based on cooperative and interactive teaching. The students are given a task to solve different problems by discussing a particular profession-focused topic in a group.

5. The trainees shall be involved in research work. The instructor may advise some topics to do a deep research by guiding / assisting students to prepare projects or presentations on suggested topics. Such activity can raise future seafarers' motivation to learn new information about their future career.

Our research has provided evidence that communicative teaching of Maritime English can be integrated with the content of profession-focused subjects. The structure and content of the recently up-dated Maritime English programme for Deck Officers at KSMA comply with the new occupational requirements as for training of future deck officers. The suggested teaching and learning activities are highly recommended for use to increase interest among Maritime English practitioners in the implementation of integrated approach.

The researchers and teachers shall continue their work upon interdisciplinary integration of Maritime English for more concrete teaching applications. To meet this educational challenge, it is advisable to establish a database of integrated teaching and learning materials to support the training process of future deck officers at maritime institutions.

References:

1. Chirea-Ungureanu C. Developing Cross-Curricular Teaching by «Marinization» of ME Teachers / C. Chirea-Ungureanu // Proceedings of IMEC-28. – Gothenburg : Chalmers University of Technology, 2016. – P. 40-55.
2. Eliasson J. The Design of Maritime English and Training: Progression and Integration in Maritime English Courses for a Global Maritime Approach / J. Eliasson, A. Gabrielli // Proceedings of IMEC-27. – Johor Bahru : Netherlands Maritime Institute of Technology (NMIT), 2015. – P. 62-73.
3. Ferreira A. CLIL: Integrating General Maritime English and Naval History // A. Ferreira // Proceedings of IMEC-28. – Gothenburg : Chalmers University of Technology, 2016. – P. 94-109.
4. Frolova O. O. Developing Training Course Focused on Future Seafarers' Sociocultural Communication in Multinational Crew / O. O. Frolova // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : Вид-во КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 31. – С. 200-206.
5. IMO Model Course 1.21. Personal Safety and Social Responsibility. – London : International Maritime Organization (IMO), 2000. – 64 p.
6. IMO Model Course 1.39. Leadership and Teamwork. – London : International Maritime Organization (IMO), 2014. – 49 p.
7. IMO Model Course 3.17. Maritime English. – London : International Maritime Organization (IMO), 2010. – 138 p.
8. IMO Model Course 7.01. Master and Chief Mate. – London : International Maritime Organization (IMO), 2014. – 486 p.
9. IMO Model Course 7.03. Officer in Charge of Navigational Watch. – London : International Maritime Organization (IMO), 1999. – 218 p.
10. Lloyd C. M. In Command: 200 things I wish I'd known before I was captain / C. M. Lloyd. – Edinburgh : Witherby Seamanship International Ltd., 2008. – 228 p.

11. Nthia J. M. Cross Curricular / Cross Course Adaptation, Design and Implementation of Teaching and Learning Activities of Maritime English / J. M. Nthia // Proceedings of IMEC-28. – Gothenburg : Chalmers University of Technology, 2016. – P. 170-177.
12. Trenkner P. The Profile of an Integrated Maritime English Lecturer – Status-Quo and Nice-to-Have / P. Trenkner, C. Cole, B. Pritchard // Proceedings of IMEC-25. – Istanbul : Piri Reis University, 2013. – P. 152-165.
13. 21st Century Seamanship – 1st ed. – Edinburgh : Witherby Seamanship International Ltd., 2015. – 1310 p.
14. Кудрявцева В. Ф. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання / В. Ф. Кудрявцева // Наукові записки. – Серія «Філологічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – Кн. 1. – С. 142-147.
15. Огородник Н. Є. Інтегрований підхід як засіб формування англomовної професійної комунікативної компетентності майбутніх моряків / Н. Є. Огородник // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : Вид-во КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 31. – С. 143-147.

Фролова Е. А.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОРСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье освещается роль интеграции между коммуникативным обучением морскому английскому языку и содержанием профессионально-ориентированных дисциплин. Проанализированы различные подходы к планированию междисциплинарных курсов. Автор приводит требования к разработке интегративной языковой программы и предлагает возможные междисциплинарные связи в обновленной программе по морскому английскому языку для судоводителей в Херсонской государственной морской академии, которая основана на последовательности коммуникативного обучения в условиях интеграционного процесса. Предлагаются примеры междисциплинарных заданий в соответствии с целями обучения и профессиональными требованиями.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, учебная программа, морской английский язык, профессионально-ориентированные дисциплины, судоводитель.

Фролова О. О.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено роль інтеграції між комунікативним навчанням морської англійської мови та змістом професійно орієнтованих дисциплін. Проаналізовано різні підходи до планування міждисциплінарних курсів. Автор наводить вимоги до розроблення інтегративної мовної програми та пропонує можливі міждисциплінарні зв'язки в оновленій програмі з морської англійської мови для судоводителів у Херсонській державній морській академії, яка базується на послідовності комунікативного навчання в умовах інтеграційного процесу. Пропонуються приклади міждисциплінарних завдань відповідно до цілей навчання та професійних вимог.

Міждисциплінарна інтеграція є засобом для налагодження взаємозв'язків у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін і морської англійської мови. Для цього здійснюється пошук варіантів щодо узгодження навчальних програм з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за суміжними темами, визначається послідовність вивчення спорідненої навчальної інформації за семестрами та курсами. Планомірне використання міждисциплінарних інтегративних зв'язків у процесі підготовки майбутніх судоводителів до професійно орієнтованого спілкування англійською мовою сприятиме успішному оволодінню мовними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для успішної міжкультурної комунікації, співпраці та взаємодії в подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: міждисциплінарна інтеграція, навчальна програма, морська англійська мова, професійно орієнтовані дисципліни, судоводителі.

УДК 378.14

Хміль Н. А.*

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті теоретично обґрунтовано модель педагогічної системи формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. Автором виокремлено п'ять компонентів педагогічної системи: цільовий (установлення мети, яка визначає хід діяльності майбутнього вчителя), змістовний (добір і структурування змісту навчання), технологічний (упровадження мультимедійних та інтерактивних технологій), об'єкт-суб'єктний (викладачі й студенти) та середовищний (віртуальне середовище, яке сприяє формуванню професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі).

Ключові слова: модель, педагогічна система, підготовка, професійна готовність, майбутній учитель, навчально-виховний процес, хмарні технології.

Динамічний розвиток комп'ютерних і комунікаційних технологій визначив одну з найбільш суттєвих ознак сьогодення – формування інформаційного суспільства, яке характеризується глобальними процесами інформатизації всіх сфер суспільного життя, зокрема освітньої сфери, що спрямовано на її інформатизацію, запровадження системи навчання упродовж усього життя та забезпечення доступу до національних і світових інформаційних ресурсів. За таких умов постійно зростають вимоги до підвищення якості вищої педагогічної освіти. Одним із пріоритетних напрямків модернізації в цій галузі є формування професійної готовності майбутнього учителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. Реалізація подібного підходу вимагає використання нових засобів навчання – електронних підручників і посібників, довідників, інтернет-ресурсів, а також визначення найбільш ефективних умов і форм організації діяльності студента, майбутнього учителя. До того ж основне завдання вбачаємо в грамотному використанні дидактичних можливостей застосування інформаційних технологій у навчальному процесі.

Процес підвищення якості освіти, зокрема й формування професійної готовності майбутнього учителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, більшість учених пов'язують з проектуванням педагогічної системи навчання, яка використовується для опису й характеристики сформованих умов педагогічного впливу з метою досягнення запланованих освітніх результатів.

Спираючись на результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури про теорію педагогічних систем (С. Архангельський, В. Беспалько, І. Блауберг, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Садовський, А. Уйомов, Е. Юдін та ін.), зазначимо, що створення моделей педагогічних систем пов'язане з використанням системного підходу, тобто з урахуванням мінімального набору характеристик системи: склад (сукупність елементів, що є її складовими), структура (зв'язок між ними) і функції кожного з елементів, його роль і значення в системі.

В обґрунтуванні педагогічної системи формування професійної готовності майбутнього учителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі ми спиралися на дослідження О. Андреева (педагогічні теорії професійної освіти), В. Беспалька (педагогічні технології), Ю. Конаржевського, В. Краєвського, Н. Кузьміної (положення системного підходу), А. Кузнецової (теорія і практика педагогічної діяльності), І. Лернера (теорії моделювання і прогнозування педагогічної

*© Хміль Н. А.

діяльності), Н. Тализіної (загальнометодологічного класичного підходу до розроблення моделі фахівця).

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Під системою прийнято розуміти безліч взаємопов'язаних елементів (компонентів), що утворюють єдність і цілісність, що володіє інтегративними властивостями і закономірностями [10]. Проведений аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що поняття «система» зіставляється з поняттями «сукупність», «множина елементів», «компонент». Характерними ознаками системи є множинність елементів, їх єдність, взаємодія, цілісність.

Основною ознакою системи є цілісність, яка характеризує такий рівень організації системи, що визначає її внутрішню єдність і характеризується новими показниками і властивостями, які не притаманні окремим елементам [5, с. 224].

У навчально-виховному процесі вищої школи розрізняють педагогічну, дидактичну й методичну системи. Зазначимо, що вони відображають ознаки належності системи до класу об'єктів самостійних напрямків педагогічного знання – загальної педагогіки, дидактики, методики навчання.

Наявність нових показників і властивостей сприяє відділенню цієї системи від інших об'єктів, інших систем. Пізнання цілого і пізнання його частин відбуваються одночасно. Ми пізнаємо ціле «не як відокремлені явища, взяті самі по собі, а саме як частини цілого. Пізнаючи ціле, ми відразу виділяємо його частини. Без частин немає цілого, без цілого немає частин, а це означає, що ціле є нероздільною єдністю, цілісністю» [7, с. 17-18].

І. Блауберг та Е. Юдін, розглядаючи цілісність системи, вважають, що система може бути зрозумілою як дещо ціле в тому разі, якщо вона як система протистоїть своєму оточенню – середовищу. Розчленування системи приводить до поняття «елемент» – одиниці, властивості й функції якої визначаються її місцем у межах цілого, причому вони певним чином є взаємовизначеними з властивостями цілого.

Уявлення про цілісність системи конкретизується через наявність зв'язків, які можна назвати системоутворювальними й сукупність яких та їх типологічна характеристика приводять до понять структури й організації системи. Більшість дослідників через структуру та організацію системи виражають її впорядкованість.

Структура системи може характеризуватися як по «горизонталі», так і по «вертикалі». «Вертикальна» структура приводить до понять «рівні системи» та «ієрархія рівнів». Особливим способом регулювання багаторівневої ієрархії рівнів системи є управління [2, с. 61-62].

Поняття «педагогічна система» до наукового обігу вперше ввела Н. Кузьміна, розглядаючи її як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління та дорослих людей [8, с. 11].

Структурні компоненти педагогічних систем – це основні базові їх характеристики, сукупність яких утворює ці системи й відрізняє їх від інших (непедагогічних систем). До таких компонентів Н. Кузьміна відносить педагогічну мету (для чого вчити); навчальну й наукову інформацію (чого вчити); засоби педагогічної комунікації (як вчити); студентів і викладачів [8, с. 11]. Учена вважає, що «названі компоненти необхідні і достатні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – немає системи» [8, с. 13].

Для нашого дослідження цінною є думка Н. Кузьміної, що кожен зі структурних компонентів педагогічної системи впливає на середовище, і система в цілому діє

на середовище, організовуючи його відносно власної мети. Згодом концепція педагогічної системи доповнилася структурними компонентами таких елементів, як результативність, оскільки критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності цієї системи, а до функціональних компонентів включено корективний і регулятивний компоненти – для корекції проміжних відхилень попередніх результатів від часткових цілей і відхилень кінцевого результату від початкових цілей.

Слід зауважити, що ці компоненти різні за значенням, змістом і функціональним призначенням, тому не можуть вживатися в системі як один функціональний елемент. У моделі педагогічної системи, запропонованій Л. Вікторовою, схематично відображено наявність середовища, що оточує систему, проте в подальшому вона не розглядає його як окремий елемент.

У сучасній педагогічній літературі поняття «педагогічна система» вживається в різних контекстах і значеннях. В «Енциклопедії освіти» поняття його визначено як «полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин» [4, с. 649-650].

У широкому розумінні «педагогічна система» трактується як:

- 1) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета й вирішуються педагогічні завдання;
- 2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні «педагогічна система» – це:

- 1) упорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, які утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання й навчання;
- 2) соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, яка спрямована на формування й розвиток особистості [4, с. 649-650].

Досліджуючи теорію педагогічних систем, В. Беспалько пропонує таке трактування поняття «педагогічна система»: «Системи, в яких відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи» [1, с. 25]. Учений розглядає педагогічну систему як замкнену структуру, що має відповідну функцію та задається соціальним замовленням.

Говорячи про структуру й функції педагогічної системи, В. Беспалько підкреслює, що чим чіткішою є структурована система, чим точніше задана її функція, тим відповіднішою є реалізація соціального замовлення [1, с. 26].

Структура педагогічної системи, розроблена В. Сімоновим і доповнена Л. Спіріним, містить у собі дев'ять основних компонентів: мета діяльності, суб'єкт педагогічної діяльності (той, хто управляє системою), суб'єкто-об'єкт діяльності (той, ким управляють: дитина, учень, студент), стосунки «суб'єкт – суб'єкто-об'єкт», зміст діяльності, способи діяльності, педагогічні засоби, організаційні форми і результат діяльності. Усі ці компоненти перебувають у взаємозв'язку і взаємодії [11; 13].

Не менш цікавою є концепція педагогічної системи О. Ковальова, яку той означає як сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що виявляється в підвищенні його ефективності [6, с. 15].

Компонентами педагогічної системи науковець називає такі: сукупність людей, що задіяні в навчанні; досвід і знання, накопичені суспільством; множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації; сукупність людей, що роблять знання доступними; компоненти управління, до яких віднесено: а) сукупність «фільтрів» (програми, підручники, посібники тощо); б) способи

досягнення цілей – засоби, форми та методи педагогічного впливу; в) педагогів, які виконують низку специфічних функцій.

О. Новиков вважає, що педагогічна система включає такі елементи: цілі та зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання й виховання, педагогів та учнів, які між собою взаємопов'язані. Головним системоутворювальним елементом педагогічної системи він вважає цілі, а головним суб'єктом – учня, студента [9, с. 23-29].

Проаналізувавши різні підходи до поняття й побудови педагогічної системи, зазначимо, що під такою системою розуміємо впорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілей навчання, змісту, методів, форм і засобів планування і проведення, контролю, аналізу, коригування навчального процесу, спрямованих на формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Відповідно до специфіки підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі запропонована нами педагогічна система складатиметься з таких компонентів, як цільовий, змістовний, технологічний, об'єкт-суб'єктний, середовищний, необхідних для організації цілеспрямованої взаємодії учасників цілісного освітнього процесу навчання, пріоритетно спрямованого на формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Розглянемо більш докладно компоненти педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Основою цільового компонента є виокремлення мети, яка визначає хід діяльності майбутнього вчителя. Метою педагогічної системи є формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. Цей компонент відповідає за постановку освітніх цілей і завдань, що реалізуються в процесі навчання курсу «Сучасні інформаційні технології в освіті». Використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі спрямовано на розвиток пізнавальної активності та самостійності, а також мотивації студента.

Цільовий компонент є визначальним [1; 8; 12 та ін.]. Н. Тализіна [14] зазначає, що в педагогічній діяльності та освіті мета виконує системотворчу функцію, тобто вибір змісту, методів і засобів навчання безпосередньо залежить від вибору мети. У розробленні цільового компонента необхідно враховувати можливість реалізації потреби отримання нових знань студентами та розвитку їх навичок і вмінь. Це має визначатися як мотиваційна потреба в удосконаленні власних знань, професійного розвитку особистості й готовності до саморозвитку та самоосвіти, виховання інформаційної культури. Мотивація дозволяє визначити значущість своєї професії в суспільстві і підвищити до неї інтерес в процесі навчання [15], чому значною мірою сприяє використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Основними принципами цільової парадигми побудови курсу «Сучасні інформаційні технології в освіті» було визначено: відповідність цілей і завдань Державного освітнього стандарту вищої освіти; співвіднесення із загальними ідеями модернізації вітчизняної освіти і реалізацією активних методик навчання.

Метою навчання майбутніх учителів є формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, що забезпечує необхідну якість навчання в умовах використання в освітній діяльності мережевих сервісів на основі хмарних технологій.

На цьому етапі вирішуються такі завдання, як теоретичне вивчення навчальної інформації в галузі хмарних технологій; знайомство з різними мережевими сервісами на основі хмарних технологій; набуття вмінь і навичок роботи з цими сервісами; цільове

використання знань, умінь і навичок в освітній діяльності; планування і підготовка мережевих сервісів на основі хмарних технологій для їх використання в організації процесу навчання; розроблення методичного забезпечення застосування мережевих сервісів на основі хмарних технологій у межах організації та супроводу освітньої діяльності.

Змістовий компонент [3; 8] формується на основі цільового компонента і враховує вимоги підготовки майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ. На змістовому етапі здійснюється добір навчального матеріалу з урахуванням певних принципів і критеріїв. Загальні принципи і критерії добору змісту досить давно розглядаються в педагогіці й дидактиці (Ю. Бабанський, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, Б. Лихачов). На основі їх аналізу як критерії добору змісту навчального матеріалу доцільно використовувати такі критерії: відповідність складності змісту та навчальних можливостей студентів; відповідність змісту навчальної інформації виділеному обсягу часу на вивчення певної теми (розділу); відповідність змісту наявної навчально-методичної та матеріально-технічної бази; висока наукова і практична значущість.

Правильне визначення змісту дисципліни дозволяє організувати освітній процес, звертаючи увагу студентів на головні питання дисципліни і практичне застосування знань. Таким чином, у студентів акцентується увага на отримання нових знань і розвиток пізнавальної активності.

Змістовий компонент педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі спрямований на відбір і структурування змісту навчання відповідно до провідних принципів добору змісту навчання і його подальшого перетворення в зміст навчальної дисципліни. Зміст навчання базується на теоретичних знаннях і практичних навичках у галузі використання мережевих сервісів на основі хмарних технологій. Завдяки введенню цього компоненту до традиційної структури педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі стає можливим виконання таких завдань:

- засвоєння і систематизація знань майбутніх учителів у галузі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема у сфері мережевих сервісів і хмарних технологій;
- навчання вибору мережевих сервісів на основі хмарних технологій з метою їх упровадження в освітній процес;
- оволодіння вміннями роботи з хмарними сервісами;
- навчання розробляти методичне забезпечення організації та супроводу освітньої діяльності на основі хмарних технологій;
- розвиток навичок проектно-дослідницької діяльності із застосуванням мережевих сервісів на основі хмарних технологій у розробленні електронних навчальних матеріалів;
- розвиток професійно значущих особистісних якостей і комунікативних навичок у мережевій взаємодії з використанням мережевих сервісів на основі хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Технологічний компонент педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій передбачає такий процес підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у своїй майбутній професійній діяльності, який сприяє застосуванню мультимедійних та інтерактивних технологій (впровадження навчального відео, інтерактивна інформаційна web-сторінка, розробка відеозанять за технологією chroma key тощо). Упровадження технологічного компоненту сприяє формуванню аналітичних (знаходження оптимальних технологічних методів застосування в педагогічній практиці); прогностичних (передбачення можливих результатів упровадження хмарних технологій

та засобів у викладанні, попереднє оцінювання витрат засобів, праці та часу учасників освітнього процесу) та моделювальних умінь (розроблення власного електронного освітнього проекту та планування технології його використання, інтересів, засобів, досвіду і власних якостей майбутніх учителів).

Наступним компонентом педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі ми визначили узагальнені об'єкт (той, на кого спрямована підготовка до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі) та суб'єкт (той, хто готує майбутніх учителів до професійної діяльності). Умовне поєднання цих двох компонентів в один пояснюється нерозривним взаємозв'язком, взаємовпливом і взаємодією об'єкта та суб'єкта щодо формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, які певною мірою відокремлені від іншого компоненту – середовищного – межами окремого ВНЗ. Окрім того, системна організація підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі в межах нашого експериментального дослідження вимагає обов'язкового, цілеспрямованого впливу не тільки на об'єкт з метою його формування до професійної готовності, а й на суб'єкт – з метою спеціальної підготовки до роботи з хмарними технологіями у навчально-виховному процесі та досягнення мети системи в цілому.

У межах нашого дослідження характеристика середовищного компоненту формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі набуває особливого значення, оскільки саме за допомогою нього передбачається формування професійної готовності майбутніх учителів до застосування хмарних технологій у навчально-виховному процесі у спеціально створеному за допомогою хмарних сервісів інформаційно-навчальному середовищі.

Цей компонент включає комплекс інформаційних освітніх ресурсів, зокрема цифрові освітні ресурси, сукупність технологічних засобів хмарних технологій: комп'ютери, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Навчання студентів у ньому забезпечить розуміння можливих способів інтеграції хмарних сервісів у процесі навчання та виховання учнівської молоді. Іншими словами, саме середовищний компонент охоплює ту частину педагогічної системи (або віртуального середовища), яка сприяє формуванню професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, створює умови для організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів та управління цим процесом.

Отже, під педагогічною системою розуміємо впорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілей навчання, змісту, методів, форм і засобів планування і проведення, контролю, аналізу, коригування навчального процесу, спрямованих на формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Зазначимо, що всі компоненти (цільовий, змістовний, технологічний, об'єкт-суб'єктний, середовищний), що є складовими моделі формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі в умовах використання в освітній діяльності хмарних технологій, перебувають у взаємозалежності, тобто будь-яка зміна одного з компонентів призводить до зміни інших.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в реалізації теоретично обґрунтованої моделі педагогічної системи формування професійної готовності

майбутнього вчителя до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Література:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 132 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 273 с.
3. Гужвенко Е. И. Координирующая модель методической системы обучения информатике и информационным технологиям : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гужвенко Е. И. – М., 2010. – 465 с.
4. Енциклопедії освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юріком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників : дис... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Жерновникова Оксана Анатоліївна. – Харків, 2016. – 478 с.
6. Ковалёв А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалёв. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.
7. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне : Ред.-вид. відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
8. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
9. Новиков А. М. Основания педагогики : пособ. для авторов учеб. и препод. педагогики / А. М. Новиков. – М. : Изд-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с. – (Серия «Педагогика»).
10. Педагогика профессионального образования : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
11. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом / В. П. Симонов. – М. : РПА, 1995. – 226 с.
12. Смыковская Т. К. Сущностные характеристики методической системы учителя информатики и особенности ее становления [Электронный ресурс] / Т. К. Смыковская // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Режим доступа : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=40>.
13. Спириин Л. Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса [Электронный ресурс] / Л. Ф. Сириин. – Режим доступа : http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novosti_i_poblemy/6_2/.
14. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 297 с.
15. Шевченко В. Г. Облачные технологии как средство формирования ИКТ-компетентности будущих учителей информатики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Виктория Геннадиевна. – М., 2016. – 263 с.

Хмиль Н. А.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье теоретически обоснована модель педагогической системы формирования профессиональной готовности будущего учителя к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе. Автором выделены пять компонентов педагогической системы: целевой (выделение цели, которая определяет ход деятельности будущих учителей), содержательный (отбор и структурирование содержания обучения), технологический (внедрение мультимедийных и интерактивных технологий), объект-субъектный (преподаватели и студенты) и экологический (виртуальная среда, которая способствует

формированию профессиональной готовности будущих учителей к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе).

Ключевые слова: модель, педагогическая система, подготовка, профессиональная готовность, будущий учитель, учебно-воспитательный процесс, облачные технологии.

Khmil N. A.

MODELING OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE CLOUD TECHNOLOGIES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The model of the pedagogical system of formation of professional readiness of the future teachers to use cloud technologies in the educational process is theoretically grounded in this paper. The author singled out the five components of the educational system: targeted, meaningful, technology, object-subject and environmental. Target component is the singling goal that determines the course of future teachers.

Content component aims at selecting and structuring the learning content in accordance with the leading principles of selection of training content and its subsequent conversion to the content of the discipline. Technological component envisages such process of the preparation of future teachers which promotes the use of multimedia and interactive technologies in the educational process. The object-subjective component determines on whom the preparation to use cloud technologies in the educational process and those who prepare future teachers for future professional activities is directed.

Environmental component encompasses the part of the educational system (or virtual environment), which promotes the development of professional readiness of teachers to use cloud technologies in the educational process, creates conditions for the organization of the educational process, of preparation of future teachers and management of the process.

Key words: model, educational system, training, professional readiness, future teacher, the educational process, the cloud technologies.

УДК 378

Цюприк А. Я.

КРЕАТИВНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано доцільність використання креативно-особистісного підходу до самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Виявлено, що основу професійної особистості фахівця формує система інтегрованих знань, умінь та цінностей. Обґрунтовано важливе місце розвитку творчої самостійності, що виявляється в результатах самостійної діяльності, та показано, що значення творчості в структурі діяльності постійно зростає. Засвідчено, що організація активного формування творчого мислення постає як умова успішної інтеграції за змістом і методами навчання, а найважливішою метою навчального процесу є навчання мислення, перехід до усвідомленого оволодіння і володіння розумовими прийомами й операціями.

Ключові слова: креативно-особистісний підхід, самостійна діяльність студентів, творча самостійність, творче мислення.

Для сучасного суспільства потрібно формувати спеціаліста, який здатен не лише творчо використовувати інформацію, а й самостійно здобувати і застосовувати її у складних і несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи їх вирішення. Належний рівень компетентності майбутнього фахівця забезпечується

через дотримання вимог сучасної професійної освіти, урахування особливостей освоєння змісту навчальних дисциплін і використання резервів самостійної діяльності студентів у процесі навчання.

Проблема професійного становлення особистості є об'єктом вивчення низки дисциплін на методологічному, теоретичному й експериментальному рівнях. На методологічному та теоретичному рівні вона тісно пов'язана насамперед із вирішенням питання про необхідність принципових змін в освіті, що викликана парадигмальною кризою і початком становлення нової педагогічної формації. На рівні педагогічної практики висувається вимога про те, що нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення мають відповідати тим парадигмальним принципам, які на основі певної методології будуть закладені в теорію і практику освіти [7, с. 194]. Одним із важливих завдань навчання є розвиток у студентів самостійного мислення, творчого ставлення до професії.

На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної діяльності студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та інші. Досліджувалися питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, К. Платонов, Л. Онучак), зокрема проблеми самостійної діяльності у процесі навчання (Л. Головка, С. Заскалета, Л. Онучак); аспекти самостійної роботи студентів (В. Буринський, М. Сичова, М. Солдатенко, І. Шимко), формування самостійності як риси особистості (Г. Адамів, В. Луценко, В. Паламарчук, Г. Романова);

Метою статті є обґрунтування доцільності використання креативно-особистісного підходу до самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Досвід самостійної діяльності розглядають як інтегративну якість особистості, що формується в майбутніх спеціалістів і закріплюється у процесі професійної діяльності та характеризується здатність самостійно працювати на дорученій ділянці, виявляючи при цьому вольові зусилля, наполегливість, прагнення до досягнення поставлених завдань, ініціативність, організованість, культуру праці. Цей досвід містить окремі компоненти самостійної діяльності студентів, зокрема когнітивний, аксіологічний, пракселогічний тощо [3, с. 10].

Самостійна діяльність студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання постає як засіб формування самостійної особистості. У цьому вбачається новизна самостійної роботи студентів за умови впровадження особистісно орієнтованого навчання. За традиційної системи самостійну діяльність студентів спрямовано на засвоєння знань, умінь і навичок. Розвиток особистості та її самостійності в кращому разі ставиться як другорядна мета, а здебільшого така мета не ставиться взагалі [9].

Основу професійної особистості фахівця формує система інтегрованих знань, умінь і цінностей. Значною мірою нині «змінюється уявлення про раціональне знання, питання взаємовідносин пізнання, діяльності і комунікації, явного і неявного знання, роль пізнавальної рефлексії, питання про різноманітність видів і форм знання і, нарешті, ряд питань, пов'язаних з пізнанням соціально-культурних феноменів сучасного суспільства» [11, с. 90].

Інформація, знання – вузловий пункт пізнання; як філософські категорії вони дозволяють виявити не тільки загальне, але й часткове – конкретні, багатогранні зв'язки з дійсністю, будучи одночасно відображенням цієї дійсності [2, с. 40], тому вони є етапом розвитку не тільки пізнання, а й суспільної практики людей, їх взаємовідносин між собою та природою.

Особистісні якості спеціаліста можна поділити на загальні, розвиток яких однаково важливий для всіх фахівців, і спеціальні, які враховують особливість професії. Майбутній

фахівець має володіти комплексом морально-естетичних якостей – гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю. Також велике значення для успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста мають волеві якості. До них належить витримка (володіння собою), наполегливість, терпимість, вимогливість, рішучість, сміливість [13]. Інтелектуальні якості підкріплюють професійні уміння фахівця, допомагають йому знаходити правильні рішення у своїй роботі, зумовлюють ефективність творчості, пошуку нових, неординарних шляхів вирішення проблем. Особливу роль у майбутній професійній діяльності відіграє оперативність мислення, що характеризує його здатність швидко знаходити оптимальне вирішення професійних завдань.

Ці тенденції вказують на те, «що одним з основних методів проектування систем освіти та виховання стає ціннісний підхід, спрямований на взаємодію зі студентом як суб'єктом навчально-виховного процесу, суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення, власного життєтворення на основі визначених ціннісних орієнтацій» [8, с. 8]. Тому важливе місце в процесі професійної підготовки фахівця відводиться застосуванню аксіологічного підходу до навчання.

Дослідження перехідних суспільств показує: становлення нових цінностей є складним і суперечливим процесом. Зокрема тому, що він відбувається не на порожньому місці й не на уламках попередньої нормативно-ціннісної системи, хоча в таких суспільствах, як правило, простежується зростання девіантної поведінки індивідів, отже, «нові цінності виникають у розбалансованій, розлагодженій, але живій і діючій нормативно-ціннісній системі» [10, с. 279]. Тому аналітики підкреслюють, що буденна свідомість, як правило, сприяє моральному зубожінню суспільства, що є природним психологічним наслідком наявного в людей почуття тривоги щодо незворотного послаблення в соціумі соціального контролю та посилення принципу вседозволеності.

Поняття «ціннісне ставлення» (або ціннісні орієнтації) означає, що в такому разі йдеться про значення, яке людина надає тим чи іншим явищам довкілля. Ціннісні орієнтації фіксують одну з основних особливостей людської поведінки – її вибірковість [5, с. 9]. Ціннісне ставлення до навчання відображає єдність спрямованості особистості того, хто навчається, та його готовності до навчання, воно є результатом перетворення суспільної потреби в знаннях на індивідуальну, за умов позитивної оцінки знань з погляду їх значущості для практичної діяльності. Воно передує формуванню ціннісних орієнтацій, здійснюється в навчально-виховному процесі за умов його гуманно-орієнтованої спрямованості.

Проблема ціннісного ставлення до навчання охоплює важливі питання інноваційно-освітньої навчальної та зокрема самостійної діяльності студентів ВНЗ. Для підготовки хорошого фахівця, що досконало володіє знаннями, вміннями і професійними навичками, потрібно мати не лише сучасні науково-дослідні і навчально-методичні лабораторії але й духовно збагатити його. Тому особливо важливе місце слід відводити розвитку творчої самостійності, що виявляється в результатах самостійної діяльності. Концепція національного виховання передбачає інтеграційні процеси освіти, поєднання фундаментальної підготовки, отримання професійно-практичних навичок і духовного відродження особистості фахівця.

Не менш важливим доповненням ціннісних орієнтацій самостійної діяльності є креативний підхід. Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей. Творчість має психологічні аспекти – особистісний і професійний [4]. Вона припускає наявність в особистості мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Місце творчості в структурі діяльності буде зростати в міру перетворення середовища існування людей із природного в створюване, техногенне [14, с. 316]. Нині

особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах.

Творчість завжди була багатоаспектним об'єктом дослідження. Логіка вивчає творчість як систему логічно розвивального знання. Фізіологія досліджує взаємозв'язок процесів, які характеризують діяльність мозку в контексті успішності творчої діяльності людини. Кібернетика розглядає творчий процес під кутом зору закономірностей оброблення інформації. Соціологія виявляє чинники, що стимулюють чи гальмують розвиток творчих здібностей людини. Психологія досліджує процес творчого мислення окремої людини і виявляє закономірності відкриття нового.

Нині найважливішою метою навчального процесу визнається навчання мисленню – перехід до усвідомленого оволодіння й володіння розумовими прийомами і операціями.

Творче мислення – одна з головних особистісних якостей суб'єкта навчання. У його розвитку розрізняють змістовні й операційні компоненти, які взаємно впливають один на одного.

Організація активного формування творчого мислення постає умовою успішної інтеграції за змістом і методам навчання у ВНЗ. Це передбачає підвищення рівня культури мислення як результату цілеспрямованої дії на процес усвідомленого виконання суб'єктом розумових операцій з метою отримання найбільш ефективних розв'язань проблемних ситуацій; формування керованої уяви як основи творчого мислення; системне сприйняття усього комплексу професійних знань і вмінь; формування інтеграційного мислення – мислення, здатного оперувати найбільш загальними фундаментальними закономірностями, освоювати на їх основі окремі закони різних наук і вміти використати явища навколишньої дійсності тощо.

Творче мислення як ключова компетенція розглядається як «синтетичне утворення, що поєднує певний комплекс знань, умінь та відношень, які відбуваються протягом засвоєння всього змісту освіти; вони дозволяють студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для професійної діяльності; вони містять як обов'язковий елемент «процедурні» або базові знання студентів, які формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання; вона може бути визначена як певний творчий продукт» [1, с. 249]. Особливе місце в творчому процесі займає уява, що має бути забезпечена знаннями, підкріплена здібностями, цілеспрямованістю і супроводжуватися емоційним станом.

Творчість як вид людської діяльності характеризується ознаками, що кожен раз виявляються не ізольовано, а інтегративно, у їх цілісній єдності. Для творчості характерно «наявність суперечності у проблемній ситуації або у творчому завданні; соціальна й особиста значущість і прогресивність; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості; наявність суб'єктивних чинників (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих спроможностей особистості) як передумов для творчості; новизна й оригінальність процесу або результату» [12, с. 49].

Удосконаленню структури освітнього потенціалу фахівців має відповідати і якісно новий рівень вимог щодо його використання. Як відомо, освітній потенціал на підприємствах і в організаціях використовується далеко не повною мірою, а зміст функцій значної кількості фахівців нижчий за їх потенційні можливості. Крім того, на практиці виявляється, що однакові функції виконуються фахівцями з різним рівнем освітньої та кваліфікаційної підготовки. Значною мірою це зумовлено тим, що роботодавці безпосередньої участі у витратах на формування освітнього потенціалу фахівців не беруть [6]. Основу успішного вирішення багатьох професійних проблем складає правильне знаходження декількох ланок причинних зв'язків між різними

за семантичним змістом явищами і встановлення (передбачення), як різні чинники впливають на розвиток цих зв'язків. Сучасні знання про причинність і уміння знаходити такі зв'язки між явищами дозволяє фахівцеві здійснювати випереджальне прогнозування нового.

Таким чином, досвід самостійної діяльності студентів розглядається як інтегративна якість особистості, що формується в майбутніх спеціалістів і закріплюється у процесі професійної діяльності та характеризується здатністю самостійно працювати на дорученій ділянці, виявляючи при цьому волю зусилля, наполегливість, прагнення до досягнення поставлених завдань, ініціативність, організованість, культуру праці тощо. Самостійна діяльність студентів в умовах креативно-особистісного підходу є засобом формування самостійної особистості. Основу професійної особистості фахівця формує система інтегрованих знань, умінь і цінностей, де важливе місце займає розвиток творчої самостійності, що виявляється в результатах самостійної діяльності. Організація активного формування творчого мислення є умовою успішної інтеграції за змістом і методам навчання, а найважливішою метою навчального процесу є навчання мислення, перехід до усвідомленого оволодіння і володіння розумовими прийомами й операціями. Це сприяє вдосконаленню структури освітнього потенціалу фахівців і якісно новому рівню вимог щодо його використання.

До подальших напрямів наукових досліджень відносимо розгляд інших підходів до самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів, зокрема системного та синергетичного.

Література:

1. Акімова О. В. Творче мислення як ключова компетентність педагогічної освіти / О. В. Акімова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Випуск 17. – С. 245-250.
2. Андреев А. А. Основы открытого образования / А. А. Андреев, С. Л. Каплан, Г. А. Краснова [и др.] ; отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
3. Головка Л. Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Головка Любов Леонідівна. – Умань, 2000. – 190 с.
4. Комарова Т. А. О значении креативности в воспитании специалиста новой формации / Т. А. Комарова // Компетентностный подход как концептуальная основа современного образования : сборник научных статей / под ред. С. Л. Коротковой, С. В. Фроловой. – Саратов : ИЦ «Наука», 2010. – 514 с.
5. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи-комплексу естетичного виховання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Миколаївна Лупінович. – Тернопіль, 2006. – 21 с.
6. Никифоренко В. Г. Підвищення компетентності фахівців на основі розвитку їх інтелектуального потенціалу / В. Г. Никифоренко, В. О. Кравченко // Вища освіта України. Додаток. Безперервна освіта: реалії та перспективи : матеріали II Всеукраїнської конференції. – 2004. – № 4 (14). – С. 179-182.
7. Орлов В. Ф. Методологічні засади професійного становлення фахівця // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць / за редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 194-199.
8. Рудіна О. М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.07 / Ольга Михайлівна Рудіна. – К., 2002. – 20 с.
9. Сичова М. І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мирослава Іванівна Сичова. – К., 2000. – 20 с.
10. Скотний В. Філософія освіти : екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 348 с.

11. Солдатенко М. Теоретико-методологічні аспекти пізнавальної діяльності / М. Солдатенко // Педагогічна освіта і освіта дорослих Європейський вимір : збірник наукових праць. — Київ-Хмельницький ІПОЮД. – 2008. – С. 87-92.
12. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Трошкін Олександр Васильович. – Донецьк, 2004. – 227 с.
13. Уйсімбаєва Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уйсімбаєва Н. В. – Кіровоград, 2006. – 189 с.
14. Філософія: навч. посіб. / [І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 1999. – 624 с.

Цюпрук А. Я.

КРЕАТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье обоснована целесообразность использования креативно-личностного подхода к самостоятельной деятельности студентов высших учебных заведений. Выявлено, что основу профессиональной личности специалиста формирует система интегрированных знаний, умений и ценностей. Обоснованно место развития творческой самостоятельности, что проявляется в результатах самостоятельной деятельности, и показано, что место творчества в структуре деятельности постоянно растет. Показано, что организация активного формирования творческого мышления выступает как условие успешной интеграции по содержанию и методам обучения, а важнейшей целью учебного процесса является обучение мышлению, переход к осознанному овладению и владению умственными приемами и операциями.

Ключевые слова: креативно-личностный подход, самостоятельная деятельность студентов, творческая самостоятельность, творческое мышление.

Tsiupryk A. Ya.

CREATIVE AND PERSONAL APPROACH TO THE INDIVIDUAL ACTIVITY OF THE HIGHER SCHOOL STUDENTS

The article proves the reason of using creative and personal approach to self-employment of the higher school students. The experience of the students individual activity is seen as an integrative quality of the individual which emerges in future specialists and is fixed in the process of professional activity, the ability to work individually, to reveal a willful effort, persistence, striving for achieving these goals, initiative, self-discipline, work culture etc. The individual work of students under the self-oriented conditions is considered to be the means of the formation of self-identity. It is shown that the creative personal approach is the higher level of the development of the person oriented approach so as its implementation helps the individual personality of the student to pass into the individual and creative personality. It is revealed that the basis of professional personality is formed by the system of integrated knowledge, skills and values. The article grounds the important role of development of the creative individuality that is brought about by the results of an individual activity and shows that creativity as a part of the structure is constantly growing. It is shown that the organization of the formation of creative thinking serves as a condition of a successful integration of content and teaching methods, and the most important goal of the educational process is to teach creative thinking; the transition to conscious mastery and the use of intellectual techniques. This helps to improve the structure of the educational potential of professionals and reach a new level of the requirements for its use.

Key words: creative and personal approach, individual work of students, creative individuality, creative thinking.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 352.07:373

Лопушинський І. П., Ковнір О. І.*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ

Практика переходу багатьох країн світу до демократичної організації суспільства супроводжувалася пошуками таких варіантів управління освітніми системами, які б найбільш ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад. Цим країнам доводилося відмовлятися від централізованого управління всією мережею дошкільних і шкільних закладів і передавати відповідальність за них місцевим органам управління. Такий процес прийнято називати децентралізацією управління освітою. У передових країнах Європи та США історично склалися різні моделі управління освітою. Водночас навіть в умовах зближення політики в рамках Європейського Союзу освітні системи залишаються унікальними в кожній країні з різним ступенем централізації/децентралізації управління та фінансування сфери освіти. Саме тому віднайти раціональне зерно в кожній з таких систем і зможти застосувати його в Україні в умовах децентралізації влади становить першочергове завдання як вітчизняних управлінців, так і вчених-педагогів.

Ключові слова: централізація/децентралізація влади, європейський та світовий досвід реформування освіти, навчальні заклади, моделі управління освітою.

Існує достатньо причин для запровадження в Україні системи децентралізації європейського зразка, оскільки, як відомо, установа п'ятого рівня та демократичного управління в більшості країн Центральної та Східної Європи одразу привело до потреби одночасного проведення реформи місцевих адміністративних органів. Там розглядалися три головних питання, що вимагали вирішення: визначення територіальних структур; розподіл та призначення повноважень; децентралізація фінансування.

На засадах аналізу європейського досвіду децентралізації управління базовою освітою в Європі нами обґрунтовано основні висновки і положення щодо їх можливого використання в Україні, зокрема: на загальнодержавному рівні – щодо підходів до фінансування на рівні місцевого самоврядування, державної політики у сфері навчальних програм, підручників, підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення прозорих механізмів контролю за якістю освіти (інспекторська служба, зовнішнє оцінювання, система моніторингу якості освіти); на рівні органів місцевого самоврядування – щодо фінансування шкіл і реалізації освітньої політики відповідно до локальних потреб, залучення громад до проблем освіти, моніторингу якості освіти на локальному рівні; на рівні навчальних закладів – щодо залучення громадськості до планування розвитку школи, проведення самооцінювання роботи школи.

Останнім часом до вивчення європейського та світового досвіду реформування освіти в процесі децентралізації влади зверталися Г. Бурховецька [1], Л. Гриневич [4], І. Дехтярьова [2], А. Джурило [3], О. Зигало [5], О. Ковнір [6], І. Лопушинський [6], В. Пашков [7], Н. Постригач [8], Н. Тарасенко [11], Р. Шиян [12], Л. Юрчук [13] та ін. Водночас вивчення проблеми показало, що різні аспекти управлінської діяльності в галузі освіти висвітлювалися лише частково з метою ілюстрації стану розвитку освіти в різних регіонах України порівняно з управлінськими підходами до розвитку освіти у США, Великій Британії, Франції, Німеччині, Польщі та інших державах світу. Систематичні дослідження суспільних трансформацій у нових соціально-економічних умовах здійснюють учені – фахівці з державного управління В. Куйбіда, Ю. Ковбасюк, В. Луговий, В. Майборода, І. Розпутенко та ін. Проблемам управління освітою присвячено дисертації М. Баран, Л. Гаєвської, В. Гамаюнова, Д. Дзвінчука, С. Загороднюка, О. Жабенка, С. Жарої, С. Калашнікової, Р. Науменко, Л. Паращенко та ін. Результати аналізу показують, що в більшості праць, опублікованих за роки

*© Лопушинський І. П., Ковнір О. І.

незалежності України, висвітлюються питання розвитку вищої освіти в нашій державі, а також у західноєвропейських країнах і США.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська і має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [9]. Модернізація управління освітою насамперед передбачає децентралізацію управління, перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року закріплено положення про те, що управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, у якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Це, своєю чергою, передбачає оптимізацію органів управління освітою, децентралізацію управління у цій сфері; перерозподіл функцій і повноважень між центральними та місцевими органами управління освітою [10].

Отже, як видно, децентралізація освіти в Україні стає тим важелем, що має забезпечити її модернізацію на основі перспективного європейського досвіду.

Саме тому метою нашої статті й стало висвітлення європейського та досвіду США щодо реформування освіти в процесі децентралізації влади, що сприятиме його застосуванню в освітніх децентралізаційних процесах сучасної України.

Нині не викликає жодних сумнівів теза, що відносини між центральними органами влади та органами місцевого самоврядування мають докорінно змінюватися. У цьому зв'язку багатьма країнами світу прогресивною вважається саме ідея децентралізації. Децентралізація управління освітою – характерна ознака освітніх систем різних країн. У більшості розвинутих країн *децентралізація здійснюється трьома взаємодоповнювальними шляхами*: залучення громадського впливу на розв'язання проблем освіти, посилення ролі місцевих органів управління освітою в ухваленні рішень, зростання автономії шкіл в управлінні їх ресурсами [11].

Аналіз реформ у сфері управління освітою в низці країн дає підстави сформулювати перелік основних завдань децентралізації, *в основу яких покладено: політичні мотиви* (у більшості країн світу вони є підґрунтям ентузіазму для зростання участі громадськості в ухваленні державних рішень); *фінансові мотиви* (центральні уряди не в змозі надати повне фінансування, якого потребує сфера освіти); *мотиви ефективності* (зумовлені тим, що ухвалення рішень на місцевому рівні допомагає зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату) [13].

Виходячи з теорії управління, *децентралізація* – це, як правило, такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на ухвалення рішень з певних питань або в певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї [6].

Порівняльний аналіз розподілу повноважень між рівнями управління в сфері освіти в країнах з різним рівнем економічного і політичного розвитку дав змогу виявити, що постіндустріальні країни з високими соціоекономічними показниками характеризуються більшим рівнем децентралізації управління освітою, ніж країни, що розвиваються, або нещодавно вибороти свою незалежність [1].

При аналізі процесів децентралізації розглядаються *чотири рівні управління*: центральний уряд (центральний рівень); державні регіональні органи влади (регіональний рівень); муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий рівень); школи [4].

Прикладом країни зі значною присутністю держави в організації, управлінні та фінансуванні освіти є Франція. Держава визначає деталі навчальних програм на всіх

рівнях освіти; організовує процедуру допуску вчителів у професію, наймає вчителів, які стають державними службовцями, наймає директорів шкіл, організовує підвищення кваліфікації вчителів; наймає та навчає інспекторів, відповідальних за контроль якості системи освіти; держава є основним джерелом фінансування державної системи освіти і також субсидує «приватні школи за контрактом», у яких навчаються близько 20 % школярів. Так, лише впродовж останніх років держава профінансувала більше половини (58,5 %, із них три чверті припало на заробітну плату працівників освіти), а органи місцевої влади – 25 % загальних витрати на освіту [5].

Водночас упродовж 1983, 1985 і 2004 рр. у Франції було ухвалено низку законів про децентралізацію повноважень управління системою освіти. Відповідно до них місцеві органи влади почали відігравати більшу роль в управлінні, забезпечуючи матеріальну сторону (будівництво та обслуговування шкільних будівель, шкільний транспорт, постачання навчальних матеріалів тощо), а також оплату праці невикладацького (допоміжного) персоналу.

Школи, коледжі та ліцеї в Французькій Республіці мають певне місце для маневрів в управлінні бюджетами, наданими державою, а також у визначенні того, які освітні стратегії використовувати для досягнення національних цілей[5].

У більшості посткомуністичних країн децентралізація освіти впроваджувалася в кілька етапів, і сам процес тривав певний період часу. Македонія спершу передала місцевим урядам відповідальність за матеріальні витрати (2005 р.) і лише пізніше – за оплату праці (у період з 2009 до 2012 рр.). Натомість, кожен етап запроваджувався як чіткий крок, який завжди передбачав зміни в освітньому законодавстві та мав точно визначену дату набуття чинності новим законодавством. Оскільки децентралізація в освіті є частиною фінансової децентралізації, майже завжди кожен крок цього процесу здійснюється на початку бюджетного року, а не на початку навчального року [2; 11].

Зважаючи на близькість сусідства та подібність державного устрою, далі більш детально розглянемо польську модель децентралізації освіти. Ключову роль у реформуванні польської освіти впродовж останніх 25 років відіграли органи місцевого самоврядування як керівні органи (засновники) шкіл. Республіка Польща після розпаду комуністичної системи пройшла шлях від централізованого управління освітою до глибокої децентралізації. Більшість освітніх завдань від дошкільного рівня до старших класів середньої школи сьогодні вирішують органи місцевого самоврядування – гміни або повіти.

Освітні завдання в Польщі передавали органам місцевого самоврядування поступово, упродовж 1990-1999 років. Зокрема, спочатку здійснили децентралізацію дошкільних навчальних закладів (1991 р.), потім молодшої школи (1996 р.), і насамкінець – середніх шкіл та інших закладів освіти (1999 р.). І це відбувалося не лише де-юре, а й де-факто, адже, відповідно до букви закону, освіта від початку була «власним завданням» самоврядування, водночас процес розширення відповідальності самоврядування за передані йому навчальні заклади був довготривалим і досі, на думку деяких експертів, залишається незавершеним. Окремі з них наголошують, що такий підхід був реалізацією волі авторів реформи, які прагнули, щоб самоврядні одиниці відповідали за управління школами і здійснювали їх фінансування від власного імені і за «власні» гроші, а не від імені центрального уряду, користуючись коштами, отриманими у вигляді трансферів. Саме через це найважливіший інструмент фінансування освіти у Польщі, яким є освітня частина загальної субвенції (що також, як і в Україні, називається освітньою субвенцією), зараховується до власних доходів ОМС, хоча це трансфер із центрального бюджету [12].

Процес децентралізації освіти в Польщі розпочався 1990 року від передачі громадам функцій управління дитсадками та їх фінансування, і в основному завершився 1999 року під час передачі повітам шкіл вищого від початкового чи гімназійного рівня, а також численних позашкільних освітніх закладів. Водночас новостворена ланка самоврядування на рівні воєводства взяла на себе частину освітніх завдань регіонального

характеру, зокрема управління педагогічними бібліотеками, педагогічними коледжами, закладами вдосконалення вчителів, а також окремими школами регіонального значення.

Характер процесу децентралізації освіти в Польщі пов'язаний зі ставленням до реформ у сфері децентралізації як до знаряддя демократизації держави, зокрема демократизації освіти. Хоча процес передачі шкіл самоврядуванню тривав значно довше ніж це спочатку планували реформатори, однак на сьогодні практично всю публічну освіту в Польщі підпорядковано виконавчим органам гмін і повітів [4].

Зважаючись на системні реформи у 90-ті роки, Польща поставила на децентралізацію із панівною позицією територіального самоврядування. Про це свідчить, зокрема, передача одиницям самоврядування *двох ключових повноважень*: права ліквідувати школи і відкривати нові освітні заклади, а також права на визначення бюджетів шкіл. Важливо також відзначити, що польські школи, підпорядковані територіальному самоврядуванню, не мають статусу юридичної особи і формально є частиною комунального господарства [12].

З іншого боку, можна стверджувати, що виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням освітньої діяльності, відіграло важливу роль у перетворенні органів місцевого самоврядування (ОМС) на компетентних суб'єктів управління і становленні децентралізованої держави, оскільки за складністю, масштабами витрат і соціальною значущістю освіта – безперечно, найважливіша сфера діяльності польського самоврядування [12].

Організаційна та фінансова відповідальність місцевих органів влади РП за розвиток освіти стимулює місцеві освітні амбіції, сприяє раціоналізації шкільної мережі, допомогла зняти тягар боргів, що поступово нагромаджувалися у фінансуванні освітніх завдань у той час, коли вони належали до компетенції уряду.

У результаті реформи державного управління та реформи освіти на центральному рівні Польщі лише розробляється та реалізується національна освітня політика, тоді як функції управління освітою, школами, дитячими садочками та іншими навчальними закладами делеговані гміні та повіту. Воеводства управляють лише школами, що працюють на надрегіональному рівні.

Відповідальність за педагогічний нагляд покладається на керівників регіональних органів управління освітою (освітніх кураторів) 16 воєводств.

Основним джерелом фінансування сфери шкільної освіти в Польщі є освітня частина загальної субсидії з державного бюджету. Сума загальної субсидії для всіх органів місцевого самоврядування визначається щороку в законі про державний бюджет, відтак міністр національної освіти встановлює алгоритм розподілу цих коштів між відповідними органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування також встановлюють Правила оплати праці вчителів і надання фінансової підтримки студентам, несуть відповідальність за інвестиції в освіту і визначають правила отримання та використання школами приватних коштів. Упродовж останніх років освітня субсидія з державного бюджету становила майже 70 % загальних витрат на шкільну освіту. Державні витрати на вищу освіту майже повністю фінансуються з державного бюджету [4].

В Іспанії закріпилася децентралізована модель управління, у якій повноваження в сфері освіти розподілено поміж усіма рівнями влади. Міністерство як центральний орган державної влади відповідає за розроблення та реалізацію загальних принципів освітньої політики, забезпечує однорідність і єдність системи освіти, гарантує рівні умови для всіх громадян країни в реалізації прав на освіту, регулює умови отримання, видачі та визнання академічних і професійних кваліфікацій.

Автономні області країни здійснюють виконавчі та адміністративні повноваження в управлінні освітою в межах своєї території. Муніципалітети відповідають за утворення, будівництво, обслуговування будівель державних установ дошкільної, початкової та спеціальної освіти.

Навчальні заклади користуються автономією в підготовці, затвердженні та виконанні планів розвитку шкіл і планів управління, а також правил організації та керівництва школами в межах, установлених міністерством та автономними областями.

Організація системи державного фінансування в Іспанії здійснюється відповідно до децентралізації освітніх повноважень. Суми, що виділяються на освіту, та їх розподіл між автономними областями, різними типами, програмами й послугами визначаються щороку в державному бюджеті. Автономні області в своїх бюджетах ухвалюють рішення про фінансування витрат на освіту за рахунок державних трансфертів і частково – за рахунок місцевих податків [8].

Систему освіти в Італії організовано відповідно до принципів субсидіарності та автономії шкіл. Держава має виключні законодавчі повноваження щодо загальних питань у галузі освіти, мінімальних стандартів, що мають бути гарантовані по всій країні, та основних принципів. Регіони визначають шкільні мережі в межах своїх територій, коригують шкільний календар, мають виключні повноваження у сфері професійної освіти та навчання.

На місцевому рівні провінції та муніципалітети несуть відповідальність за вищі класи середньої школи та нижчі класи середньої школи.

У межах певної сфери повноважень регіональна та місцева влада несе відповідальність за створення, об'єднання, злиття та закриття шкіл, переривання навчання через серйозні і невідкладні причини, створення, контроль, а також розпуск шкільних колегіальних органів.

Школи є автономними в плані дидактичної, організаційної та науково-дослідницької роботи.

Італійська держава несе відповідальність за фінансування шкіл як на освітні, так і на адміністративні цілі. Регіони мають безпосередньо надавати (проте нерідко делегують це право провінціям і муніципалітетам) послуги та допомогу учням (харчування, транспорт, підручники для початкової школи, допомога дітям із бідних сімей, соціальна та медична допомога) з власного бюджету, вони також мають фінансувати плани будівництва шкіл.

Провінції та муніципалітети Італії несуть пряму відповідальність за забезпечення в школах опалення, освітлення, телефонного зв'язку, підтримання шкільних будівель у належному стані тощо [3].

Ще одним прикладом глибоко децентралізованої системи освіти є США. Освіта – як середня, так і вища, – сфера компетенції штатів, права і можливості федерального уряду є незначними. Основний інструмент впливу федерального уряду – це система додаткового фінансування за допомогою грантів, які є великою підмогою для бюджетів місцевих органів освіти.

Питаннями освіти на рівні штату займається Агентство з питань освіти, що контролює відповідність програм навчання законам штату та дотримання федерального законодавства, розробляє правила з добору та найму персоналу, розподіляє фінансування за програмами штату та федеральними грантами.

Значну роль у формуванні політики в сфері освіти США відіграє виборна Комісія штату з питань освіти. До прав і обов'язків Комісії належить розроблення довгострокової стратегії розвитку освіти, програм навчання і вимог до випускних іспитів, критеріїв для відбору талановитих та обдарованих дітей, створення спеціальних шкільних навчальних округів тощо.

Безпосередньо управлінням роботою шкіл займається шкільний округ, серед функцій якого – усе, що не належить до функції уряду штату та федерального уряду. На рівні шкільного округу ухвалюються рішення менш глобальні, водночас більш значущі для повсякденного життя батьків і навчання дітей: розклад, форма, факультативні заняття, шкільний автобус тощо.

Принцип управління такий самий – виборна рада розробляє політику, а найманий управлінець утілює її в життя. Фінансову незалежність округу забезпечує податок на нерухомість, а адміністративна – гарантована законодавчо.

Водночас за нинішньої системи ухвалення політичних рішень будь-які рекомендації щодо децентралізації освіти не буде сприйнято саме тому, що державне управління поки що в Україні по-справжньому не передбачає участі громадськості і незалежних експертів в освітньому процесі. Відсутність діалогу негативно впливає не тільки на державну освітню політику, для якої вимоги європейської інтеграції ще не виступають ні змістовними, ні організаційними рамками, а й на соціальний клімат [7].

Саме тому міжнародна допомога та європейський і світовий досвід є важливими ресурсами, якщо їх використовувати для координації зусиль всіх учасників процесу освітньої політики, що й має забезпечити в Україні реформування освіти в процесі децентралізації влади.

Отже, децентралізацію в управлінні освітою слід здійснювати комплексно, між державою і громадянським суспільством, між органами влади і споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівником освітньої установи освітянами. Цьому значною мірою сприятиме використання європейського та світового досвіду реформування освіти в процесі децентралізації влади.

До дальших напрямів дослідження з цієї актуальної проблеми ми відносимо: порівняльно-історичний аналіз процесів децентралізації управління освітою в постсоціалістичних країнах; вивчення особливостей формування законодавчої бази управління освітою в постсоціалістичних країнах; аналіз зарубіжних систем підготовки управлінських кадрів у процесі поглиблення децентралізації управління освітою; зарубіжний досвід створення і використання дидактичних освітніх комплексів.

Література:

1. Бурховецька Г. В. Децентралізація управління шкільною освітою [Електронний ресурс] / Г. В. Бурховецька // Збірник наукових праць Донецького державного університету управління. Сер. : Державне управління. – 2014. – Т. 15, Вип. 291. – С. 287-297. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpdduu_du_2014_15_291_31.
2. Дехтярьова І. О. Децентралізація та демократизація управління вищою освітою у Чеській Республіці [Електронний ресурс] / І. О. Дехтярьова // Актуальні проблеми державного управління. – 2015. – № 2. – С. 184-192.
3. Джурило А. П. Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі : централізація і децентралізація [Електронний ресурс] / А. П. Джурило // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 4. – С. 170-178.
4. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис... канд. пед. наук / 13.00.01 / Л. М. Гриневич. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2005. – 26 с.
5. Зигало О. А. Особливості децентралізованої системи управління сферою освіти : досвід Франції [Електронний ресурс] / О. А. Зигало // Актуальні проблеми державного управління. – 2010. – № 2. – С. 233-239. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2010_2_32.
6. Лопушинський І. П. Стан та перспективи реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні / І. П. Лопушинський, О. І. Ковнір // Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування : електронне наукове фахове видання Херсонського національного технічного університету. – 2017. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://el-zbirn-du.at.ua/>.
7. Пашков В. Сутність та основні моделі децентралізації управління вищою освітою у зарубіжних країнах та в Україні [Електронний ресурс] / В. Пашков // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 1. – С. 81-91. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2014_1_15.

8. Постригач Н. Историчні передумови децентралізації освіти Королівства Іспанія [Електронний ресурс] / Н. Постригач // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 4. – С. 49-53. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2012_4_10.
9. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 23 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
11. Тарасенко Н. Децентралізація освіти в Україні: плани, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / Наталія Тарасенко. – Режим доступу : <http://xn--80aid1auz.xn--80ao2a3f.xn--j1amh/160-detsentralizatsiya-osviti-v-ukrajini-plani-problemi-perspektivi-2.html>.
12. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України [Електронний ресурс] / Роман Шиян. – Режим доступу : <http://decentralization.gov.ua/pics/attachments/2016-02-16-Poland.pdf>.
13. Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні / Людмила Юрчук // Вісник Національної академії державного управління при Президенті України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2009-4-36.pdf>.

Лопушинский И. П., Ковнир Е. И.

ЕВРОПЕЙСКИЙ И МИРОВОЙ ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ

Практика перехода многих стран мира к демократической организации общества сопровождалась поисками таких вариантов управления образовательными системами, которые бы наиболее эффективно обеспечивали им поддержку местных общин. Этим странам приходилось отказываться от централизованного управления всей сетью дошкольных и школьных учреждений и передавать ответственность за них местным органам управления. Такой процесс принято называть децентрализацией управления образованием. В то же время в странах Европы и США исторически сложились разные модели управления образованием. Даже в условиях сближения политики в рамках Европейского Союза образовательные системы остаются уникальными в каждой стране с разной степенью централизации/децентрализации управления и финансирования сферы образования. Поэтому отыскать рациональное зерно в каждой из таких систем и смочь использовать его в Украине в условиях децентрализации власти составляет первоочередную задачу как отечественных управленцев, так и ученых-педагогов.

Ключевые слова: централизация/децентрализация власти, европейский и мировой опыт реформирования образования, учебные заведения, модели управления образованием.

Lopushynskiy I. P., Kohnir O. I.

EUROPEAN AND WORLD EXPERIENCE OF REFORMING EDUCATION IN THE PROCESS OF POWER DECENTRALIZATION

The practice of many countries in transition to democratic organization of society was accompanied by a search of such variants of educational systems' management which provided them support of local communities most effectively. These countries had to abandon the centralized management of the entire network of preschool and school institutions and to transfer responsibility for them to local governments. This process is called decentralization of education management. The European report on quality of school education (2002) identified the decentralization of education as one of five key challenges for the future. The Document notes that those persons should have the right to make decisions which relate their consequences. Decentralization is the most obvious and reliable means of transferring political debate about the quality of education to the lower stages of the educational system. Historically in Europe and the United States different models of education management appeared simultaneously. Even in the conditions of integration policies in the European Union educational systems remain unique in each country with different degrees of centralization/decentralization of management and financing of education. Recently, however, there are processes of decentralization, even in countries

with traditionally strong centralized control, more power is transferred to the local level. Therefore, to find a grain of truth in these processes and be able to apply it in Ukraine in terms of decentralization of power is a priority of both local managers and scientists-educators.

Key words: centralization/decentralization of power, the European experience of educational reform, educational institutions, models of education management.

УДК 37.07:316.613

Мешко Г. М., Мешко О. І.*

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, чинники, що впливають на його формування. Представлено результати вивчення стану соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах загальноосвітніх начальних закладів. На підставі аналізу наукової літератури, результатів проведеного дослідження розроблено й обґрунтовано модель формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, педагогічний колектив, загальноосвітній навчальний заклад, модель формування соціально-психологічного клімату, управління процесом формування соціально-психологічного клімату.

Однією з важливих проблем сучасної системи освіти є підвищення ефективності роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Успіх діяльності освітньої установи значною мірою залежить від соціально-психологічного клімату в ній. Сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі забезпечує високу працездатність, належний стан професійного здоров'я і психологічного самопочуття його членів, взаємну підтримку в досягненні цілей, згуртованість колективу. А це, відповідно, сприяє забезпеченню високої ефективності діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Тому формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є важливим завданням керівника для досягнення успішності функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

Соціально-психологічний клімат є об'єктом дослідження багатьох науковців. Вивченню цього психологічного феномену в трудових колективах присвячено дисертації Ф. Джафарова, Т. Загрузіної, О. Засурцевої, Л. Зоріна, Б. Махмудова, Г. Скомаровського та ін. Результати дослідження проблеми психологічного клімату в педагогічному колективі представлено в працях Н. Анікеєвої, Н. Коломінського, Л. Карамушки, О. Проскури, Р. Шакурова. Окремі аспекти цього соціально-психологічного феномену вивчали М. Балашов, П. Бісіркін, Є. Єрмолаєв, Г. Карпов, І. Сингаївська, Ю. Сировецький, Л. Шубіна та ін. Проблема соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі вивчена недостатньо, зокрема недостатньо досліджено соціально-психологічний клімат як вагомий важіль управління педагогічним колективом, його цілеспрямоване формування та педагогічне управління.

Мета статті полягає у визначенні сутності соціально-психологічного клімату, чинників, які на нього впливають, шляхів його формування в контексті діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, особливостей управління процесом формування цього феномена.

Педагогічний колектив загальноосвітнього навчального закладу відрізняється від інших колективів цілями й умовами діяльності, структурою та професійними

*© Мешко Г. М., Мешко О. І.

якостями його членів. Саме ці відмінності впливають на формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

У науковій літературі соціально-психологічний клімат педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу розглядається як складна інтегрована характеристика колективу, що емпірично виявляється в домінувальному, відносно стійкому груповому настрої, що є результатом відображення педагогічними працівниками міжособистісних і ділових взаємин у колективі, опосередкованих цілями та змістом спільної професійно-педагогічної діяльності в специфічних умовах закладу.

У контексті нашого дослідження важливими є виокремлені Н. Волковою ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату:

- довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу;

- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;

- поінформованість усіх про завдання колективу і стан їхнього виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;

- наявність умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника;

- задоволення роботою та належністю саме до цього колективу;

- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;

- прийняття індивідами на себе відповідальності за справи в колективі;

- уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку [4, с. 54].

Структуру соціально-психологічного клімату педагогічного колективу вчені [3; 4; 6] представляють у взаємозв'язку та взаємозумовленості емоційного (міра задоволеності працівником членством у колективі та станом взаємин у ньому, прийняття переважаючого стилю керівництва й професійного спілкування, характер переживання результатів спільної педагогічної діяльності), когнітивного (міра усвідомленості цілей і завдань спільної педагогічної діяльності, узгодженості власної педагогічної концепції з педагогічними поглядами колег, соціально-перцептивної поінформованості про педагогічний колектив у цілому та окремих своїх колег) і поведінкового (спосіб професійної самореалізації в педагогічному колективі, рівень активності членів у його соціальному й професійному житті) компонентів.

Основними чинниками, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, є зміст праці та ступінь задоволення педагогів роботою; умови праці; ступінь задоволення характером міжособистісних взаємин з колегами; стиль керівництва; особистість керівника, задоволеність працівниками.

Важливим чинником, який впливає на соціально-психологічний клімат, є рівень психологічної сумісності членів колективу, зокрема таких їхніх психологічних характеристик, як соціально-професійні потреби й інтереси, особливості характеру й темпераменту, рівень педагогічної майстерності та професіоналізму, оптимальне поєднання яких забезпечує високу ефективність діяльності педагогічного колективу.

Соціально-психологічний клімат колективу значною мірою залежить від рівня психологічної культури керівника навчального закладу та педагогічних працівників, від їхньої комунікативної компетентності, умінь запобігати конфліктним ситуаціям і розв'язувати їх, конструктивно долати професійні труднощі.

Помітний вплив на соціально-психологічний клімат має і такий чинник, як збалансованість колективу за віковими показниками та рівнем фахової підготовки. З одного боку, колектив, у складі якого працюють досвідчені педагоги, сприяє підвищенню фахової майстерності молодих працівників; а з іншого – більша «готовність» молоді до сприйняття різних реформ і нововведень дає змогу колективу, де працюють молоді, енергійні, творчі вчителі, швидше адаптуватися до відповідних соціальних і професійних змін [1, с. 205].

Соціально-психологічний клімат багато в чому залежить від гендерного складу педагогічного колективу. Більшість педагогічних колективів часто бувають суто жіночими, тобто незбалансованими за гендерним складом. Унаслідок цього такі риси, як уразливість, підвищена емоційність, нестабільність, властиві жінкам, посилюються. Тому в суто жіночих педагогічних колективах можуть частіше виникати конфліктні, напружені ситуації. Крім того, природне бажання жінки подібатися представникам протилежної статі, самостверджуючись при цьому, у таких колективах залишається нереалізованим [2, с. 68].

Чинником, який сприяє стабілізації взаємин у педагогічному колективі, є вмiле керівництво керівника загальноосвітнього навчального закладу, яке полягає в майстерності знаходити з педагогічними працівниками спільну мову, цікавитися їхніми проблемами, делегувати повноваження, згуртовувати навколо себе, створювати особливу атмосферу задоволення педагогічною діяльністю, справедливо оцінювати результати праці членів колективу.

Узагальненим показником стану соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є ставлення його членів до себе й колективу загальноосвітнього навчального закладу, до педагогічної діяльності та системи виховання, до відносин керівництва й підпорядкування, до керівників освітньої установи та колег, до виконання професійно-посадових обов'язків [5].

Сприятливий соціально-психологічний клімат дає змогу керівникові забезпечити більш ґрунтовне розуміння членами педагогічного колективу основних цілей діяльності, швидко мобілізувати колектив на їх виконання та здійснення координації діяльності. Це у свою чергу допомагає керівникові у прийнятті ефективних управлінських рішень, конструктивній взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу.

Як відомо, соціально-психологічний клімат виникає спонтанно. Але сприятливий психологічний клімат загальноосвітнього навчального закладу є підсумком систематичної роботи адміністрації, спрямованої на вдосконалення взаємин між керівниками і підлеглими, самими підлеглими. Тому формування соціально-психологічного клімату має бути постійною турботою і важливим завданням керівника загальноосвітнього навчального закладу.

На підставі проведеного дослідження в загальноосвітніх навчальних закладах м. Тернополя та Тернопільської області з використанням розробленої нами анкети з'ясовано стан соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах цих навчальних закладів, стан емоційного благополуччя членів педагогічного колективу (рівень емпатичних тенденцій, емоційного вигорання). У багатьох навчальних закладах панує недоброзичливість, заздрісність, нездорова конкуренція; 46,3 % опитаних не задоволені стилем керівництва навчальним закладом, 43,2 % – взаєминами з адміністрацією; 39 % – взаєминами з колегами по роботі. У багатьох навчальних закладах низький рівень взаємодопомоги, підтримки, співробітництва. Майже кожен третій опитаний педагог (30,1 %) не почуває себе в педагогічному колективі безпечно і захищено, у них невисокий рівень емоційного благополуччя.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів, результатів проведеного нами опитування розроблено модель формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу (рис. 1), яка охоплює: мету; компоненти соціально-психологічного клімату; чинники, що впливають на його формування; програму оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; шляхи його формування в контексті діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу; моніторинг ефективності програми оптимізації соціально-психологічного клімату; результат.

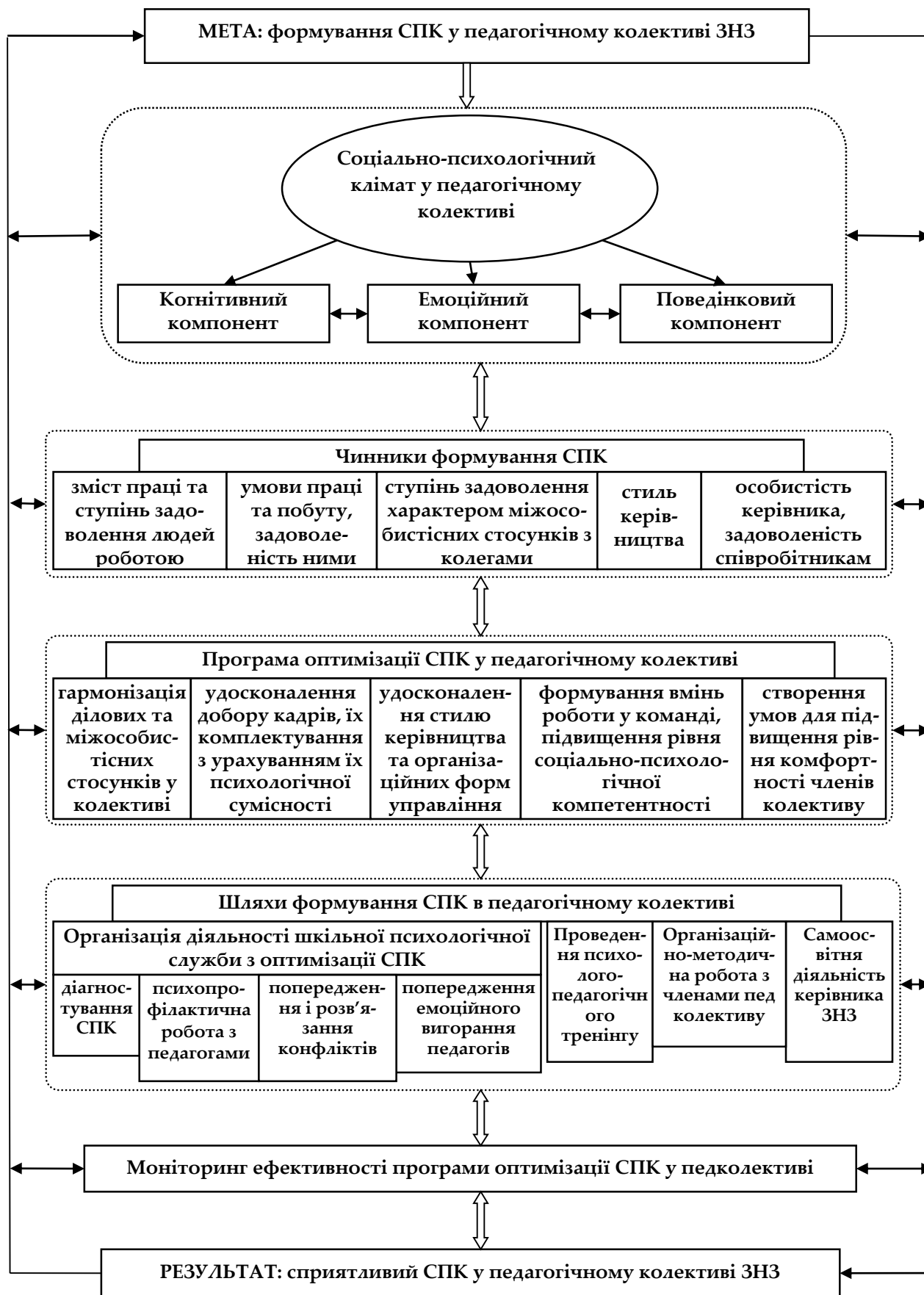


Рис. 1. Модель формування соціально-психологічного клімату (СПК) у педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу

Запропонована нами програма оптимізації соціально-психологічного в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу передбачає: гармонізацію ділових і міжособистісних стосунків у педагогічному колективі; удосконалення добору кадрів, їх комплектування з урахуванням їх психологічної сумісності; удосконалення стилю керівництва, організаційних форм управління; формування вмінь роботи в команді, підвищення рівня соціально-психологічного компетентності членів колективу; створення умов для підвищення рівня комфортності членів педагогічного колективу.

Для покращення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі нами розроблено програму психолого-педагогічний тренінгу, спрямованого на формування вмінь роботи в команді; профілактику й усунення професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості педагога; формування соціально-психологічної компетентності педагогів, навичок конструктивної міжособистісної взаємодії; покращення рівня їх емоційного благополуччя; особистісно-професійне зростання. Психолого-педагогічний тренінг сприяє мобілізації особистісних і нервово-психічних ресурсів педагогів, оволодіння ними психотехніками самовпливу, усуненню невротичних компонентів власного внутрішнього світу.

У рамках тренінгової групи її учасники засвоювали і відпрацьовували нові способи взаємодії. вчилися відкрито говорити про себе, свої почуття, труднощі, відчуваючи при цьому психологічний комфорт, захищеність і безпеку. Найбільш суттєвим результатом тренінгу є розуміння педагогами власних психологічних особливостей і проблем, причин і механізмів виникнення агресивності, ворожості, заздрисності, мстивості, нестриманості, а також способів формування вмінь роботи в команді, оволодіння конструктивними копінг-стратегіями. Після занять у групі психолого-педагогічного тренінгу при моделюванні й аналізі конфліктних ситуацій у педагогів виявлено такі домінуючі тенденції до прояву форм поведінки: співпраця, компроміс, уникнення.

У результаті проведення психолого-педагогічного тренінгу відбулися зміни в показниках соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу: зріс підсумковий показник характеристик психологічного клімату (за методикою В. Шпалинського, Е. Шелеста [7]) із 41 до 47 (при діапазоні показника від 13 до 65), відбулися зміни і в таких характеристиках педагогічного колективу, як контактність, відкритість, згуртованість, інформованість. Значно покращилися такі показники, як «задоволеність стосунками з колегами», «визнання та схвалення колегами по роботі заслуг, досягнень», «визнання та схвалення колегами особистих якостей». Криві «ідеального» та «реального» соціально-психологічного клімату після проведення психолого-педагогічного тренінгу значно наблизилися. Результати дослідження засвідчили зміни і в показниках, що відображають стан емоційного благополуччя членів педагогічного колективу.

Отже, соціально-психологічний клімат колективу має бути об'єктом цілеспрямованої роботи керівника і всього педагогічного колективу. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів проведеного дослідження визначено такі шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу:

- організація діяльності шкільної психологічної служби з оптимізації соціально-психологічного клімату: систематичне вивчення (діагностика) стану психологічного клімату в педагогічному колективі; попередження і розв'язання конфліктів; психопрофілактична робота з окремими педагогами; попередження емоційного вигорання, професійних деформацій педагогів;

- розширення ділових і міжособистісних взаємин між членами педагогічного колективу,

- регулювання взаємин у колективі, усунення суперечностей між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин;

- проведення цілеспрямованої організаційно-методичної роботи з педагогами.
- постановка перед педагогічним колективом цікавої, корисної для суспільства та значущої для членів колективу мети, досягнення якої потребує напруженої творчої праці;
- формування традицій колективу;
- удосконалення умов праці членів колективу: створення умов для підвищення рівня комфортності педагогів та збереження позитивних взаємин між керівником і педагогами;
- проведення спеціальних тренінгів для підвищення згуртованості колективу та формування навичок роботи в команді, тренінгів особистісно-професійного зростання;
- розвиток комунікативної культури та навичок конструктивної міжособистісної взаємодії членів педагогічного колективу;
- підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності керівника до реалізації управлінської функції щодо формування соціально-психологічного клімату.

Таким чином, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі є одним із головних завдань керівника загальноосвітнього навчального закладу. Це пояснюється впливом цього феномену як на якість професійного життя і професійної діяльності педагогів, стан професійного здоров'я педагогів, так і на ефективність навчально-виховного процесу. Стан соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі може розглядатися як один з індикаторів ефективності діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, а окреслені вище шляхи його формування становлять перспективу подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : МГУ, 2005. – 414 с.
2. Бабосов Е. Социология управления / Е. Бабосов. – М. : Тетрасистемс. – 2002. – 88 с.
3. Воднік В. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування / В. Воднік // Бюлетень. – 2010. – № 5. – С. 36-38.
4. Волкова Н. П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі / Н. П. Волкова. – К. : Академія. – 2001. – 460 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління : навчальний посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Основи психології управління : монографія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2011. – 426 с.
7. Шпалинский В. В. Основы современной психологии / В. В. Шпалинский, Э. Г. Шелест. – Харьков : ИВМО, «ХК», 1997. – С. 131-135.

Мешко Г. М., Мешко А. И.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы формирования социально-психологического климата в педагогическом коллективе общеобразовательного учебного заведения. На основе анализа психолого-педагогической литературы выяснено сущность социально-психологического климата в педагогическом коллективе, факторы, влияющие на его формирование. Представлены результаты изучения состояния социально-психологического климата в педагогических коллективах общеобразовательных учебных заведений. На основании анализа научной литературы, результатов проведенного исследования разработана и обоснована модель формирования социально-психологического климата в педагогическом коллективе общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: социально-психологический климат, педагогический коллектив, общеобразовательное учебное заведение, модель формирования социально-психологического климата, управление процессом формирования социально-психологического климата.

Meshko H. M., Meshko O. I.

FORMATION OF PSYCHOSOCIAL CLIMATE AMONG TEACHING STAFF
AT GENERAL EDUCATION INSTITUTION CONTROL MANAGEMENT

The article deals with study of problem of psychosocial climate among teaching staff at general education institution formation. On the basis of psychological and pedagogical literature the essence of psychosocial climate among teaching staff and factors which influence its formation are found. The results of study of psychosocial climate among teaching staff at general education institutions status are presented. Based on the analysis of academic literature, results of the research conducted the model of psychosocial climate among teaching staff at general education institution formation that includes aim, structural components of psychosocial climate; factors which influence its formation; psychosocial climate optimizing program; ways of its formation; monitoring of suggested psychosocial climate optimizing program; result is developed and justified. The program of psychological and pedagogical training oriented to formation of teamwork skills, psychosocial competence of teaching staff members, meaningful person-to-person interaction skills, improvement of their emotional well-being level to improve psychosocial climate among teaching staff at general education institution is developed and approved. The ways of formation of psychosocial climate among teaching staff at general education institution control management are identified.

Key words: psychosocial climate, teaching staff, general education institution, model of psychosocial climate formation, formation of psychosocial climate management.

УДК 378.11:005,25

Шоробура І. М.*

ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкрито функції управління вищим навчальним закладом, їх сутність, види та зміст. Виокремлено головні ознаки для класифікації функцій, зокрема планування, організації, мотивації, контролю й координації. Висвітлено концептуальні засади кожної функції, а саме: планування визначає перспективу й майбутній стан навчального закладу; організація – як об'єднувати людей, діяльність яких має певну мету. Функція мотивації існує як спонукання колективу до діяльності. Звертається увага на функцію контролю як можливість стежити за реалізацією прийнятих рішень і внесення коректив. З'ясовано, що в процесі реалізації функції координації та регулювання забезпечується єдність дій усіх управлінських підрозділів. Акцентовано на сукупності функцій, пов'язаних єдиним управлінським циклом.

Ключові слова: управління вищим навчальним закладом, функції управління, класифікація функцій, концептуальні засади функцій управління.

Нова парадигма соціального управління, що формується в Україні з урахуванням передового досвіду сучасного міжнародного менеджменту, забезпечить ефективність її економічного й соціального розвитку за дотримання певних умов. По-перше, у ній потрібно врахувати особливості попереднього розвитку та сучасного стану національної економіки, менталітет і поведінкові характеристики населення, тривалість періоду перетворень та інші специфічні фактори й умови. По-друге, в основу нової парадигми соціального управління слід покласти принципи і механізми, що дасть змогу інтегрувати національне народне господарство у світову економічну систему, посісти в ній гідне місце.

Педагогічний менеджмент сучасного вищого закладу освіти постає як комплекс принципів, методів організаційних форм і технологічних прийомів управління процесом взаємодії керівної та керованої підсистем, спрямований на досягнення його найвищої ефективності [3].

*© Шоробура І. М.

Менеджмент як систематичне наукове дослідження проблем управління сформувався на початку ХХ ст. У наш час важко назвати більш важливу й багатогранну сферу діяльності, ніж управління, від якого значною мірою залежать і ефективність виробництва, і якість обслуговування населення. У зарубіжних країнах накопичено значний досвід управління в освітній галузі внаслідок безпосередньої участі людей в управлінській діяльності. Він збагачується за рахунок знань основ науки управління, світових досягнень у практичній організації економічних і соціальних процесів. В узагальненому розумінні менеджмент – це вміння домагатися поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей, які здійснюють роботу з управління, що базується на певних принципах, методах і функціях.

Українські та зарубіжні науковці розглядають проблеми управління вищим навчальним закладом у різних аспектах: соціально-філософському (В. Лутай, В. Астахов, В. Андрущенко та інші); філософсько-освітньому (О. Величко, Б. Жебровський, М. Кисіль та інші); суспільно-економічному (К. Корсак); соціологічному (М. Романенко, О. Свідун та інші). Звертається увага на забезпечення якості освіти, напрямки керівництва нею, реалізацію принципів та функцій управління. І. Підласий, Л. Даниленко та ін. виділяють інноваційні підходи до методів і функцій управління, О. Альберт, О. Гірняк визначають такі функції менеджменту, як планування, організація, розпорядження [5].

Американський історик менеджменту Д. Рен підкреслює органічний зв'язок капіталістичного типу управління з потребою в більш творчих управлінцях, добре поінформованих про те, як найкращим чином керувати організаціями, знати функції та методи управління. Суттєвий внесок у теорію і практику управління був зроблений Г. Емерсоном, якому належать найважливіші відкриття принципів і методів підвищення продуктивності праці, де значну роль відіграє рівень компетентності керівника.

Мета нашої статті – розкрити функції управління вищим навчальним закладом, показати їх головні ознаки, види та зміст.

Управлінська діяльність – це сполучення різних функцій. Функціональну систему педагогічного менеджменту в управлінні сучасним вищим навчальним закладом утворюють три головні групи функцій: за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні). Під функцією педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виділяється сутність зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем – ринком освітніх послуг, які включають спеціалізовані види різноманітних робіт.

Термін «функція» у перекладі означає «здійснення, виконання». Функція менеджменту (за О. Гірняком) – відносно відокремлений напрямок управлінської діяльності, тобто трудовий процес у сфері управління. М. Мексон, М. Альберт та Ф. Хедоурі запропонували розглядати 4 функції – планування, організацію, мотивацію і контроль. Функції менеджменту виникли в результаті поділу та спеціалізації праці. За науковими джерелами, функції поділяють на основні й часткові. Основні функції спрямовані на планування, організацію, мотивацію і контроль у діяльності керівника вищого навчального закладу, часткові функції – це управління основним виробництвом його технічною підготовкою [1].

Головними ознаками для класифікації функцій управління є такі:

- вид управлінської діяльності, що дозволяє відрізнити один вид діяльності від іншого в процесі поділу управлінської праці;
- спрямованість видів діяльності на керований об'єкт чи фактори зовнішнього середовища.

За цими ознаками в сучасній літературі визначено загальні й конкретні функції менеджменту. Загальні функції визначають лише вид управлінської діяльності незалежно від місця її прояву. Вони притаманні управлінню будь-якою організацією. На основі наукових досліджень розглянемо концептуально загальні функції менеджменту [1].

Першою функцією управління можна зазначити функцію планування, яка спрямована на реалізацію реальної мети вищого навчального закладу та її досягнення колективом. Планування як цілеспрямована спеціалізована управлінська діяльність здійснюється на принципах об'єктивності, реалістичності, системності, оптимальності, пріоритетності та єдності інтересів, збалансованості, гнучкості шляхів соціально-економічного розвитку.

За О. Гірняком, планування – це відносно відокремлений вид управлінської діяльності, який визначає перспективу й майбутній стан організації. Американський менеджмент виділяє два види планування:

1. Стратегічне, що відповідає техніко-економічному стану в нашій економіці.
2. Планування реалізації стратегії, що відповідає оперативно-календарному стану в економіці [4].

Варто зазначити, що передумовою планування є прогнозування. Планування є головною функцією управління, від якої певною мірою залежать усі інші функції. Важливим аспектом планування є ретельне оцінювання вихідних даних.

План і планування – це поняття, які відрізняються між собою за значенням. План – це система заходів, спрямованих на досягнення мети і завдань. Плани, як і мета, поділяються на кілька взаємопов'язаних рівнів. Кожному рівню мети відповідає свій рівень планів, у яких виробляються стратегічні плани, що передбачають дії, спрямовані на досягнення відповідної мети. Планування – один зі способів, за допомогою якого менеджери формують єдиний напрямок зусиль трудового колективу на досягнення загальної мети діяльності вищого навчального закладу.

Традиційна система планування орієнтована, як правило, на функціонування вищого навчального закладу, кінцева мета якого полягає в тому, щоб змоделювати бажаний майбутній стан, а також шляхи його досягнення. Для позитивного досягнення результату існують такі методи організаційного планування:

- послідовний опис дій;
- графіки виконання робіт;
- робочий календар;
- мережеве планування й управління.

Наступною функцією управління є функція організації. Організація – це свідомий процес, спрямований на об'єднання та впорядковану взаємодію елементів або частин у ціле, у результаті чого утворюється життєздатна, продуктивна, стійка система [4].

За О. Гірняком, організація – це соціальне утворення, яке об'єднує багато людей, діяльність яких має певну суспільно-корисну мету й певним чином координується. Науковці виділяють такі основні організаційні структури управління: лінійна, функціональна, лінійно-функціональна та матрична.

Лінійна структура управління складається із взаємопов'язаних органів у вигляді ієрархічної драбини, піраміди підпорядкування. Функціональна структура базується на ієрархії органів, які забезпечують виконання кожної функції на всіх рівнях. Функціональні структури – це базові форми побудови організації. Лінійно-функціональна організаційна структура передбачає, що функціональні служби вищого рівня отримують повноваження управління аналогічними службами нижчого рівня, які перебувають при лінійних керівниках. Матрична структура управління має місце тоді, коли підприємство виготовляє продукцію, однорідну за своїм призначенням, але за різними технологічними параметрами.

Організація – це взаємовідношення частин і цілого. Тому варто виділити такі поняття, як мікроорганізація, що бере початок від частини, здатної до організаційної ініціативи, та макроорганізація, що бере початок від цілого. Організація як природи, так і освітніх закладів є одночасно і мікро-, і макроорганізацією.

Поведінка частин, що входять у ціле, відмінна від поведінки цілого. Такі частини виконують функції організаційного центру Організація, що ґрунтується на дії

організаційного центру, є централізованою, а протилежна їй організація – децентралізованою.

Отже, організація роботи – це функція, яку мають здійснювати всі керівники незалежно від їхнього рангу і яка полягає в доборі такої організаційної структури, що найбільше відповідатиме меті й завданням вищого навчального закладу.

Третьою функцією науковці визначають мотивацію, що охоплює розроблення й використання стимулів до ефективної взаємодії суб'єктів спільної діяльності. За науковим дослідженням, мотивація – це вид управлінської діяльності, який забезпечує спонукання працівників до неї. Власне, мотивація передбачає два етапи: стимулювання за допомогою зовнішніх факторів та мотивацію внутрішніх спонукань до праці. За науковими джерелами, мотиви можуть бути внутрішніми і зовнішніми.

Внутрішні мотиви пов'язані з одержанням задоволення від того, чим володіє людина. Зовнішні мотиви зумовлені прагненням людини володіти речами, які не належать їй, або навпаки – уникнути такого володіння.

Від організації стимулювання як системи багато в чому залежить гармонізація діяльності всієї організації, яка є стратегією та принципом управління. Стимулювання, як система, становить собою сукупність таких блоків: виробничі умови, умови життєдіяльності, стимули, результати [2].

Знання мотивації дає змогу розробити способи досягнення максимальної віддачі від підлеглих на основі виразного уявлення про їхню поведінку, про мотиви, що змушують їх працювати краще або гірше. У менеджменті мотивація розглядається як передусім чинник підвищення продуктивності праці працівників.

У сучасній управлінській науці розрізняють змістовні та професійні теорії мотивації. Сутністю змістових теорій мотивації є потреби людини. Систему цих потреб А. Маслоу визначив як фізіологічні потреби, потреби безпеки, соціальні потреби, потреби поваги й потреби самовираження. Професійні теорії мотивації спрямовані на поведінку людини, яка визначається не лише її потребами, а й сприйняттям ситуації, очікуваннями, пов'язаними з нею, оцінкою своїх можливостей та наслідків обраного типу поведінки, унаслідок чого людина приймає рішення про активні дії або бездіяльність.

Мотивація не є простим елементом у послідовності причинно-наслідкових зв'язків. Ця теорія описує, наскільки важливо об'єднати такі поняття, як зусилля, здібності, результати в межах єдиної системи мотивації працівників вищого навчального закладу.

Наступною функцією є контроль. У менеджменті контроль можна визначити як процес спостереження за тим, як підприємство рухається до наміченої мети, та коригування відхилень від прийнятого курсу в разі потреби. Управління не можливе без контролю. Надання повної свободи дій не робить людину керівником. Зв'язок між керуванням та контролем – критичний, оскільки він сприяє визначенню продуктивності відносно встановлених у процесі планування стандартів. Контроль – одна з найважчих функцій менеджменту, застосування якої дає можливість керівнику стежити за ходом виконання прийнятих рішень і вносити необхідні корективи [4].

Суб'єктами контролю є державні, відомчі органи, громадські організації, колективні й колегіальні органи управління, лінійний і функціональний апарат підприємств, освітніх закладів та об'єднань. Об'єктами контролю є місії, цілі, стратегії, процеси, функції та завдання. Науковці виділяють декілька конструктивних вимог до контролю: постійність, оперативність, поєднання перевірки зверху і контролю знизу, об'єктивність, масовість, дієвість, плановість, економічність. Контроль має включати такі аспекти:

- орієнтуватися на досягнення конкретних результатів;
- відзначатися простотою;
- бути економічним;
- забезпечувати своєчасність, мобільність, надійність.

Для підвищення ефективності контролю потрібно: забезпечити двобічне спілкування між працівниками, уникати надто пильного контролю, застосовувати методи жорсткого, але справедливого контролю, використовувати методи матеріального стимулювання.

У науковій літературі визначено декілька етапів контролю. Це розроблення стандартів і критеріїв, співставлення з ними реальних результатів, прийняття дій. А також існують такі види контролю: за об'єктом (фінансовий, операційний), за суб'єктом (самоконтроль, колективний, адміністративний, внутрішній, зовнішній), за процесом (попередній, поточний, заключний, суцільний, вибірковий). Менеджери оцінюють стан справ у вищому навчальному закладі на основі звітів, які одержують від інших працівників закладу, а також із зовнішніх джерел. Вони визначають орієнтири відповідно до наміченої на етапі планування мети і завдань, вносять корективи шляхом перепланування, реорганізації або переорієнтації. Таким чином, у процесі контролю виявляється, наскільки узгодженими є всі функції управління, оскільки виявляються недоліки, допущені при їх виконанні.

Передусім варто виділити два типи контролю: стратегічний та тактичний. Стратегічний спрямований на розв'язання стратегічних завдань і тісно пов'язаний зі стратегічними плануваннями та управліннями. Тактичний забезпечує систематичні спостереження за виконанням поточних завдань, програм, планів [5].

Вирізняють також три основні види контролю: попередній, поточний, заключний, які націлені на аналіз ділових і професійних знань, навичок, на перевірку роботи підлеглих, обговорення проблем і порівняння результатів із запланованими.

Контроль дає змогу менеджеру порівнювати реальні результати з бажаними. Функція контролю є засобом спостереження за виконанням робіт і коригування для гарантованого досягнення відповідних результатів. Контроль допомагає в регулюванні курсу вищого навчального закладу.

Остання функція управління – це координація та регулювання, які тісно пов'язані з функціями планування та організації, що здійснюються органами управління в процесі виконання планів.

Можемо зазначити, що координація забезпечує узгодженість у часі й просторі дій органів управління та посадових осіб, а також між системою в цілому і зовнішнім середовищем. Саме завдяки цій функції забезпечується динамізм системи виробництва, створюється гармонія взаємозв'язків виробничих підрозділів, здійснюється маневр матеріальними та трудовими ресурсами всередині вищого навчального закладу.

Об'єктом функції координації є як управлінська система, так і керована. Призначення діяльності органів управління – забезпечити єдність дій усіх управлінських підрозділів, працівників управління та спеціалістів для найбільш ефективного впливу на процес виробництва.

Координація означає синхронізацію зусиль усього колективу, інтеграцію їх у єдине ціле, тобто процес розподілу діяльності в часі, приведення окремих елементів у таке поєднання, яке дало б змогу найбільш ефективно досягти поставленої мети. Координація – це головна функція процесу управління, яка забезпечує єдність, безперервність та взаємозв'язок усіх функцій [3].

Регулювання – це діяльність із підтримки в динамічній системі управління виробництвом заданих параметрів. Його завдання – зберегти стан упорядкованості, що задається функцією організації. Ця функція детермінується нормативністю: у полі її зору перебуває будь-яке відхилення від норми. Функція регулювання забезпечує виконання поточних заходів, пов'язаних з усуненням відхилень від заданого режиму функціонування організаційної системи вищого навчального закладу. Вона здійснюється в процесі оперативного управління спільною діяльністю людей шляхом диспетчеризації на основі контролю й аналізу цієї діяльності. Важливе завдання аналізу – з'ясувати ступінь життєздатності навчального закладу, його спроможність протистояти зовнішнім

і внутрішнім чинникам. Менеджери мають добре володіти способами вироблення ефективних стратегічних рішень, які б забезпечували виживання у важких економічних ситуаціях і довгостроковий комерційний успіх.

Отже, єдиний процес управління поділяється на спеціалізовані функції з метою закріплення окремих видів робіт за виконанням і тим самим упорядкуванням процесу управління, забезпечення високого професіоналізму виконання управлінських робіт. Функції управління відбивають конкретний зміст управлінської діяльності як самого менеджера, так і апарату управління, характеризують вид цієї діяльності. Функції управління діяльністю, а відповідно і методи їх реалізації не є незмінними. Вони постійно модифікуються і змінюються, у зв'язку з чим ускладнюється зміст робіт. Розвиток кожної з функцій управління відбувається не тільки під впливом внутрішніх закономірностей їхнього вдосконалення, але і під впливом розвитку інших функцій. Кожна з функцій має вдосконалюватися в напрямку, який зумовлюється загальними цілями і завданнями розвитку вищого навчального закладу в конкретних умовах. Це призводить до змін змісту кожної функції.

Перспективи подальших розвідок щодо функцій управління вищим навчальним закладом ми вбачаємо у використанні зарубіжного досвіду щодо освітнього менеджменту, розробленні нововведень у виконанні функцій в галузі менеджменту та інше.

Література:

1. Кузьмін О. Основи менеджменту : підручник / О. Кузьмін, О. Мельник. – К. : Академвидав, 2003. – 414 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : секрет успішного управління / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2005. – 176 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
4. Шоробура І. М. Менеджмент вищої освіти : навч. посіб. / І. М. Шоробура, Є. В. Долинський, О. О. Долинська. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2005. – 253 с.
5. Шоробура І. М. Менеджмент в освіті : зарубіжний досвід : навч. посіб. / І. М. Шоробура, О. О. Долинська, Є. В. Долинський. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2015. – 366 с.

Шоробура І. М.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

В статье раскрыты функции управления высшим учебным заведением, их виды и содержание. Выделены основные признаки для классификации функций, в частности планирования, организации, мотивации, контроля и координации.

Освещены концептуальные основы каждой функции, а именно: планирование определяет перспективу будущего состояния учебного заведения; организации – как объединение людей, деятельность которых имеет определённую цель. Функция мотивации показана как побуждение коллектива к деятельности. Обращено внимание на функцию контроля как возможность наблюдать за реализацией принятых решений и внесения корректив. Определено, что в процессе реализации функций координации и регулирования обеспечивается единство действий всех управленческих подразделений. Акцентировано на совокупности функций, объединённых единым управленческим циклом.

Ключевые слова: управление высшим учебным заведением, функции управления, классификация функций, концептуальные основы функций управления.

Shorobura I. M.

FEATURES MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION

In the article the features of higher educational institution reveal their essence, types and content. The main features for classification of functions, namely planning, organization, motivation, control and coordination are cleared out. Conceptual bases of each function, namely planning - determines

the prospects and future state of the institution; organization - how to unite people, whose activity has a purpose. The function of motivation exists as encouraging staff to work. Attention is paid to the function of control as an opportunity to monitor the implementation of the decisions and take corrective action. It was found that in the implementation of the functions of coordination and regulation ensure the unity of action of all administrative units. The attention is focused on aggregating functions related only to management cycle. Teaching management in modern higher education institution appears as a set of principles, methods and organizational forms of technological methods of process, control and interaction of management controlled subsystems to meet their highest efficiency. The development of each of the management functions is not only influenced by the internal laws of their improvement, but it is under the influence of other functions.

Key words: higher educational establishment, management, classification features, conceptual basis of management functions.

УДК 378

Ковальська Н. М., Ковальський В. І.*

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО МЕНЕДЖЕРА СФЕРИ ПОСЛУГ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається проблема підготовки конкурентоспроможних менеджерів для сфери послуг України. Схарактеризовано підходи до визначення професійно важливих якостей сучасного менеджера. З'ясовано, що менеджер сфери послуг не може спиратися лише на сталі теоретичні істини, тобто має не лише здобувати знання, а й формувати здатність до ефективного вирішення професійних завдань. Визначено, що поряд із традиційними методами навчання значна роль у процесі підготовки менеджерів, зокрема сфери послуг, має відводитися активним методам навчання. Розглянуто окремі активні методи навчання.

Ключові слова: менеджер сфери послуг, менеджер освіти, професійна підготовка, професійно важливі якості менеджера, активні методи навчання.

У сучасних умовах сфера послуг стає вагомим чинником науково-технічного прогресу і розвитку суспільного виробництва в цілому, суттєво впливає на макроекономічні показники, зокрема ВВП. Основною перевагою сфери послуг є те, що більшість її галузей не потребують для свого розвитку значних фінансових ресурсів і мають порівняно швидкий термін окупності.

Успішні українські компанії сфери послуг мають за головну мету конкурентоздатний вихід на світові ринки та розширення сегменту своїх послуг. Для цього вони потребують конкурентоспроможних менеджерів, щоб успішно конкурувати на українському і світовому ринках. Зазначимо, що процеси глобалізації, інтеграції, соціально-економічних трансформацій, демократизації та інформатизації суспільства висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки управлінців. Значною мірою це стосується менеджерів сфери послуг, професійна діяльність яких особливо залежить від змін і тенденцій постіндустріального суспільства.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги до професійної підготовки менеджерів, зокрема проблемі підготовки сучасних управлінців присвячено праці М. Армстронга, Г. Балла, О. Вербило, П. Друкера, В. Жигір, А. Кредісова, В. Рибалко, О. Романовського, А. Шегди, Г. Фокіна, А. Фойля; проблеми розвитку особистості майбутнього професіонала досліджено М. Дьяченком, Л. Кандибовичем, Г. Назаренковою, Л. Сергєєвою, К. Черновою; впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій вивчали В. Бондар, Т. Вахрушев, А. Вербицький, В. Вергасов, В. Гузєєв, Г. Кищенко, К. Яндола та ін. Попри це, процес підготовки

*© Ковальська Н. М., Ковальський В. І.

менеджерів сфери послуг потребує подальшого вдосконалення з метою формування конкурентоспроможного управлінця.

Мета нашої статті – розглянути теоретичні засади проблеми підготовки менеджерів у контексті підвищення конкурентоспроможності управлінців сфери послуг.

Ознайомлення з відповідними науковими джерелами дає змогу побачити, що в діяльності менеджера завжди цінувались фундаментальність і широта знань, уміння використовувати інструментарій логічного аналізу, які були запорукою успіху в ухваленні рішень. Проте, на думку А. Кисельова, «злиття менеджменту-науки з менеджментом-практикою» висунуло до менеджера низку професійних вимог, серед яких основними є концептуальність, оперативність, аналітичність, здатність до адміністративних рішень, комунікативність, комунікабельність, певний рівень економічних, психологічних, технологічних, технічних знань, зокрема специфічних, потрібних для постановлення й вирішення управлінських завдань [5].

Згідно з дослідженнями, проведеними в Європі, США та Японії, після 2000 року ідеальному менеджеру властиві добрий фізичний стан; творча діяльність; сприймання нового; дипломатичність; етична поведінка; уміння планувати; твердість; готовність до ризику; уміння заохочувати підлеглих; ініціативність; інтелігентність; інтуїція; здатність працювати в колективі; активність [13].

Зрозуміло, що копіювати японську, американську чи іншу модель менеджера в нашій країні некоректно. Так, Е. Уткін після порівняльної характеристики декількох моделей менеджменту (японської, американської та української) висуває свій перелік необхідних рис українського менеджера. Це наявність комплексу спеціальних знань, висока компетентність і ерудиція; підприємливість, ініціативність, уміння творчо підходити до праці, здатність до ризику; критичний підхід; гнучкість і раціональне мислення; відкритість до дискусії; логічність вчинків; уміння спілкуватися з людьми, забезпечувати відповідний морально-психологічний клімат у колективі; орієнтація на конкуренцію і свободу вибору; компетентність, ерудиція, потреба в постійному набутті знань [12].

За оцінкою Американської асоціації методів управління, менеджери мусять мати такі риси: найвищий професіоналізм; поєднання в собі рис адміністратора і лідера; уміння враховувати інтереси всіх сторін, що беруть участь у бізнесі; широкий інтелектуальний світогляд; висока моральність; ініціативність; наполегливість; комунікабельність; уміння бути стратегом, вивчати й аналізувати своє оточення; спроможність акумулювати інформацію – вибирати з неї найважливішу для певного моменту й у подальшому; використовувати можливості наявної інформаційної мережі; добувати інформацію; аналізувати негативні новини з більшою увагою, ніж позитивні; перетворювати факти на інформацію, а останню – на знання; визначати важливість, цінність інформації, її багатоаспектність; відчувати перспективу, знати, що потрібно сьогодні, а що – завтра; мати інтуїцію; уміння переконувати підлеглих у потребах справи та в реалістичності свого бачення перспективи розвитку фірми; цінувати таланти працівників і коректно позбуватися баласту; уміти слухати інших і чути навіть те, що не сказано вголос; спонукати людей бути самими собою; керуватися правилом: якщо два працівники думають однаково, то один із них зайвий; прагнути до широкого спектру думок; бути чесним, оскільки без цього немає довіри, гнучким, поступливим у думках і діях, не переступаючи грані, за якою настає порушення етики, норм моралі; бути доброзичливим; добропорядним; об'єктивним; неупередженим; мати високорозвинуте почуття справедливості; щиро сприяти загальному успіху фірми; мати такі риси, як акуратність, точність, діловитість, скромність, простота, чуйність, твердість, рішучість.

На думку Н. Коломінського, специфічність праці менеджера зумовлена психологічними властивостями, необхідними людині для ефективного забезпечення процесу управління взагалі, а також психологічними і соціально-психологічними

особливостями людей та колективів. Згідно з розробленою ним психограмою професія менеджера освітньої сфери потребує відповідності таким вимогам, як діагностична (уміння підготувати й ухвалити управлінське рішення з подальшим оцінюванням виконання); прогностична (планування й розроблення стратегічних напрямків діяльності колективу); проектувальна (оформлення управлінського рішення з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних осіб); організаторська (уміння пояснювати, готувати та ухвалювати управлінське рішення, здійснювати добір кадрів); комунікативна (створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі й навколишньому середовищі); мотиваційна (формування індивідуального стилю в роботі менеджера та стимулювання діяльності людей через позитивне спонукання); емоційно-вольова (відповідне цілепокладання, формування впевненості в досягненні мети, в успішному вирішенні поставлених завдань); оцінювальна (самоорганізація діяльності, розроблення шляхів самовдосконалення та нових цілей, завдань); мовна (уміння змістовно, зрозуміло і виразно володіти мовою ділових паперів, усним мовленням); моральна (змістовна та емоційно-мотивувальна спрямованість забезпечення етичних критеріїв, виховного впливу на навколишніх); фізіологічна (стан здоров'я як основи життєдіяльності та працездатності особистості); гностична (компетентність у питаннях управління освітою та інших проблемах, ефективне виконання всіх функцій управління в освіті) [8].

Підвищення конкурентоспроможних вимог на ринку праці щодо менеджерів, якості їх освіти та її мобільності вимагає подальшого вдосконалення підготовки фахівців сфери послуг. Зауважимо, що проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців в Україні та шляхи її вирішення відображено в Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки в декількох площинах, зокрема:

- *урівноваження попиту та пропозиції на ринку праці України* (прогнозування потреби в підготовці кваліфікованих робітничих кадрів і фахівців з вищою освітою в усіх сферах; формування та забезпечення виконання державного замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців відповідно до визначених державою пріоритетів соціально-економічного розвитку; підвищення престижу робітничих професій; налагодження взаємодії держави та суб'єктів підприємницької діяльності для створення сучасної системи підготовки кваліфікованих робітників, інженерно-технічних працівників і працівників сфери обслуговування);

- *адаптації освіти до реалій ринку праці* (оптимізація державних стандартів вищої освіти; розроблення державних стандартів з нових робітничих професій, оновлення чинних державних стандартів; налагодження взаємодії держави та її суб'єктів; удосконалення законодавства з метою спрощення умов і процедури ліцензування діяльності з надання освітніх послуг для забезпечення оперативного реагування навчальних закладів на потреби ринку праці);

- *підвищення якості професійної підготовки* (розроблення національної системи оцінювання якості освіти; реформування системи професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти з метою забезпечення здобуття якісної освіти; формування узгодженої системи оцінювання отриманих знань, умінь і навичок за результатами підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації згідно з вимогами, необхідними для виконання роботи за певною професією, посадою, а також формування системи оцінювання під час добору фахівців);

- *«освіти впродовж життя»* (реформування системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів на основі модернізації форм і методів навчання з урахуванням специфіки галузі чи сфери управління; переорієнтація системи підвищення кваліфікації на надання спеціальних знань, формування вмій, необхідних для виконання роботи за певною професією, посадою; запровадження системи безперервного професійного навчання кадрів) [11].

Між тим професійна підготовка менеджерів, зокрема сфери послуг, має за мету формування не лише системи знань, умінь і навичок, але й розвиток специфічних рис особистості, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності. Відповідно перед навчальними закладами, що здійснюють професійну підготовку менеджера, постає проблема цілісного розвитку особистості, зокрема її комунікативного потенціалу, вміння працювати в складних умовах колективної діяльності, формування толерантної поведінки під час розв'язання конфліктних ситуацій та ін. Принагідно зазначимо, що на думку О. Вербило, підготовка – це взаємопов'язані процеси виховання інтелекту, засвоєння систематизованих знань із певного профілю, набуття необхідних умінь і навичок для практичної професійної діяльності й формування на їх підставі світогляду, загальнолюдських цінностей [2].

Досліджуючи конкурентні переваги націй, М. Портер зробив висновок, що освіта й навчання відіграють вирішальну роль у національній конкурентній перевазі. Крім того, на його думку, досягнення більш складних конкурентних переваг і введення конкуренції в передових сегментах та нових галузях вимагають людських ресурсів, які відзначаються більш високим рівнем кваліфікації та здібностей. Відтак якість людських ресурсів має постійно підвищуватися, якщо прагнути до підвищення рівня розвитку економіки країни [9, с. 413]. У процесі підготовки менеджерів сфери послуг стає помітним дисонанс в організації професійної їх підготовки з потребами сучасного ринку, адже система професійної підготовки управлінців має випереджати суспільно-економічний розвиток країни і потреби ринку.

Л. Сергеева наголошує, що професійну підготовку менеджера має бути спрямовано на формування базових управлінських навичок:

- комунікативних (навички управлінського спілкування, управління персоналом, комунікативних взаємодій, проведення ділових переговорів, користування оргтехнікою тощо);
- адаптаційно-мобілізаційних (інтелектуальні навички аналізу та синтезу, самоконтролю, самовиховання творчої діяльності, навичок готовності до виправданого ризику);
- комерційно-домінантних (навички підприємницького мислення, підприємницької діяльності, практичного керівництва підрозділом, оцінювання стану й самооцінювання, трудові навички) [10, с. 52].

Віддаючи належне поглядам науковців, слід зазначити, що запорукою якісної професійної підготовки фахівця-управлінця є оптимально організований навчальний процес у вищій школі, який передбачає тенденцію руху від пізнання до самопізнання і творчості. Оскільки менеджмент має створювати для відповідної організації конкурентні переваги, то він принципово не може спиратися лише на застигли теоретичні істини. Тому в менеджменті логіка науки не домінує, а є органічною компонентою нарівні з конкретними професійним знанням та інноваційною управлінською діяльністю.

Саме тому під час підготовки менеджерів, зокрема сфери послуг, поряд із традиційними методами навчання (лекції, семінари), значна роль має відводитися активним методам навчання, які активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великим обсягом інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання [14]. Зрештою можна погодитися з думкою Т. Вахрушевої щодо завдань, спрямованих на впровадження активних методів у процес підготовки майбутніх фахівців з управління: це підпорядкування процесу навчання діям викладача; забезпечення активної участі в навчальній роботі як підготовлених студентів, так і непідготовлених; установа контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу [1]. Принципово важливим аргументом на користь використання активних методів навчання є те, що вони спираються на рефлексію як внутрішній механізм розвитку професійного мислення і вміння приймати рішення. На такому сприятливому

грунті майбутній спеціаліст не лише здобуває знання, а й формує здатність до ефективного вирішення професійних завдань.

Здобуття навичок миттєвого, нестандартного колегіального вирішення негайних проблем вимагає застосування інтерактивних форм, які сприяють навчанню студентів через взаємодію та дають можливість активно використовувати завдання, які відображають реальні виробничі ситуації. Одним із напрямків удосконалення навчального процесу майбутніх менеджерів є активне застосування тренінгу. Тренінг – це запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [6]. Тренінг передбачає комплекс вправ, які розроблені на науковій основі та здійснюються за спеціальною методикою.

К. Яндола стверджує, що особливість застосування тренінгових технологій у підготовці менеджерів полягає в тому, що вони сприяють активній участі студента в розвитку власних знань, формуванні фахових навичок і компетенцій. Автор пропонує при проведенні тренінгу за темою «Прийняття управлінських рішень» застосовувати такі форми та технології: для актуалізації знань й оцінювання рівня поінформованості студентів – роботу в малих групах, презентацію, «мозковий штурм»; для пошуку шляхів розв'язання проблеми – технологію «коло», роботу в малих групах, ділову гру; для рефлексії – «мікрофон», «акваріум», дискусію; для створення позитивного настрою та необхідної емоційної атмосфери, зняття напруженості, налаштування на нове завдання, формування малих груп – вправи та «рухавки» [15].

На думку В. Жигір, засадою інноваційних підходів до навчання, зокрема майбутніх менеджерів освіти, «є моделювання, імітація майбутньої професійної реальності, спроба оволодіти не лише відтворенням знань (що характерно для традиційних підходів у навчанні), а на основі реальної, нехай ігрової, експериментальної дії за допомогою ділових ігор; створення проблемних ситуацій практичного спрямування; створення ситуацій ризику та конфліктів для формування навичок із їх розв'язання» [3]. На думку науковця, у цьому аспекті значного поширення набуває й новий стиль освітнього менеджменту – так званий «коучинг» (англ. coaching – «наставляти, тренувати, надихати»), методологія якого виходить з того, що людина від природи безмежно талановита та має значний потенціал, який не реалізується нею повною мірою. Слід визнати, що для виховання конкурентоспроможних фахівців – майбутніх управлінців різного рівня – коучинг має значні можливості щодо формування та підсилення мотивації до професійного й духовного зростання, самоусвідомлення й самоорганізації [7].

Таким чином, складність освітнього процесу підготовки менеджера сфери послуг зумовлена тим, що цей процес передбачає критичне переосмислення застарілих ментальних моделей, стереотипних поведінкових реакцій і рішень (зокрема тих, які виникли в період СРСР) та застосування інноваційних активних методів навчання, зокрема тренінгів. У такому разі менеджер отримає стійкі навички рефлексії, набуде вміння виявляти і коригувати неадекватні ментальні моделі на основі співвіднесення реального й планованого перебігу подій із залученням нових даних з практичного досвіду.

У перспективі доцільно дослідити результати впровадження активних методів навчання у процес підготовки менеджерів, зокрема сфери освіти.

Література:

1. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання / Т. Ю. Вахрушева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 46-49.
2. Вербило О. Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін : навчальний посібник / Вербило О. Ф.. – К. : Вища школа, 1995. – 167 с.

3. Жигір В. І. Особливості професійної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури [Електронний ресурс] / В. І.Жигір. – Режим доступу : <http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/19231/1/zhigir.pdf>.
4. Завадський Й. С. Менеджмент: Management. – Т. 1. – Вид. 2-е. / Й. С.Завадський. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. – 542 с.
5. Кісельов А. П. Основи бізнесу : підручник / А. П. Кісельов. – К. : Вища шк., 1998. – 191 с.
6. Кищенко Г. І. Коучинг як один із підходів менеджменту у вищій школі України в умовах адаптації до європейського контексту / Г. І. Кищенко, М. А. Нахабич // Сучасні проблеми управління : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (29-30 листопада 2007, м. Київ). – К. : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 2007. – С. 131-132.
7. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 234 с.
8. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посібник / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.
9. Портер М. Международная конкуренция : [пер. с англ.] / М. Портер ; под ред. В. Д. Щетинина. – М. : Международные отношения, 1993. – 679 с.
10. Сергеева Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія і методика формування : монографія / Л. М. Сергеева ; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : «К», 2001. – 202 с.
11. Стратегія державної кадрової політики на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/14429.html>
12. Уткин Э. А. Професия – менеджер / Э. А. Уткин. – М. : Экономика, 1992. – 176 с.
13. Черкасов В. В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента / Черкасов В. В., Платонов С. В., Третьяк В. И. – К. : Ваклер, Атлант, 1998. – 470 с.
14. Чернова К. М. Інноваційні технології у фаховій підготовці майбутніх менеджерів у ВНЗ [Електронний ресурс] / К. М. Чернова. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/20110225/pe2_chernova.php.
15. Яндола К. О. Застосування тренінгу при підготовці менеджерів у вищих навчальних закладах / К. О. Яндола // Економіка розвитку. – 2012. – № 1 (61). – С. 118-120.

Ковальская Н. М., Ковальский В. И.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО МЕНЕДЖЕРА СФЕРЫ УСЛУГ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблема подготовки конкурентоспособных менеджеров для сферы услуг Украины. Охарактеризовано подходы к определению профессионально важных качеств современного менеджера. Выяснено, что менеджер сферы услуг не может опираться на доказанные теоретические истины, то есть умеет не только добывать знания, а и формировать способность к эффективному решению профессиональных заданий. Определено, что вместе с традиционными методами обучения весомая роль в процессе подготовки менеджеров, в частности сферы услуг, должна отводиться активным методам обучения. Рассмотрено некоторые активные методы обучения.

Ключевые слова: менеджер сферы услуг, менеджер образования, профессиональная подготовка, профессионально важные качества менеджера, активные методы обучения.

Kovalska N. M., Kovalskiy V. I.

THE PROBLEM OF COMPETITIVE MANAGERS TRAINING FOR SERVICES SECTOR : THEORETICAL ASPECT

The article deals with the problem of competitive managers training for services sector in Ukraine. The authors characterize the attitudes to defining professional characteristics of modern managers. They find out that manager in service sector has not only to get knowledge but to form the ability to solve professional tasks efficiently. The authors proved that educational establishments, conducting managers' professional training, face with the problem of person's integrated development in particular his communicative potential, ability to work under difficult circumstances of collective activity, forming tolerant behavior during solving conflicts etc. The article defines that the difficulties of educational process of training's service sector manager are caused by critical rethinking of outdated

mental models, stereotyped behavioral reactions and decisions (in particular, those ones that appeared in the USSR). It is said that the main part in the process of training managers, in particular in service sector, must be provided by active methods of teaching together with traditional ones. The authors give the important argument for active methods of teaching usage that based on their ability of reflection as internal mechanism of professional thinking development and taking decisions skills. They consider certain active methods of teaching, in particular case studies, trainings.

Key words: manager in service sector, manager in education, professional training, professional characteristics of manager, active methods of teaching.

УДК 37.015

Одайник С. Ф.*

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано міжнародний досвід розв'язання проблеми управління якістю освіти, сучасні функції освіти, визначено сутність поняття «якість освіти». З'ясовано, що національні системи оцінювання якості освіти істотно відрізняються не тільки за цілями і завданнями, критеріями і процедурами, але й за багатьма іншими параметрами, зокрема залучення до цього процесу державних і суспільних та професійних органів і установ.

Доведено, що Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Акцентовано увагу на тому, що якість освіти є основним пріоритетом державної політики України та передумовою національної безпеки держави.

Ключові слова: управління, якість освіти, стандарти, стратегія.

Головним пріоритетом розвитку національної системи освіти є курс на перетворення її на ґрунтовну та якісну галузь. Сьогодні вважається важливим наблизити українську освіту до міжнародних стандартів, збагатити її дієвими теоретичними і практичними розробками, оптимізувати структуру, забезпечити високоякісними кадрами.

Актуальність означеного питання зумовлюється низкою досліджень, проведених такими впливовими міжнародними організаціями, як Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Організація Об'єднаних націй (ООН), Європейська комісія тощо. Так, програмою «Цілі розвитку тисячоліття» (Саміт ООН 2000 року) визначено основні пріоритети людства, серед яких – доступ до освіти для всіх як запорука добробуту народів і націй. На її виконання Урядом України проголошено курс на досягнення найвищих стандартів якості вітчизняної освіти як стратегії суспільно-економічного розвитку держави [1]. Реалізація стратегічних цілей передбачає активне використання європейського та міжнародного досвіду.

Метою статті є здійснення аналізу міжнародного досвіду щодо розв'язання проблеми управління якістю освіти та визначення сутності поняття «якість освіти».

Увага з боку міжнародних організацій до проблем становлення й розвитку освітніх систем має вагоме значення. Щороку ЮНЕСКО констатує зменшення неписьменного населення на планеті, збільшення кількості людей, охоплених навчанням, підвищення рівня якості освіти як визначальних чинників розвитку суспільства, а також таких, що дають змогу людині брати участь у житті суспільства.

Аналіз літератури засвідчив, що починаючи з 80-х років ХХ століття, дані моніторингових досліджень у галузі освіти ОЕСР використовує з позицій ефективності отриманих результатів, що можна віднести до системи освітніх індикаторів [3]. Така порівняльна база даних сприяє формуванню загальної картини якості освіти,

*© Одайник С. Ф.

що дає змогу фахівцям не лише досліджувати сильні й слабкі аспекти освітнього процесу, а й спрямовувати роботу урядів різних країн на визначення державних освітніх стандартів.

На початку 90-х років Парламентська асамблея Ради Європи ухвалила Резолюцію [7], де зазначено про необхідність доступу населення до незалежного оцінювання навчальних курсів та якості роботи навчальних закладів. За результатами дослідження, що провела Парламентська асамблея Ради Європи, було встановлено, що національні системи оцінювання якості освіти істотно розрізняються не тільки за цілями і завданнями, критеріями і процедурами, але й багатьма іншими параметрами, зокрема залучення до цього процесу урядових (державних) і суспільних та професійних органів і установ. Так, у Сполучених Штатах Америки в оцінюванні якості освіти основна роль відведена самим університетам. Більшість із них мають власні центри оцінювання, а також незалежні оцінювальні організації.

Головними цілями структур, що проводять оцінювання якості вищої освіти, є:

- забезпечення якості вищої освіти в різних контекстах – економічному, соціальному й культурному;
- надання підтримки вищим навчальним закладам у застосуванні заходів поліпшення якості викладання предметних галузей;
- стимулювання взаємного обміну інформацією з питань забезпечення якості освіти [3].

З позицій сутності поняття «оцінювання освіти», визначеного С. Бібі як систематичне збирання і тлумачення фактів, за яким іде наступний етап – судження про їх цінність і відповідне планування подальших дій [9], основними інструментами управління якістю освіти в США є оцінювання, акредитація, аудит і ранжирування. Таким чином, оцінювання дає змогу формувати судження про цінність освіти на основі фактів, отриманих через вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язуються з метою та цінностями. Про те, що цей вид оцінювання підтримується як з боку освітян, так і споживачів освітніх послуг, свідчить низка наукових журналів, присвячених саме цій проблематиці.

У Німеччині тривалий час головна роль у забезпеченні якості підготовки відводилася внутрішній складовій, що у свою чергу ґрунтувалася на компетентності й відповідальності педагогічного колективу, керівників навчальних закладів і підсистем управління. Проте вважаючи, що означених способів контролю було недостатньо, 1995 року вводиться система зовнішнього оцінювання якості – самоатестація навчальних закладів і зовнішнє оцінювання. Така процедура вважалася найбільш об'єктивною й економічно найменш витратною. Зокрема, акредитація навчальних закладів на федеральному рівні була відсутня, унаслідок чого акредитація державних вишів стала здійснюватися автоматично, а недержавних – міністерством освіти кожної землі відповідно до власного регіонального законодавства про акредитацію. Уведення нових кваліфікацій бакалавра й магістра («майстра») у зв'язку з участю Німеччини в Болонському процесі слугувало додатковим стимулом для поширення інституту акредитації на федеральний рівень. З цією метою було створено Національну акредитаційну раду, завданнями якої визначаються:

- координація процедур оцінювання освітніх програм;
- акредитація регіональних і міжрегіональних агентств, уповноважених проводити оцінювання;
- забезпечення об'єктивності й прозорості правил оцінювання.

Такий підхід сприяє більш об'єктивному та незаангажованому оцінюванню результатів діяльності вищих навчальних закладів.

У Польщі діє Центральна екзаменаційна комісія (ЦЕК) та її підрозділи – окружні екзаменаційні комісії – структури, аналогічні Українському центру оцінювання якості

освіти і регіональним центрам оцінювання якості освіти. Завданнями Центральної екзаменаційної комісії є:

- опрацьовувати із зацікавленими міністрами, вищими школами, науково-дослідними установами, організаціями роботодавців та профспілками пропозиції щодо стандартів вимог, які є підставою проведення всіх іспитів;
- розробляти питання, завдання, тести та відбирати матеріали для проведення іспитів;
- аналізувати результати іспитів, складати щорічні звіти міністру освіти про рівень досягнень учнів на відповідних етапах навчання;
- створювати та поширювати програми підвищення кваліфікації вчителів у галузі педагогічної діагностики та оцінювання;
- сприяти науковим дослідженням та інноваціям у галузі оцінювання;
- координувати роботу комісій, наглядати за їх діяльністю [2].

Отже, частковий аналіз європейської практики оцінювання якості освіти дає змогу констатувати, що Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема найпоширенішими в європейському просторі є такі моделі управління якістю освіти:

- «оцінювання предмета» – акцентується на якості певного предмета, як правило, за всіма програмами, де цей предмет викладається;
- «оцінювання програми» – фокусується на діяльності в межах навчальної програми;
- «оцінювання навчального закладу» – вивчається якість роботи освітньої установи: організація, фінансові питання, управління, матеріально-технічна база, а також викладацька й дослідницька робота.

Додержання міжнародних норм передбачено вимогами законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту, а якість освіти є основним пріоритетом державної політики та передумовою національної безпеки держави. Так, у Національній доктрині розвитку освіти [4] зазначено, що освіта – стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності країни на міжнародній арені.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки передбачено реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься:

- принцип пріоритетності людини;
- створення й забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей;
- створення навчальних закладів різних типів і форм власності;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті;
- підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [5].

Звідси освіта як соціально-культурна система має реалізувати такі головні функції:

- підвищення рівня освіченості, виховання і розвитку особистості;
- соціальне успадкування і трансляція культури;
- урахування інтересів суспільства і конкретної людини в особистісно орієнтованій освіті;
- пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини;
- утвердження національної ідеї, вісью якої є всезагальне визнання української державності, культурне й духовне відродження українського народу;
- виховання громадянськості, любові до Батьківщини, рідного краю.

Отже, якість освіти постає як складна категорія, що має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, характеризує освітньо-педагогічне, культурне, особистісне спрямування. Стрижень нової якості освіти – розвивальна,

культурологічна домінанта, виховання особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, уміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Таке розуміння якості освіти відповідає світовим тенденціям, має глобалізаційний характер. Адже досвід ХХ століття свідчить про неможливість подолання кризи цивілізації лише через зміни в соціально-економічних відносинах і політичних системах.

Для того щоб стати повноцінним учасником глобальної політики, економіки й культури, державі слід підтримувати та розвивати людський потенціал як визначний та ефективний чинник розвитку будь-якої країни. Тому нині освіта розглядається і як стратегічний пріоритет будь-якої державної політики, проблема формування якої потребує особливої уваги. Для дійсно прогресивної трансформації суспільних відносин потрібні докорінні зміни у свідомості та поведінці самої людини.

Викладене вище активізує пошук ефективної вітчизняної моделі управління якістю освіти, зумовлює розроблення її національного та регіонального контексту з урахуванням європейського і світового досвіду. Саме на це будуть спрямовані наші подальші наукові розвідки.

Література:

1. Алексеев В. Стандарт ISO 9001 Реализовать легко / В. Алексеев // Методы менеджмента качества. – 2005. – № 2. – С. 52-53.
2. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Гриневич. – К., 2005. – 26 с.
3. Кравченко В. В. Організація системи державного управління шкільною освітою США / В. В. Кравченко // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. 2 (26). – С. 168-176.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4-х ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 144 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрана.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF/page>
7. Про порівняльну оцінку освіти. Рада Європи. Рекомендація 1137 (1990) // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – 144 с.
8. Співробітництво ЄС та України в галузі освіти – історія успіху [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/10375-spivrobitnistvo-es-ta-ukrajini-v-galuzi-osviti-istoriya-uspikhu>. – Назва з екрана.
9. Beeby C. E. The meaning of evaluation. In *Surrent Issues in Education* / C. E. Beeby. – № 4: Evaluation – Wellington: Department of Education, 1977.

Одайник С. Ф.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

В статье проанализирован европейский и международный опыт решения проблемы управления качеством образования, определены сущность понятия «качество образования», современные функции образования. Установлено, что национальные системы оценки качества образования существенно различаются не только целями и задачами, критериями и процедурами, но и многими другими параметрами, в том числе степенью вовлеченности в этот процесс правительственных (государственных) и общественных, и профессиональных органов и учреждений.

Доказано, что Европа воспринимает качество образования как объект общественного единения и консолидации национальных образовательных систем. Акцентировано внимание на том, что качество образования является основным приоритетом государственной политики Украины и предпосылкой национальной безопасности государства.

Ключевые слова: управление, качество образования, стандарты, стратегия.

Odainyk S. F.

QUALITY OF EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article analyzes the European and international experience of solving problems of quality management education, defined the essence of the concept «quality of education», defined the modern functions of education.

The study found that the national estimating system of the quality of education differs considerably, not only for goals and objectives, criteria and procedures, but also many other parameters, including the degree of involvement in the process of government and public and professional bodies and institutions.

It is proved that Europe perceives the quality of education as an object of social unity and consolidation of national educational systems; the quality of education is a complex category that has civilization, social-system, national and regional dimension, characterizes the educational and pedagogical, cultural and personal direction.

It is noted that the core of a new quality of education is a developmental, cultural dominant of education of a personality that is able to self-education and self-development, to use the acquired knowledge and skills for creative problem solving, critical thinking, process a variety of information, seeking to improve own life and life of the country.

It is accented that the quality of education is a major policy priority and a prerequisite for Ukraine's national security.

Key words: management, quality of education, standards, strategy.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

Дереш В. С.*

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто напрацювання представників різних наук та шкіл кінця ХІХ – ХХ століть, чий інтереси поєднані зі складним явищем соціалізації. Висвітлено погляди Ф. Гіддінгса і Т. Парсонса, які пояснюють соціалізацію як процес пристосування людини до суспільного середовища, що впливає на її формування відповідно до притаманних йому надбань культури. З'ясовано, що соціалізація, за Е. Дюркгеймом, передбачає прищеплення дитині навичок дисципліни й самоконтролю, почуття приналежності до певної суспільної групи та готовність до виконання соціальних приписів. Відзначено, що Ч. Кулі і Дж. Г. Мід запропонували децю інший підхід до тлумачення сутності соціалізації, розуміючи її як розвиток і самостійну зміну людини в ході опанування та відтворення культури. Установлено, що всі дослідники так чи інакше орієнтувалися на один із двох основних підходів, які різнилися розумінням ролі індивіда в соціалізаційному процесі.

Ключові слова: соціалізація, формування, індивід, ознаки соціалізації, концепції соціалізації.

Кожне покоління передає наступному свої надбання, цінності, норми, переконання, вірування, правила й ідеали. Завдяки засвоєнню вищезазначеного відбувається формування особистості дитини, її соціалізація. Тому актуальною є потреба з'ясування сутності цього процесу, розкриття основних його характеристик.

До визначення сутності соціалізації, окреслення особливостей її перебігу звертаються психологи (Н. Абдюкова, Г. Авер'янова, І. Бех, Н. Дембицька, В. Москаленко, С. Розум та ін.), соціальні психологи (Г. Андреева, І. Мартинюк, Л. Музичко, Л. Орбан-Лембрик та ін.), соціальні педагоги (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін.), педагоги (Б. Вульф, Н. Голованова, В. Кравець, Н. Лавриченко та ін.), соціологи (Е. Гідденс, Ч. Кулі, Дж. Г. Мід, Т. Парсонс та ін.).

Мета статті – проаналізувати зарубіжні концепції соціалізації особистості.

Як відомо, соціальна педагогіка – це міждисциплінарна наука, тож для характеристики сутнісних ознак соціалізації необхідно розглянути напрацювання представників різних наук, чий інтереси поєднані з цим складним явищем (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення поняття «соціалізація» в наукових джерелах

Автор	Джерело	Визначення поняття
1	2	3
Гіддінгс Ф.	Giddings F. The Theory of Socialization. – N-4., 1897. – P. 22.	Розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя
Зіммель Г.	Социология. Краткий курс / Б.А. Исаев. – СПб.: Питер, 2007. – С. 156	Входження індивіда в суспільство, яке відбувається через зіткнення особистих і суспільних інтересів, усвідомлення індивідом соціальних цінностей і норм
Кулі Ч.	Cooley Ch. Human nature and the social order. – N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1964. – 434 p.	Розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння і відтворення культури, людина активно бере участь у цьому процесі і не лише адаптується до суспільства, але й впливає на саму себе
Ребер А.	Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур; пер. с англ.: В 2-х т. – Т.2. – М. : Вече, АСТ, 2000. – С. 283.	Процес, за допомогою якого індивід набуває знання, цінності, соціальні навички і соціальну чутливість, які дозволяють йому інтегруватися в суспільство і вести себе там адаптивно

*© Дереш В. С.

Продовження табл.1

1	2	3
Смелзер Н.	Соціологія / Нейл Смелзер; пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – С. 126	Шляхи, якими люди набувають досвід і засвоюють установки, що відповідають їх соціальним ролям

Проблема соціалізації, у межах якої відбуваються взаємовідносини між особистістю і суспільним середовищем, має доволі давнє коріння. Ще в середині ХІХ ст. у філософії набули визнання теорії, розробники яких намагалися пояснити, як розвивається особистість, як впливають на неї різні фактори, яким чином вона вписується в загальний соціальний контекст [1, с. 118].

1887 року американський соціолог Ф. Гіддінгс у праці «Теорія соціалізації» дав перше теоретичне обґрунтування соціалізації: «процес розвитку соціальної природи чи характеру індивіда, підготовки людського матеріалу до соціального життя» [9, с. 22]. За Ф. Гіддінгсом, індивід – пасивний об’єкт, який повсякчас перебуває під впливом навколишньої соціальної дійсності й намагається пристосуватися до неї.

На думку Т. Парсонса, соціалізація «є процесом входження індивіда у соціальну систему, що охоплює соціальні інститути, норми, цінності, ролі та їх засвоєння» [11, с. 23].

Слід зазначити, що погляди Ф. Гіддінгса і Т. Парсонса на процес соціалізації об’єднують думки про інтеграцію індивіда в соціальне середовище через прийняття ним норм, цінностей, поглядів під впливом різних факторів соціалізації.

До 1930-х років термін «соціалізація особистості» використовувався в таких значеннях: по-перше, для позначення переходу майна з приватної власності в суспільну, що є близьким до трактування терміна «націоналізація»; по-друге, для того, щоб позначити процес становлення людини як соціальної істоти. Перше значення сьогодні майже втратило свою чинність, тоді як друге активізує й водночас ускладнює дослідження соціалізаційного процесу [1, с. 118].

У 1930-ті роки зацікавленість проблемою соціалізації зумовлювалася розробленням проблеми зв’язків між людьми і культурою, передусім у її педагогічному аспекті. Систематичне дослідження суперечностей між поведінкою дитини й вимогами соціуму, з одного боку, і результатами формування особистості, з іншого, зумовило початок широкого використання поняття «соціалізація» у західних як соціологічних і соціально-психологічних, так і правових дослідженнях (головним чином для пояснення особливостей поведінки представників різних соціальних груп у різних життєвих ситуаціях). Водночас соціалізація доволі часто розглядалася як процес створення «стандартної» особистості, яка володіє низкою соціальних ролей. При цьому останні мали відповідати запитам тогочасного суспільства.

Серед перших дослідників проблеми соціалізації необхідно назвати Е. Дюркгейма. Він пов’язував цей процес із фундаментальними засадами своєї концепції, насамперед із принципом соціологізму, утверджував домінуючу роль суспільного над індивідуальним. Суспільство вчений розглядав як складний і змістовий «соціальний факт», здатний зовні тиснути на індивіда [8]. Він стверджував, що під час розвитку індивід оволодіває нормами і правилами поведінки, мовою, звичаями, наявною системою знань, зокрема релігійними віруваннями, настановами політичної системи, які створені суспільством унаслідок соціальної практики. Привласнення об’єктивно існуючих соціальних цінностей, психологічних механізмів, етичних норм і становить, на переконання Е. Дюркгейма, сутність процесу соціалізації, що відбувається у вигляді виховання [8, с. 51]. Основна мета виховання, на його думку, полягає у формуванні соціальної істоти, у розвитку в дитини якостей, які потребує суспільство. Але суспільство не просто виховує людину у процесі її соціалізації – воно «конструює» її відповідно до своїх потреб. Егоїстична і несоціальна

істота при соціалізації перетворюється на іншу – соціальну істоту, яка здатна до суспільної та моральної життєдіяльності.

Отже, соціалізація, за Е. Дюркгеймом, передбачає прищеплення дитині навичок дисципліни й самоконтролю, почуття приналежності до певної суспільної групи та готовність до виконання соціальних приписів. Лише в процесі соціалізації (внаслідок виховання й освіти) людина навчається керувати своїми імпульсами, обмежувати свої реакції певними рамками, стримувати свою біологічну природу, засвоює приписи, цінності та ідеали, що дозволяють їй існувати в суспільстві. Порушення процесу соціалізації, як правило, супроводжується послабленням системи нормативної регуляції індивідуальних потреб, колишні норми та цінності вже не відповідають реальним відносинам, суспільство потрапляє у кризовий стан аномії – «безнормованості». Однак, передбачаючи можливість надмірного посилення впливу держави і навіть придушення нею волі окремого індивіда, Е. Дюркгейм звертав увагу на значення проміжних соціальних груп, які забезпечують оволодіння особистістю певними цінностями і нормами, серед яких він виокремлював професійні, релігійні та сімейні групи, що створюють власні «моральні кодекси», які регулюють поведінку особистості. Дослідник запропонував доволі жорстку ієрархію моральних правил, де нижчий рівень утворювали сімейна, професійна та релігійна мораль, тоді як на її верхівці розміщувалися спільні для всього людства цінності й ідеали, які панували в державі.

У концепції соціальної інтеграції П. Сорокіна виокремлено три найбільш важливі фактори, що впливають на соціалізацію: «космічно-географічна» соціалізація індивідів (клімат, територія тощо); «біологічно-фізіологічна» соціалізація (основні інстинкти і стимули, які змушують людей вступати в численні взаємодії); «психологічна соціалізація» (навчання, наслідування, емоційно-інтелектуальні контакти) [5, с. 161-187].

Під впливом праць М. Хайдеггера [6], Г. Маркузе [2] та інших представників франкфуртської школи неомарксизму у 50–60-х роках ХХ ст. поняття стандартно соціалізованої особистості трактувалося в негативному сенсі – «одномірна людина». У цей період соціалізацію ототожнювали з процесами навчання або виховання, через посередництво яких дитина стає підготовленим членом того соціуму, у якому перебуває.

Г. Маркузе заперечував доцільність одномірності мислення, способу життя, стандартів, вважаючи їх наслідками дегуманізації, притаманної індустріальному суспільству. Основний засіб подолання цієї одномірності він убачав у формуванні в людини нових потреб, «нової чуттєвості» через звернення до маргінальних груп (соціальних аутсайдерів, девіантних угруповань, груп нетрадиційної орієнтації) [2].

До з'ясування сутнісних ознак соціалізації звертався Ж. Піаже, стверджуючи, що людина від моменту народження перебуває в середовищі, яке не тільки фізично впливає на особистість, а й безперервно трансформує її структуру, адже не лише примушує до прийняття фактів, а й надає цілком визначені системи знаків, що змінюють мислення людини, пропонує їй нові цінності та накладає на неї низку обов'язків [3].

Американський соціальний психолог О. Г. Брім-молодший дотримувався думки, що соціалізація триває все життя, хоча є суттєві відмінності в соціалізації дітей і дорослих:

- 1) у дорослих змінюється зовнішня поведінка, а у дітей – базові ціннісні орієнтації;
- 2) дорослі оцінюють норми поведінки, які панують у суспільстві, а діти лише засвоюють їх;
- 3) дорослі пристосовуються до різних соціальних ролей, установлюють пріоритети відповідно до своїх принципів і розуміння «добра» й «зла»; діти виконують усі правила і підкоряються дорослим;
- 4) дорослим соціалізація допомагає оволодіти певними навичками, а соціалізація дітей формує мотивацію їх поведінки [4, с. 108].

Вважається, що О. Г. Брім-молодший одним із перших висловив думку про безперервність процесу соціалізації. Його послідовники також розглядали проблему

соціалізації дорослих. Так, соціолог Д. Клаузен досліджував процес соціалізації дорослих відповідно до критичних моментів їх життя; соціолог І. Розов досліджував особливості соціалізації людей похилого віку; психолог Р. Гоулд вважав, що соціалізація дорослих є процесом подолання психологічних тенденцій, які склалися в дитинстві [4, с. 109-114].

У поглядах американських учених Ч. Кулі і Дж. Г. Міда відображалася теорія «дзеркального Я», відповідно до якої особистість трактується як реальна якість, що набувається людиною в ході соціальної життєдіяльності. Навколишні – неначе дзеркала, в яких індивід бачить своє відбиття, за допомогою чого в нього формується бачення самого себе і формується власне Я – сукупність оцінок його іншими. Тобто зміст Я є соціальним.

Теорія Ч. Кулі базується на трьох постулатах: у процесі міжособистісної взаємодії люди уявляють те, як їх сприймають узагальнені інші; люди можуть усвідомлювати реакції узагальнених інших на їхні дії; люди розвивають своє самоуявлення, гордість або приниження відповідно до того, як ними самими сприймається уявлення узагальнених інших про них [7].

Ця теорія набула доповнення в концепції Дж. Г. Міда. Він намагався пояснити сутність процесу сприймання індивідом інших людей. «Узагальнений інший», на його думку, – це загальнолюдські цінності й норми поведінки певної групи, що формують у її членів індивідуальний «Я-образ». Людина, – вважав він, – є «індивідуальністю тому, що належить до спільноти і переймає настановлення цієї спільноти у свою поведінку, опановує її мову як медіатор, за допомогою якого відкриває свою індивідуальність..., у процесі освоєння різних ролей, що виконуються іншими, вона освоєє атитюди членів спільноти» [10, с. 166]. Під час спілкування індивід начебто бачить себе збоку очима інших людей як нову особистість. Він оцінює власні дії та зовнішність згідно з уявними оцінками «узагальненого іншого». Розуміння «узагальненого іншого» відбувається завдяки «прийняттю ролі» і «виконанню ролі». Прийняття ролі означає намагання перейняти поведінку особистості в певній ситуації чи в якійсь ролі. Виконання ролі – це вчинки, що пов'язані зі справжньою рольовою поведінкою, а прийняття ролі тільки претендує на гру.

На думку Ч. Кулі і Дж. Г. Міда, які тлумачили сутність соціалізації дещо інакше за своїх колег-науковців, людина у процесі соціалізації розвивається й самостійно змінюється, опановуючи і відтворюючи культуру. Тобто людина не тільки пристосовується до суспільства, а й змінює саму себе [7].

Аналіз вищезгаданих зарубіжних концепцій соціалізації засвідчує, що всі вони так чи інакше орієнтувалися на один із двох основних підходів, які різнилися розумінням ролі індивіда в соціалізаційному процесі. Перший із них тяжів до розуміння людини як бездіяльного об'єкта соціалізації, а соціалізація трактувалася як адаптація індивіда до суспільного середовища, яке формує всіх своїх членів відповідно до притаманної йому культури. Щодо другого підходу, то його послідовники акцентують на активності індивіда у процесі соціалізації. Людина не лише пристосовується до суспільства, а й змінює власні життєві обставини та саму себе. Тобто наголошується на суб'єкт-суб'єктній характеристиці соціалізації.

Ця стаття не висвітлює повною мірою проблему соціалізації. Надалі треба провести аналіз вітчизняних концепцій сутності соціалізації в науковій літературі ХХ століття.

Література:

1. Кузнецов Ю. В. Социально-философские концепции социализации личности (Э. Дюркгейм, Ж. Пиаже) / Кузнецов Ю. В., Кравцов В. А., Кибиткин А. И. // Вестник МГТУ. – Т. 15. – 2012. – № 1. – С. 118-121.
2. Маркузе Г. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Герберт Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже; [пер. с англ. и фр.]. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 673 с.

4. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер; [пер. с англ.]. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
5. Сорокин П. А. Система социологии / Сорокин П. А. – М. : Наука, 1993. – Т. 1 : Социальная аналитика : учение о строении простейшего (родового) социального явления. – 1993. – 447 с.
6. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; [пер. с нем. В. Бибихина]. – Х. : Фолио, 2003. – 503 с.
7. Cooley Ch. Human nature and the social order / Ch. Cooley. – N. Y. : Charles Scribner's Sons, 1964. – 434 p.
8. Durkheim E. L'educatin morale / E. Durkheim. – Paris, 1925. – 284 p.
9. Giddings F. The Theory of Socialization / F. Giddings. – N.-Y., 1897. – 386 p.
10. Mead G. H. Mind, Self and Society / G. H. Mead / Ed. by C. W. Morris. – Chicago Unit. Of Chicago : Press, 1975. – 248 p.
11. Parsons T. The Social System / T. Parsons. – Glencor III, 1957. – 314 p.

Дереш В. С.

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены наработки представителей различных наук и школ конца XIX-XX веков, чьи интересы затрагивает сложное явление социализации. Освещены взгляды Ф. Гиддингса и Т. Парсонса, которые объясняют социализацию как процесс приспособления человека к общественной среде, которая влияет на его формирование в соответствии с присущими ей достояниями культуры. Выяснено, что социализация, по Э. Дюркгейму, предусматривает привитие ребенку навыков дисциплины и самоконтроля, чувства принадлежности к определенной общественной группе и готовность к выполнению социальных предписаний. Отмечено, что Ч. Кули и Дж. Г. Мид предложили несколько иной подход к толкованию сущности социализации, понимая ее как развитие и самостоятельное изменение человека в ходе освоения и воспроизводства культуры. Установлено, что все исследователи так или иначе ориентировались на один из двух основных подходов, которые отличались пониманием роли индивида в процессе социализации.

Ключевые слова: социализация, формирование, индивид, признаки социализации, концепции социализации.

Deresh V. S.

ANALYSIS OF FOREIGN CONCEPTS OF PERSONALITY SOCIALIZATION

The best practices of representatives of different scientific schools and directions of the late XIX – XX centuries, whose interests are connected with the complex phenomenon of socialization, are represented in the article.

F. Giddings and T. Parsons' views are underlined; they explain the concept «socialization» as the process of person's adaptation to the social environment that affects his/her development through specific cultural achievements. The term «socialization» according to E. Durkheim is found out; it is noted that this term suggests inculcation of children's discipline and self-control skills, a sense of belonging to a particular social group and the willingness to fulfill social requirements. The conception of «social integration» from the viewpoint of P. Sorokin is reviewed; the most important three factors influenced on socialization such as, «space-geography», «biological-physiological» and «psychological» socialization, M. Heidegger, H. Marcuse and J. Piaget's opinions, are highlighted. The difference between children's and adults' socialization is emphasized; such aspects as manifestation of socialization, direction of socialization, attitude to rules and mastering of understanding the concepts of «good» and «evil» are defined from the perspective of Orville G. Brim Jr.

It is noted that a slightly different approach to the interpretation of the essence of socialization are proposed by Ch. Cooley and G. H. Mead, they understand this term as the process of development and individual person's modification during the development and reproduction of culture.

It is established that all researchers in some way focus their attention on one of two main approaches that differ in the understanding of the person's role in socialization process. According to the first approach person is understood as a dormant object of socialization. The second approach is underlined the subject-to-subject characteristic of socialization.

Key words: socialization, formation, person, factors of socialization, concepts of socialization.

УДК 37.06

Пагула М. В.*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У статті розглянуто питання професійної підготовки фахівців у сучасних умовах та соціалізації особистості в умовах її професіоналізації. Вказано на спільні й відмінні характеристики соціалізації та професіоналізації. Констатовано необхідність застосування у професійній освіті компетентнісного підходу, що дає змогу готувати висококваліфікованих фахівців, здатних продуктивно діяти в різних проблемних ситуаціях, що виходять за межі традиційної системи освіти. Доведено, що реалізація компетентнісного підходу має передбачати повноцінну реалізацію функцій соціалізації та професіоналізації особистості, що вимагає не лише готувати фахівця до трудової діяльності, але і формувати освіченого громадянина.

Ключові слова: професіоналізація, соціалізація, компетентнісний підхід, компетенції, професійна освіта.

Питання соціалізації та професіоналізації особистості завжди було надзвичайно складним та актуальним і весь час перебувало в центрі уваги філософів, психологів, педагогів та соціологів. Проте складність і динамізм, притаманні цьому питанню, роблять його актуальним і сьогодні. Особливо гостро ця проблема відчувається в Україні, де у зв'язку зі значними економічно-політичними трансформаціями склалася практично патова ситуація. У зв'язку з появою ринкової економіки, відкриття кордонів та вільної конкуренції на ринку праці виявилися негативні тенденції, які, на жаль, з кожним днем лише поглиблюються й ускладнюються. Так, на фоні сучасних технологій стали очевидними вияви непрофесіоналізму багатьох працівників практично у всіх сферах життєдіяльності суспільства, з іншого боку – значна частина висококваліфікованих фахівців покинула Україну в пошуках кращого життя й рівня оплати їх праці. Водночас багато кваліфікованих фахівців не змогли знайти свого місця в складному і суперечливому процесі побудови ринкових стосунків, що породило в них низку психологічних проблем, пов'язаних із професійною «деформацією» людини в новій реальності, з труднощами трудової та професійної адаптації в умовах постійних і динамічних змін. Проте найбільш суттєвою, на наш погляд, є проблема ефективної соціалізації молоді в сучасних умовах.

Серед різноманітних видів соціальної діяльності сучасної людини домінує саме професійна, що є основною формою вияву соціальної активності індивіда та дозволяє йому розкрити себе як особистість. Сучасна молода людина не може успішно соціалізуватися, якщо не володіє професійними знаннями, уміннями й навичками, певними особистісними якостями, пов'язаними зі сферою професійної діяльності. І з кожним днем труднощі в соціалізації та професіоналізації молоді в нашій державі тільки зростають. Так, С. Сисоева зазначає, що сьогодні спостерігаються тенденції постійного значного збільшення обсягів професійно важливих знань, умінь та навичок, і при цьому термін професійної підготовки залишається незмінним, а інколи навіть зменшується. У зв'язку з цим спостерігається істотний дисбаланс між вимогами, що висувуються до майбутніх працівників з боку працедавців, і рівнем їхньої підготовки [7, с. 17].

Наявна система освіти України, незважаючи на всі її трансформації, оновлення й осучаснення, з найпершого дня, коли дитина переступила поріг школи, й до отримання нею диплому про вищу освіту вчить, що на всі запитання уже є готова відповідь, яку уже знайдено кимось раніше, а весь процес навчання зведено до заучування

*© Пагула М. В.

учнями (студентами) певного (формалізованого) набору вже готових відповідей, засвоєних за допомогою вчителя (викладача) та навчального підручника і їх точного відтворення в певний момент часу – як правило, під час опитування або екзамену. Закономірно, що такий стан речей як в освіті загалом, так і в системі професійної підготовки молоді зокрема, ускладнює їхню соціальну адаптацію в сучасних соціально-економічних умовах.

Тому вважаємо, що питання дослідження професійної освіти з погляду створення оптимальних умов для соціалізації та професіоналізації особистості в сучасних умовах є одним із найбільш важливих й актуальних серед проблем вітчизняної педагогічної науки.

Зміст понять «соціалізація» та «професіоналізація особистості» за своєю суттю є достатньо близькими та взаємодоповнюваними. Так, згідно з визначенням Українського педагогічного словника [2, с. 314] соціалізація – це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку людини як цілісної особистості шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. У сьогоденні високотехнологічному суспільстві соціалізація особистості нерозривно пов'язана з її професіоналізацією, що становить цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії та завершується, коли особистість припиняє активну трудову діяльність.

У зв'язку з цим у період соціально-економічних і політичних трансформацій суспільства особливої значущості набуває проблема ефективної соціалізації та професіоналізації молоді, формування в молодого покоління спрямованості на професійне самовизначення та перебудови на цій основі всієї освітньої системи України.

У сучасній психолого-педагогічній та соціологічній літературі розробляються й обґрунтовуються різноманітні концепції та підходи до соціалізації та професіоналізації особистості. Аналіз наукових праць засвідчив, що над розв'язанням цієї проблеми працювали такі видатні науковці, як В. Буткевич, Є. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Ю. Поваренков, А. Сейтешев, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Слободчиков, В. Шадриков та ін., досягнення яких є незаперечними й надзвичайно вагомими, проте складність проблеми, динамізм і зміна освітньої парадигми зумовили її актуальність і на сьогодні.

Тому метою цієї статті є аналіз можливостей і підходів до соціалізації та професіоналізації особистості в контексті компетентнісного підходу.

Сучасне суспільство ставить перед системою професійної підготовки фахівців серйозні вимоги. Стрімкий розвиток науки, техніки та технологій вимагає від особистості вміння пристосовуватися до нових умов, виявляти творчість у професійній діяльності, бути конкурентоздатною на ринку праці. У зв'язку з цим у світі виникла об'єктивна та нагальна потреба у вдосконаленні стратегії розвитку освітньої галузі. Особливо гостро ця проблема відчувається в Україні, де система освіти, виходячи зі співвідношення собівартості та коефіцієнту ефективності, сьогодні залишається однією з найбільш витратних та людиномістких сфер у світі. Такий стан речей не може не турбувати, адже якість освіти, а особливо фахово орієнтованої, є одним із найважливіших чинників соціалізації людини.

Ситуація, що склалася в українському суспільстві, демонструє відсутність необхідних освітніх умов для ефективної професійної соціалізації молоді. Результати соціологічних досліджень свідчать, що значна частина молодого покоління слабо інтегрована в соціально-економічне життя держави, погано уявляє громадянські перспективи, схильна до деструктивних проявів, соціального негативізму і, як результат,

мріє про еміграцію та бачить свою трудову діяльність за межами України. З цієї ж причини все більша кількість молоді при виборі навчальних закладів для отримання освіти орієнтується на країни ближнього й дальнього зарубіжжя.

Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є спрямованість сучасної освіти не стільки на передання певної (якомога більшої та ґрунтовнішої) сукупності знань, скільки на навчання людини самостійно знаходити, аналізувати та відбирати потрібну інформацію і засоби для її практичного застосування (комплекс компетенцій).

Так, науковці провідних європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

О. Дубасенюк [5, с. 10-16] стверджує: більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому. Таким чином, компетентнісний підхід відображає інтегральний вияв професіоналізму, який складають елементи професійної і загальної культури, досвід фахової діяльності та творчості, що конкретизуються в певній системі знань, умінь, готовності до розв'язання соціальних та професійних завдань і проблем [6].

З огляду на це вважаємо, що в підготовці сучасного фахівця важливу роль має відігравати саме компетентнісний підхід, який дозволить готувати кваліфікованого фахівця, здатного продуктивно діяти в різних проблемних ситуаціях, що виходять за межі традиційної системи освіти.

Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжжя, де воно отримало значне поширення та застосування. Так, в останні десятиліття практично у всьому світі вимоги до результатів вищої освіти формулюються винятково в категоріях «компетенції» та «компетентності».

Для української освітньої системи компетентнісний підхід є принципово новим і пов'язаним із сучасними підходами до оцінювання ефективності навчання і професійної підготовки кадрів та передбачає розроблення і впровадження нових освітніх стандартів, що своєю чергою дозволить формувати нові освітні програми професійної підготовки, які будуть адекватними світовим тенденціям, запитам особистості та потребам ринку праці.

Не таємниця, що на сучасному ринку праці найбільш затребуваними є ті особи, які відкриті до неупередженого пошуку нових ідей, здатні творити, генерувати нові ідеї, технології, те, що в світі ідентифікується як «ноу-хау» чи інновація. Так, Г. Драйден та Д. Вос [4, с. 207], наголошуючи на важливості розвинутої творчої складової в сучасних працівників, наводять слова президента корпорації Toyota Motor Е. Тойота про те, що японським робітникам притаманна спільна риса – вони однаково добре працюють руками й головою. Вони дають близько півтора мільйони пропозицій щорічно, і дев'яносто відсотків з них корпорація Toyota Motor втілює в життя.

Подібна ситуація і в компанії Nissan Motors, керівництво якої серйозно розглядає будь-яку пропозицію, що заощаджує 0,6 секунди – час, потрібний робітникові для того, щоб простягнути руку або ступити півкроку. Також й інша компанія з виробництва електроніки Matsushita щорічно отримує від своїх працівників понад 6,5 мільйонів нових ідей, більшість з яких відразу ж втілюються в життя [4, с. 207].

Проте саме ці риси майже не формує і не розвиває система освіти України (зокрема і професійна). Сьогодні українська молодь практично не навчає найважливіших і найбільш затребуваних сучасним суспільством аспектів – творити (генерувати) нові ідеї, винахідливості, уміння постійно вчитися й адаптуватися до змін, діловитості. Тому вважаємо, що соціалізація особистості, підготовка її до життя в умовах глобалізованого, відкритого та конкурентного суспільства має стати не менш важливою освітньою функцією, ніж забезпечення її сукупністю професійно важливих знань, умінь і навичок.

У сучасних психолого-педагогічних і соціологічних працях наведено багато визначень поняття «соціалізація», які різняться між собою підходами до визначення сутності й структури особистості. Проте більшість визначень цього поняття вказують на те, що сутність соціалізації полягає в засвоєнні індивідом наявного соціального досвіду.

У середині ХХ століття в західній філософській, соціологічній і психолого-педагогічній думці утвердилося розуміння соціалізації як невід’ємної складової надзвичайно складного та багатокомпонентного процесу становлення особистості, що передбачає формування рис характеру особистості в соціальній взаємодії з іншими суб’єктами та виявляється в соціально організованій діяльності, регульованій рольовою структурою суспільства.

Основним виявом процесу соціалізації особистості є структурування сфери її свідомості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища. Тобто характер структури кожної особистості, зокрема й її культурні цінності та норми, формуються у процесі соціалізації на основі структури тих соціальних систем і об’єктів, з якими вона контактувала впродовж всього свого життя [9, с. 27].

Таким чином, соціалізація є процесом інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості.

Разом із тим не можна забувати, що процес соціалізації суто індивідуальний. Тому соціалізація індивіда має обов’язково передбачати його індивідуалізацію, формування особистісних якостей. Соціалізація є безперервним процесом. Вона охоплює всі етапи життєвого шляху людини, упродовж якого та засвоює й використовує цінності культури. Кількісне накопичення засвоєних цінностей у певний період переходить у нову якість, що виявляється у зміні структури та спрямованості особи.

Сутність професійної соціалізації значною мірою визначається концепцією соціального конструкціонізму як соціологічної теорії пізнання, основною метою якої є виявлення шляхів, з допомогою яких окремі індивіди та групи людей беруть участь у творенні сприйнятої ними соціальної реальності.

Так, згідно з поглядами П. Бергера та Т. Лукмана [1] процес соціалізації людини можна умовно розділити на два етапи – первинну і вторинну. На етапі первинної соціалізації індивід засвоює обов’язковий мінімум соціальних знань, який ідентифікує його як члена певного суспільства. Важливим компонентом цих знань є інформація про соціальний світ, його структуру, специфіку розвитку та трансформацій, формування власного уявлення про те, що визначається цим суспільством як добро чи зло (ціннісні норми та орієнтири) та їх сприйняття й інтеграція у внутрішньоособову складову особистості людини як невід’ємної складової навколишнього соціуму [1, с. 210-212].

П. Бергер і Т. Лукман вважають, що на етапі вторинної соціалізації людина входить до специфічного інституціонального середовища, у структурі якого і здійснює свої основні функції, отримує відповідний соціальний статус з належними йому правами й обов’язками. Головним аспектом тут є довільний вибір особи, тим самим соціальна ідентифікація другого порядку співвідноситься з людиною як носієм конкретних

суспільних функцій, що виникли в суспільстві в результаті процесу розподілу праці [1, с. 213-239].

У цьому контексті професійна соціалізація та професіоналізація особистості постає як одна зі складових вторинної соціалізації особистості. При цьому в процесі професійної соціалізації молодий фахівець повноцінно входить до професійного середовища, засвоює наявний професійний досвід, опановує стандарти та головні цінності професійного співтовариства. Відповідно до цього вважаємо, що одним із головних завдань професійної освіти має стати постійне і безперервне підвищення освітнього рівня як окремо взятої людини, так і суспільства загалом. Основне завдання професійної соціалізації вбачається нами у створенні належних умов для повного та своєчасного засвоєння особистістю професійної, суспільно важливої та актуальної складової соціального знання.

Важливий вплив на соціалізацію особистості має освіта, яка не тільки забезпечує засвоєння відповідних знань, формування умінь і навичок, а й формує систему уявлень про загальноприйняті в цьому суспільстві (суспільній групі) норми, цінності та ідеали. Освіта забезпечує спадкоємність і відтворення соціального досвіду. Саме через освіту людина засвоює необхідні для соціальної практики знання, цінності, формує навички соціальних відносин. У сучасному світі освіта є могутнім джерелом як соціально-економічного, науково-технічного, культурного розвитку суспільства, так і сферою духовного зростання людини.

Сучасний світовий ринок праці висуває жорсткі вимоги до освітнього, інтелектуального і професійного рівня робочої сили. Нові технології вимагають від працівників усе більш високої кваліфікації, уміння швидко опановувати нові методи й методики, перенавчатися в процесі роботи, займатися самоосвітою. Без вищої або середньої спеціальної освіти відповідати цим вимогам у наш час практично неможливо, як неможливо без психологічних проблем і емоційних втрат пройти складні етапи професійної адаптації.

Тому як вся освіта загалом, так і професійна зокрема вимушена відповідати новим вимогам інформаційного суспільства, яке диктує новий тип соціальної взаємодії і висуває нові вимоги до професійних якостей особистості. Освіта, сприяючи соціалізації особи, породжує соціокультурні зміни як на індивідуальному, так і на загальносуспільному рівні.

Тому вважаємо, що основна освітня функція має трансформуватися таким чином, щоб уся система освіти України перетворилася на головний засіб суспільного розвитку, а людина і суспільство стали такими, що постійно навчаються. Такий підхід передбачає зміну парадигми з «освіта на все життя» на конструкцію «освіта впродовж життя». Було б неправильно сприймати неперервну освіту лише як механічний рух особистості від дошкільної до загальної середньої, професійної, вищої, післявишівської освіти та підвищення кваліфікації. Передусім це гармонійний процес циклічного оновлення особистості на кожному з цих етапів розвитку. Система неперервної освіти має забезпечувати адекватність змісту освіти вимогам сучасного суспільства, яке динамічно формується й розвивається [3, с. 174].

Відповідно в молодого покоління виникає потреба в освіті, що відповідає у своїх методах і формах новому характеру суспільства. І один зі шляхів розв'язання цих завдань, на наш погляд, полягає саме в соціалізації та професіоналізації особистості в контексті реалізації ідеї безперервної освіти та компетентнісного підходу. Такий підхід дає змогу переорієнтуватися з освітньої парадигми, в якій переважає трансляція знань і формування умінь та навичок, до оволодіння комплексом компетенцій – здатностей випускника до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікативно насиченого простору [8, с. 138-143].

Виходячи з цього можна стверджувати, що успішна соціалізація і професіоналізація особистості вимагає повноцінного втілення ідеї безперервної освіти та компетентнісного підходу. Водночас реалізація компетентнісного підходу обов'язково має передбачати повноцінну реалізацію функцій соціалізації та професіоналізації особистості, що вимагає не лише готувати фахівця до трудової діяльності, але й формувати освіченого громадянина, здатного критично мислити, сприймати та ретранслювати певні соціокультурні норми, цінності, етичні принципи, який розуміє значення національних культурних цінностей і міжкультурного діалогу.

Уважаємо, що нові підходи, закладені в основу розроблення нового змісту професійної освіти та пов'язані з соціалізацією та професіоналізацією особистості, у контексті компетентнісного підходу можуть стати основною інновацією сучасної освіти. Так, за рахунок привнесення в освіту елементів соціальних практик і активного залучення педагогів, науковців, працедавців і громадськості в обговорення змісту соціально та професійно важливих компетенцій з'являється нова якісна характеристика компетентнісного підходу, що виявляється в більш якійсій соціалізації та професіоналізації особистості. При цьому вважаємо, що найбільш доречним буде, щоб нові компетенції формували освітні установи, а їх сутність визначали працедавці та громадськість.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, а засвідчує потребу подальших наукових досліджень умов і чинників, які впливають на соціалізацію та професіоналізацію особистості.

Література:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Давидов П. Г. Безперевна освіта – вимоги часу чи нова філософія освітньої діяльності / П. Г. Давидов // Вісник ДонНУЕТ. – 2010. – № 2 (46). – С. 170-176.
4. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос / перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
5. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10-16.
6. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
9. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.

Пагута М. В.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки специалистов в современных условиях и социализации личности в условиях ее профессионализации. Указано на общие и отличительные характеристики социализации и профессионализации. Констатируется необходимость применения в профессиональном образовании компетентностного подхода, что позволяет готовить высококвалифицированных специалистов, способных продуктивно действовать в различных проблемных ситуациях,

выходящих за пределы традиционной системы образования. Доказано, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать полноценную реализацию функций социализации и профессионализации личности, требует не только готовить специалиста к трудовой деятельности, но и формировать образованного гражданина.

Ключевые слова: профессионализация, социализация, компетентностный подход, компетенции, профессиональное образование.

Pahuta M. V.

SOCIALIZATION AND PROFESSIONALIZATION OF AN INDIVIDUAL
IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH: PROBLEM STATEMENT

The thesis deals with questions of professional training in modern conditions and socialization of an individual in terms of his professionalization. Common and distinctive characteristics of socialization and professionalization are specified. The requirements of the information society that dictates a new type of social interaction and makes new demands on the professional qualities of the individual are characterized. It is proved that in the high-tech society, socialization is inextricably linked to personal professionalism, which is an integrated continuous process of formation of the specialist's identity, which begins with the choice of future profession and ends when the person stops the active career. It notes the need for competence approach in professional education, which would allow to train highly skilled professionals able to operate efficiently in various problem situations that go beyond the traditional educational system. The description of the competence approach is posted. It is proved that the implementation of competence approach should include full implementation of functions of socialization and professionalization, because by bringing in elements of social practices and active involvement of teachers, researchers, employers and the public into education to discuss the content of important social and professional competencies, there is a new qualitative characteristics of competence approach, manifested in a high-quality individual socialization and professionalization.

Key words: professionalization, socialization, competence approach, competence, professional education.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3-051:378.046-021.68

Примакова В. В.*

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено розгляду історіографії проблеми розвитку вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів у період другої половини ХХ – початку ХХІ століття. У статті простежено, яким чином було відображено основні етапи становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів у науковій літературі, різноманітних публікаціях періоду виникнення перших її форм до початку ХХІ століття; схарактеризовано основні публікації радянського та пострадянського періодів; проаналізовано напрямки й особливості діяльності закладів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, відомості про які було отримано зі знайдених нами науково-педагогічних джерел.

Ключові слова: історіографія, підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта, вчителі початкових класів, розвиток освіти.

Потреба реалізації вітчизняних освітніх концепцій, орієнтація на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширення міжнародної співпраці детермінують потребу в інтенсифікації розвитку неперервної освіти, передусім педагогічної, адже від учителів значною мірою залежить якість освіти молодого покоління, яке будуватиме незалежну, демократичну державу. Розгляд проблеми розвитку вітчизняної післядипломної освіти вчителів сприятиме розширенню кола досліджуваних питань, які вважаємо обов'язковими для визначення основних тенденцій функціонування системи в минулому та на сучасному етапі. Відтак історіографія проблеми має стати підґрунтям у ретельному вивченні організації підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Різномасштабні дослідження щодо теорії, методології та історії розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів здійснювалися провідними вченими України. Теоретико-методологічні засади розвитку системи підвищення кваліфікації висвітлено в працях І. Жорової, А. Зубка, А. Кузьмінського, Н. Протасової, Л. Сергєєвої та ін. Історико-педагогічний аспект проблеми неперервної педагогічної освіти дослідили історики педагогіки Л. Березівська, С. Крисюк, В. Кузьменко, Л. Сігаєва, О. Сухомлинська та ін. Проте в результаті аналізу ґрунтового масиву наявних напрацювань з проблеми нами знайдено небагато публікацій, які висвітлювали б історіографію розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Мета статті – розглянути історіографію розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні, що має забезпечити цілісність дослідження проблеми та надасть висновкам більш об'єктивного характеру.

Післядипломна педагогічна освіта є відносно молодого галуззю освітньої системи. Адже перші публікації, зміст яких хоча б опосередковано торкався питань необхідності професійного розвитку педагогів, з'явилися у 20-х роках ХХ століття. Тоді на території України розпочалася робота з відбудови народного господарства. В історії розвитку освіти цей період був часом значних нововведень, зародження і становлення української школи й педагогічної науки, української системи освіти.

У 20-ті роки ХХ століття І. Арямов, Г. Гринько, Г. Дубровін, Є. Мединський, С. Шацький були серед перших, хто наголошував на важливості належної професійної підготовки вчительства та курсової форми вдосконалення їхньої кваліфікації [11]. Отже, у тогочасній Радянській Україні тільки почали виникати ідеї організації діяльності, спрямованої на забезпечення професійного розвитку вчителів.

1923 року було надруковано книгу Г. Гринька «Очерки советской просветительской политики» [3], де висвітлювалися напрямки розбудови радянської освітньої політики

*© Примакова В. В.

в Україні, наголошувалося на потребі забезпечення школи ідейно зрілими й освіченими педагогічними кадрами.

Того ж року було опубліковано перший, а 1924 року – другий том «Енциклопедії позашкільної освіти» Є. Мединського. У ній та інших публікаціях педагога було зосереджено увагу на потребі розроблення теорії та практики освіти дорослих, важливості дослідження проблем навчання і виховання людини протягом життя (антропологіки) [8, с. 84]. Є. Мединський наполягав на необхідності забезпечення тісного зв'язку теорії з практикою в навчанні дорослих.

У матеріалах публікації П. Парибока «Методы курсовой работы с педагогами» (1930 р.) зазначено, що першими формами підвищення кваліфікації вчителів були семінари, заняття фахових гуртків, де педагоги опановували як теоретичні знання, так і практичні вміння й навички роботи з урахуванням типу школи – сільської чи міської. За основу ж брався єдиний підхід до перепідготовки педагогів, де застосовувався метод колективного опрацювання матеріалу в поєднанні з обов'язковою індивідуальною роботою вчителя. Підсумки комплексної діяльності підбивали під час районних (окружних) конференцій та обміну досвідом [9]. На жаль, участь у таких заходах учителів початкових класів не мала масового характеру, підвищення їхньої кваліфікації обмежувалося епізодичними заходами.

До проблем теоретичного обґрунтування психологічного аспекту діяльності фахівців освітньої галузі одними з перших в УРСР звернулися Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Б. Ломова та інші науковці. До розгляду ж теоретико-педагогічного аспекту проблеми вчені зверталися епізодично, торкаючись переважно питань важливості належної методичної та ідейно-політичної підготовки вчителів. Така ситуація зберігалася до проголошення обов'язковості та систематичності підвищення кваліфікації вітчизняного вчительства (1948 року).

Варто відзначити, що в 50-80-ті рр. ХХ століття домінантним у дослідженнях радянських науковців був інтерес до питань комуністичного виховання й оптимізації навчально-виховного процесу, що засвідчив аналіз тематики дисертаційних робіт тих років (В. Авроров, Н. Борисенко, С. Лисова, Л. Нефьодова, З. Полуяктова). Згідно з висновками О. Адаменко основними ознаками цих матеріалів були тенденційність, заангажованість висновків, їх конформістський характер та ідейно-політична, ідеологічна спрямованість [1], хоча фактична інформація стала вагомим підґрунтям для подальшого дослідження розвитку освіти й генези педагогічної думки. Однак питанням діяльності методичної служби, яка опікувалася вдосконаленням кваліфікації вчителів, тогочасні науковці майже не присвячували досліджень.

У 50-ті роки минулого століття педагоги зосередилися переважно на проблемах організації політехнічного навчання в школі, де першорядного значення надавалось використанню наочності, кінофільмів, інших технічних засобів навчання з метою опанування змісту навчальних предметів. Ті роки вирізняє чимало публікацій науковців та освітян-практиків з окресленого питання [11].

1956 року на сторінках часопису «Радянська школа» було надруковано статтю О. Русько «Використання кіно в підготовці вчителів», де було окреслено позитивну роль створення кабінетів навчального кіно при обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів (УКВ) у покращенні відповідної підготовки фахівців. Робота з учителями в цьому напрямку відповідно до матеріалів статті передбачала організацію колективного перегляду фільмофонду впродовж курсів, критичне обговорення зауважень учителів, складання анотацій до переглянутого, проведення семінарів з методики використання кіно в навчальному процесі, вивчення кращого досвіду учителів із застосування ТЗН і надання відповідних методичних рекомендацій педагогам з проблемних питань [13, с. 16].

Тоді ж, 1956 року, було опубліковано статтю М. Бойка «Посилювати організаторську роботу відділів народної освіти», де автором було окреслено напрямки системної роботи

методичної служби, що забезпечували б підготовку вчителів до освітніх нововведень. Основними заходами, що мали бути на контролі відділів народної освіти, визначалися курсова перепідготовка вчителів (82 год.) та проведення вже підготовленими вчителями відповідних занять у педагогічних колективах своїх шкіл [2].

У 50-60-ті роки минулого століття було розглянуто і висвітлено проблеми розвитку вітчизняної освіти (як загальні, так і локальні) у дисертаціях і монографіях: О. Шатенко «Розвиток народної освіти на Волині в роки Радянської влади (1939-1954 рр.)» (1954); О. Ігнат «Нариси з історії розвитку народної освіти в Закарпатській області за роки Радянської влади» (1955); І. Павлюк «Розвиток народної освіти в західних областях Української РСР (1939-1950 рр.)» (1956 р.); О. Кондратюк «Розвиток школи на Тернопільщині» (1958 р.); Р. Ростикус «Розвиток і зміцнення вищої школи в західних областях України в післявоєнний період (1945-1955)» (1960 р.) та ін., де питань підвищення кваліфікації вчителів торкалися лише опосередковано, не розглядаючи їх механізми, водночас наголошуючи на важливості професійної та ідейно-політичної підготовки педагогів [11].

У тогочасних посібниках (А. Бондара «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967)» (1957 р.), О. Зубань «Боротьба Комуністичної партії України за розвиток народної освіти і підготовку кадрів для народного господарства (1945-1952)» (1967 р.); В. Мойсеєнко «Керівництво КПРС розвитком народної освіти (1945-1958)» (1975) [11] зазначене питання розглядалося також доволі опосередковано.

Тільки наприкінці 60-х – початку 70-х років ХХ століття з'явилися перші ґрунтовні праці, наукові дослідження з проблем розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів. 1971 року І. Трилинським було захищено кандидатську дисертацію з теми «Науково-педагогічні основи організації підвищення кваліфікації сільських загальноосвітніх шкіл». Дисертантом було проаналізовано зміст й основні напрямки організації роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальноосвітніх шкіл у дореволюційний період, на різних етапах розвитку радянської школи. Визначено тогочасний стан організації роботи вчителів у цьому напрямку; встановлено переваги і можливості використання вітчизняного досвіду минулого, досягнень прогресивної педагогічної науки і шкільної практики з питань організації просвітницької роботи з учительським кадрами; обґрунтовано перспективи підвищення кваліфікації вчителів сільських шкіл [15].

1978 року В. Скар було захищено кандидатську дисертацію «Інформаційне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалах УРСР)». Дослідницею було вивчено та проаналізовано характер інформаційно-бібліографічного забезпечення вчителів, виявлено їхні інформаційні потреби, цілі та періодичність звернення до бібліотеки з метою отримання матеріалів; досліджено структуру потоків науково-педагогічної та методичної літератури, визначено потенціал організації інформаційно-бібліографічного забезпечення шкільних учителів у системі підвищення кваліфікації; схарактеризовано види такого забезпечення в міжкурсовий період [14].

Значний внесок у розроблення та висвітлення діяльності й розвитку післядипломної педагогічної освіти зробив П. Худомінський. Учений розглянув передумови створення й особливості розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів радянської загальноосвітньої школи в період з 1917 до початку 1980 рр. Цей період автор схарактеризував як час, коли цілеспрямована системна робота освітньої галузі призвела до організації повноцінної курсової форми підвищення кваліфікації [16]. Загальну картину в окреслений період було доповнено дослідженнями Т. Ільїної, яка розглядала проблему взаємодії педагогічних інститутів і закладів системи підвищення кваліфікації вчителів.

Значних змін зазнала післядипломна педагогічна освіта у період 90-х років ХХ століття, після проголошення незалежності України. Усе більшої ваги на етапі

розбудови національної системи освіти набували ідеї гуманізації, демократизації післядипломної освіти вчителів. Значними ресурсами в цьому контексті були результати досліджень з проблем забезпечення неперервної педагогічної освіти (В. Кремінь, А. Кузьмінський, В. Луговий, Н. Ничкало); психологічної готовності вчителів до виконання професійної діяльності (Г. Балл, В. Демиденко, С. Максименко); самоосвітньої діяльності освітян (А. Зубко, Є. Кулик, П. Підкатистий); реалізації в неперервній освіті акмеологічного (О. Деркач, Л. Шиян), особистісно орієнтованого (І. Бех, С. Подмазін) підходів. Післядипломна педагогічна освіта почала розглядатися у взаємозв'язку з допрофесійною та базовою підготовкою вчителів початкових класів.

Особливостями наукового пошуку в той час ученою С. Лободою було визначено: введення широкого масиву історичних джерел, раніше забороненої преси, подолання штампів у висвітленні історичного процесу. Період кінця ХХ – початку ХХІ століття в українській історії педагогіки вчена називає «етапом подолання ідейної детермінованості, поширення методологічної розкритості при ретельному вивченні об'єкта й предмета дослідження» [6, с. 8].

1992 року когортою українських учених В. Бондарем, В. Масловим, І. Жерносеком та іншими було опубліковано у вигляді колективної наукової праці «Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» конструктивний досвід діяльності закладів післядипломної освіти педагогічних працівників за останні десятиріччя. У праці було представлено теоретичне осмислення підвищення кваліфікації педагогів на засадах андрагогіки [10]. Аналіз її матеріалів сприяв виявленню особливостей функціонування післядипломної освіти вчителів початкових класів упродовж виокремленого періоду.

1996 року вперше системно дослідив історичні, теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку й функціонування післядипломної освіти в Україні С. Крисюк. У його фундаментальному дослідженні було визначено сутність післядипломної освіти, виявлено і схарактеризовано провідні тенденції її становлення й розвитку в Україні періоду 1917-1995 рр., відображено національну специфіку такого розвитку, обґрунтовано періодизацію, окреслено перспективи реформування галузі [4].

У дисертації Н. Протасової «Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти в Україні» (1999 р.) було обґрунтовано андрагогічні принципи, визначено закономірності та тенденції розвитку системи, відтворено структуру, з'ясовано роль передового педагогічного досвіду в професійному розвитку педагога. На андрагогічних та акмеологічних засадах розроблено системно-комплексні плани неперервного підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів [12]. Окреслене сприяло перебудові роботи закладів підвищення кваліфікації на нові орієнтири, зумовлені потребами держави, суспільства, трансформацією освітньої галузі в період розбудови національної освіти незалежної України.

Початок ХХІ століття, зокрема перше його десятиліття, було відзначено посиленням уваги теоретиків до проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти України, що було викликано насамперед наданням післядипломній педагогічній освіті офіційного статусу; потребою працівників цієї складової освітньої галузі в реорганізації наявної тоді системи підвищення кваліфікації, відкритістю вітчизняної освіти до впровадження в роботу системи досвіду інших країн.

2003 року в дисертаційному дослідженні «Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні» А. Кузьмінський обґрунтував і теоретично узагальнив сутність, структуру, функції, принципи, особливості та умови розвитку післядипломної освіти як підсистеми, органічної складової неперервної педагогічної освіти. На основі комплексного ретроспективного аналізу ним простежено еволюцію змісту, організаційних форм післядипломної педагогічної освіти в Україні; розроблено концептуальні засади, що мали вплинути на розвиток післядипломної педагогічної освіти в майбутньому [5].

Значний внесок у дослідження історичних засад функціонування та розвитку методичної служби в Україні, діяльності районних відділів народної освіти було зроблено О. Капченко (1999 р.), Н. Корневою, Г. Литвиненком, І. Титаренко [11] та ін.

Варто вказати, що нами було виявлено небагато робіт, які б безпосередньо торкалися проблем розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів, особливостей підвищення їх кваліфікації, вдосконалення професійної майстерності в неперервній освіті.

Так, 2009 року Н. Матвеева в дисертації «Організація науково-методичної роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні (1945-1990 рр.)» детально розглянула проблеми розвитку підвищення кваліфікації фахівців у історичній ретроспективі. Дослідницею було «схарактеризовано вплив соціокультурних чинників на організацію науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в Україні у 1945-1990 роках; в обґрунтованій періодизації уточнено шляхи реалізації науково-методичної роботи на різних рівнях; увиразнено для використання основні напрямки науково-методичної роботи з огляду на сучасні проблеми післядипломної педагогічної освіти учителів ЗОШ I ступеня» [7, с. 5].

Останнім часом з'явилися дисертаційні роботи, автори яких розглядали різні аспекти функціонування сучасної вітчизняної післядипломної освіти, досліджували проблеми професійного розвитку педагогічних кадрів упродовж життя. Серед них дисертації І. Воскової, Л. Гончаренко, В. Назаренка, Ю. Несіна, О. Стребної, З. Філончук, О. Худенко, В. Цись та ін. Ці праці стали вагомим підґрунтям для визначення теоретико-методичних основ діяльності інституцій післядипломної освіти педагогічних кадрів 90-х років ХХ і першого десятиріччя ХХІ століть.

Серед публікацій останніх років особливу увагу привернув навчальний посібник М. Чепіль «Порівняльна педагогіка» (2014 рік). Один з його розділів присвячено аналізу особливостей освіти дорослих у різних країнах. У матеріалах розділу науковцем визначено сутність, окреслено форми та визначено тенденції розвитку освіти дорослих людей.

2015 року було захищено дисертації з дотичних тем: І. Жорової «Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – поч. ХХІ ст.)» та О. Старостіної «Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії».

Упродовж досліджуваного періоду було опубліковано праці щодо розвитку постдипломної освіти педагогів в інших країнах, що набуває нині особливої ваги й актуальності у зв'язку з рухом до інтеграції у світовий освітній простір. Ці проблеми стали предметом розгляду вчених як у радянський період (у розвідках Г. Андреевої, М. Борткевича, В. Булавина, Т. Дикова); так і в пострадянський (у працях Б. Вульфсона; В. Гаргай; Десятова; В. Клепикова, Т. Кошманової). Матеріали дали змогу з'ясувати погляд учених на проблеми професійного розвитку вчителів упродовж життя в різних країнах світу.

Підсумовуючи результати пошуку історіографії проблеми радянського періоду, маємо констатувати, що обмежена кількість наукових розробок часів становлення Радянської України, перших повоєнних десятиліть не сприяла цілісному відтворенню картини розвитку української післядипломної педагогічної освіти. Основними здобутками в цьому напрямку залишалися наукові статті, монографії, дисертації, де було висвітлено результати наукового пошуку вчених, які досліджували різні, часто дотичні аспекти проблеми. Однак подальший розгляд питання засвідчив поступове зростання масиву теоретичних розробок, що був і залишається вагомим джерелом науково-педагогічного пізнання, основою обґрунтування методології розвитку всіх складових освітньої галузі, зокрема післядипломної. Такі матеріали вплинули на вдосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання дітей і дорослих, на покращення рівня

педагогічної майстерності педагогів, управління підвищенням їх кваліфікації. Відтак ці питання потребують подальшого дослідження.

Література:

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 613 с.
2. Бойко М. Ф. Посилювати організаторську роботу відділів народної освіти / М. Ф. Бойко // Радянська школа. – 1956. – № 5. – С. 11-20.
3. Гринько Г. Ф. Очерки советской просветительской политики / Г. Ф. Гринько. – Харьков : Путь Просвещения, 1923. – 194 с.
4. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. В. Крисюк. – К., 1996. – 48 с.
5. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 433 с.
6. Лобода С. М. Педагогічна преса як чинник формування педагогічної творчості вчителя в історії розвитку української освіти (ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лобода Світлана Миколаївна. – Луганськ., 2011. – 462 с.
7. Матвеева Н. О. Організація науково-методичної роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні (1945-1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Матвеева. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.
8. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования. Т. 2 : Основные виды содействия внешкольному образованию / Е. Н. Медынский. – М. : [б. и.], 1924. – 167 с.
9. Методы курсовой работы с педагогами / под ред. П. М. Парибока. – М. : Работник просвещения, 1930. – 136 с.
10. Повышение квалификации педагогических кадров / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка. – К. : Освита, 1992. – 190 с.
11. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Примакова Віталія Володимирівна. – Тернопіль, 2016. – 487 с.
12. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Протасова Наталія Георгіївна. – К., 1999. – 472 с.
13. Русько О. М. Використання кіно в підготовці вчителів / О. М. Русько // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 15-20.
14. Скаррь В. К. Информационное обеспечение повышения квалификации педагогических кадров средней общеобразовательной школы (на материалах УССР) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. К. Скаррь. – К., 1978. – 24 с.
15. Трилинский И. И. Научно-педагогические основы организации повышения квалификации учителей сельских общеобразовательных школ : автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.730 / И. И. Трилинский. – К.-Тернополь, 1971. – 23 с.
16. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – начало 80-х годов) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / П. В. Худоминский. – М., 1985. – 46 с.

Примакова В. В.

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УКРАИНЕ

Статья посвящена рассмотрению историографии проблемы развития отечественного последипломного образования учителей начальных классов в период второй половины XIX – начала XXI века. В статье прослеживается, каким образом были отражены основные этапы становления и развития последипломного образования учителей в научной литературе, различных публикациях периода возникновения первых ее форм до начала XXI века; охарактеризованы основные публикации советского и постсоветского периодов;

проаналізовані напрямки та особливості діяльності установ підвищення кваліфікації учителів початкових класів, свідчення про які були отримані з знайдених нами науково-педагогічних джерел.

Ключеві слова: історіографія, підвищення кваліфікації, післядипломне педагогічне формування, вчитель початкових класів, розвиток освіти.

Prymakova V. V.

HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' POSTGRADUATE EDUCATION IN UKRAINE

The article deals with the problem of development of primary school teachers' postgraduate education in Ukraine during the second half of XIXth - early XXI centuries. The author examines the ways of exploring the basic stages of establishing and developing of primary school teachers' postgraduate education in scientific literature, various publications from its appearance to the beginning of the XXI century; describes the main publications of the Soviet and post-Soviet periods; analyzes the trends and features of activity primary school teachers' training institutions, information about which has been received from scientific and educational sources.

The works devoted to the development of public education in the USSR in the 40-50-years of the twentieth century were analyzed. These works were characterized by a limited number of independent publications relating to the functioning of methodological service and episodic investigation of this issue in general pedagogical studies.

Further consideration of the issue is showed a gradual increase of quantity of theoretical researches that have been and remains an important source of scientific and pedagogical knowledge, the basis study of methodology justification of all components of the educational field, including postgraduate. Such materials impact on improving the content, forms and methods of training and education of children and adults, improving the pedagogical skills of teachers.

Key words: historiography, training, postgraduate teacher education, teachers of primary school, development of education.

УДК 378.096 «19»

*Кан О. Ю.**

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ФІЛОСОФСЬКОМУ ФАКУЛЬТЕТІ
ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ЯНА КАЗИМИРА У 1850-1917 РОКАХ

У статті розглядаються організація філологічної освіти на філософському факультеті Львівського університету імені Яна Казимира у 1850-1917 роках. Вивчено еволюцію філологічної освіти на філософському факультеті з 1850 по 1871 роки (до утравізації навчального закладу) та з 1872 до 1917, що залучає періоди функціонування філософського факультету під владою Австро-Угорської Імперії та польського уряду. З'ясовано, що інтенсивного розвитку філологічні дисципліни зазнали з кінця 80-х – початку 90-х років, коли з'явилася низка нових спеціалізованих філологічних кафедр, зокрема слов'янської філології, романських мов, східних мов тощо. Визначено провідних фахівців філологічної галузі, які працювали на філософському факультеті, та окреслено їх філологічну діяльність.

Ключові слова: філологічні дисципліни, філософський факультет, кафедра філології та естетики, кафедра слов'янських мов, кафедра романських мов, кафедра східних мов, кафедра класичної філології.

Нині вища школа в Україні перебуває в стані докорінних трансформацій, зумовлених євроінтеграцією вітчизняної освіти, що спрямовує на посилення уваги педагогів до якості підготовки кваліфікованих фахівців. Філологічна освіта не є виключенням: відшукуються нові підходи, методи та прийоми, що сприятимуть

*© Кан О. Ю.

конкурентоспроможності філологів на ринку праці. Словники та енциклопедії трактують філологію як співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичних, літературознавчих, історичних та ін., що вивчають історію і з'ясовують сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз письмових текстів. Тому філологічну освіту можна диференціювати як навчально-виховну систему вивчення філологічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України. Філологічна освіта завжди була невід'ємною частиною вищої школи, а тому вивчення історико-педагогічного досвіду підготовки студентів-філологів є сьогодні досить важливим. Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, її недостатнє вивчення та потреба огляду матеріалу з точки зору історичної перспективи зумовили вибір теми статі.

Здійснений аналіз наукових публікацій засвідчує, що матеріали, які містять інформацію про діяльність Львівського університету імені Яна Казимира у 1850-1917 роках, переважно пов'язані з історією теологічного, юридичного й медичного факультетів. Цю інформацію узагальнено в багатьох наукових дослідженнях – статтях, монографіях, довідникових виданнях тощо, але цілісної історії філософського факультету Львівського університету (де в той час вивчалися філологічні дисципліни) бракує. Найбільш повно історію цього факультету висвітлено у праці «Historya Uniwersytetu Lwowskiego» (автори – історик Людвік Фінкель та юрист Станіслав Стажинський [9, с. 59-75, 213-240]), а також у публікаціях львівських учених, здійснених у рамках проекту «Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка» [8].

Мета статі – проаналізувати, як було організовано навчання майбутніх філологів на філософському факультеті Львівського університету імені Яна Казимира у 1850-1917 роках.

Філософський факультет Львівського університету імені Яна Казимира був заснований 1661 року [8, с. 352]. Після відновлення роботи університету Йосифом II 1784 року філософський факультет було збережено у структурі навчального закладу. У першій половині XIX століття цей факультет мав характер підготовчого: після закінчення гімназії вступники до Львівського університету мали бути провчитися на філософському факультеті три роки, а потім обрати спеціалізацію на іншому факультеті, де навчалися впродовж чотирьох років [8, с. 40].

Офіційними мовами навчання та викладання на філософському факультеті Львівського університету були німецька та латинська. Лише деякі дисципліни з української та польської філології читалися відповідно українською та польською мовами [9, с. 15].

У структурі філософського факультету Львівського університету після його відновлення існувало дев'ять кафедр:

- кафедра філософії;
- кафедра фізики;
- кафедра математики;
- кафедра геометрії;
- кафедра історії;
- кафедра допоміжних історичних наук;
- кафедра філології та естетики [1, с. 82].

На цьому етапі існування філософського факультету Львівського університету, як і всього вищого навчального закладу загалом, кількість кафедр відповідала кількості професорів, тобто професор уособлював собою кафедру: забезпечував читання лекційного курсу та проведення практичних занять. Лише деякі професори мали при собі помічників-асистентів [8, с. 14].

1850 року було утворено кафедру класичної філології, завідувачами якої були Б. Юльг, В. Кергель, Г. Лінкер [1, с. 83]. Серед наукових інститутів філософського

факультету в другій половині 1850-х – на початку 1870-х років існував філологічно-історичний семінар (завідувачі В. Кергель та А. Вахгольц, Г. Муїс, згодом – Г. Лінкер і Г. Цайсберг, Й. Врубель і Е. Рьослер). У цей період навчальний рік на філософському факультеті, як і загалом в університеті, поділявся на два семестри – зимовий та літній.

У другій половині 1850-х років на філософському факультеті Львівського університету існувало три фахи: філософсько-історичний, математично-природничий і філологічний. Рескриптом міністра освіти від 23 вересня 1852 р. філософський факультет було поділено на два відділи – філологічний та історичний під головуванням професорів історії та філології [9, с. 317].

У зимовому семестрі 1855/1856 н.р. навчальна програма для студентів філологічного фаху філософського факультету Львівського університету мала такі курси:

– грецький синтаксис; «Протагор» Платона; життя та творчість Геродота, «Аннали» Тацита для студентів філологічно-історичного семінару (В. Кергель);

– історія новітньої німецької літератури; вибрані вірші та прозові уривки з Й.-В. Гете з інтерпретаціями та стильовими вправами (переважно для кандидатів на посади вчителів) (Я. Глох);

– українська мова; історія української літератури (Я. Головацький);

– французька мова; французька література (історія прованської поезії, французьке віршування) (К. Пехурський);

– польська мова та література (вакансія) [9, с. 15-18].

У зимовому семестрі 1860/1861 н. р. для студентів філологічного фаху В. Кергель читав історію римської літератури, «Антигону» Софокла, а для відвідувачів філологічно-історичного семінару – ще й «Апологію» Платона, промову Цицерона до Сестія, оцінював письмові роботи студентів. Обов'язками Я. Глоха в цей навчальний рік було викладання історії давньонімецької літератури та граматики німецької мови з мовними порівняннями, А. Малецького – історії польської літератури XVI – 30-х років XVII ст. і вправи зі студентами зі стилістики польської мови. Я. Головацький читав курс української мови (словотвір з погляду порівняльного мовознавства) та української літератури (духовне красномовство та його характер у давній і середній період) [1, с. 84].

В останній зимовий семестр до утравізації Львівського університету, тобто в 1870/1871 н.р., на його філософському факультеті порядок лекцій для студентів філологічного фаху був таким:

– грецька античність; «Протагор» Платона; «Цар Едіп» Софокла та оцінка письмових робіт на філологічно-історичному семінарі (В. Кергель);

– історія грецької літератури; «Оди» Горація (Й. Врубель);

– історія польської прози XIX ст.; найдавніші писемні пам'ятки польською мовою (А. Малецький);

– огляд усіх періодів історії української літератури; порівняльний словотвір старослов'янської та української мов; коментар до мови «Руської правди» (О. Огоновський) [1, с. 86].

Наприкінці 70-х років XIX століття відбувалися зміни в характері освіти. Передусім це стосувалося філософського факультету. Згідно з новими навчальними планами філософський факультет став самостійним навчальним підрозділом, випускники якого після складання відповідних екзаменів мали право вчителювати в середніх школах [6, с. 53].

У рамках філософського факультету відбувалися певні зміни і щодо викладання мов. Передусім йшлося про слов'янські мови. У польський період історії Львівського університету мало уваги приділялося практичному володінню окремими слов'янськими мовами. Окремої кафедри не існувало, а проводилися лекторати чеської, сербохорватської, російської та української мов [5, с. 296].

Кафедру слов'янської філології було створено 24 січня 1888 р. під назвою «Заклад порівняльної філології слов'янських мов, літератур і мистецтва». Її очолив професор

Антоній Каліна – філолог, етнограф, історик. Відповідно до тогочасних університетських традицій діяльність кафедри визначали наукові зацікавлення та здобутки її керівника – порівняльно-історичне вивчення слов'янських мов, особливо польської, болгарської, старослов'янської та чеської. Як окремих наукових напрямків вивчався розвиток народознавства в Галичині. Комплексний характер мало Народознавче товариство, створене А. Каліною [6, с. 54].

А. Каліна видав «Історію польської мови» (*Formy gramatyczne jkzyka polskiego do kossa XVIII wieku. Lwuw, 1883*), яка містила матеріали щодо граматичних форм польської мови кінця XVIII століття. Також його праці містять видання, що стосуються історії мов та інших областей слов'янської філології: «*O leczebnikach w jkzyku staropolskiim, jako przycznek do historyji jkzyka polskiego*», «*Ueber die Schreibung der Nasalvocale in den altpolnischen Denkmätern*», «*Studyja nad historyj№ jkzyka buigarskiego*» та інші, які використовувалися ним під час викладання та читання лекцій на філософському факультеті [7, с. 354-355].

Вивчення романських мов в університеті розпочалося зі створення 1897 р. кафедри французької мови, хоча викладання цієї мови відбувалося ще раніше. Її відкриттю передувало викладання низки фахових і факультативних романських мов. Очолював кафедру відомий учений-романіст, професор Едуард Порембович. У колі його наукових інтересів була не лише романістика, а й польська, італійська та англійська література, західноєвропейський фольклор. Він також перекладав твори Данте, Кальдерона, Байрона, склав численні антології та збірки перекладів [4, с. 329]. Вивчення романських мов в університеті наприкінці XIX ст. було сконцентровано передусім на французькій, італійській, іспанській мовах і літературах. Португальська, каталонська, провансальська та румунська були факультативними [4, с. 331].

Викладання іспанської, португальської, каталонської, румунської та провансальської мов і літератур започаткувалося насамперед завдяки Е. Порембовичу. Ученого щорічно запрошували на етнолінгвістичні польові експедиції до Каталонії, Провансу та Галісії. Вивчення говірок, фольклору, просторічних компонентів, приказок спонукало згодом до видання антологій каталонських і провансальських народних поезій, збірників і пісень.

У першій половині XX ст. романські мови в навчальному процесі університету стали невід'ємною частиною у вивченні індоевропейських і східних мов, наукові дослідження яких мали полемічний характер і свою методологічну основу. Вони стали одними з визначних у розвитку лінгвістики. Це передусім праці зі санскриту, іранських, романських, кельтських мов, а також порівняльна граматики індоевропейських мов професора Густава Блятта [4, с. 331].

Особливим напрямком філологічної освіти стало вивчення східних мов. У Львівському університеті існувала давня традиція вивчати гебрійську, арамейську, арабську мови. Знаними викладачами на теологічному факультеті були Ян Кухарський, Остоя Лукаш Солецький, Тит Мишковський; на філософському – Густав Блятт. Згодом почали викладати санскрит і старовірменську (грабар) мови. Систематичне викладання семітських мов (арабської, гебрійської, арамейської, ассириовавилонської) зініціював семітолог Мойжеш Шорр [6, с. 54].

Таким чином, філософський факультет Львівського університету (один з найстаріших структурних підрозділів цього навчального закладу) у 1850-1871 роках об'єднував гуманітарні, технічні та природничі дисципліни, що надавало йому підготовчого характеру, й певною мірою – штучності існування, яка в майбутньому й спричинила до його поділу на гуманістичний і математично-природничий факультети. Починаючи з 70-80-х років XIX століття і до початку XX ст. у філологічній освіті Львова поряд з динамічним розвитком полоністики в університеті було започатковано діяльність інших філологій. Так, зросла кількість кафедр і розширилося викладання європейських і східних мов (санскрит, арамейська, давньоєврейська, старовірменська). Низка факультативних курсів і семінарів з германських, іранських, кельтських, семітських

мов мали значну наукову основу та авторитетних фахівців з мовної практики, які отримали університетську освіту у Відні, Берліні, Кракові, Парижі та інших престижних навчальних закладах Європи.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження змісту, форм і методів викладання філологічних дисциплін у Львівському університеті імені Яна Казимира зазначеного періоду.

Література:

1. Качмар В. Філософський факультет Львівського університету в австрійський період (від відновлення до утраквізації навчального закладу) / В. Качмар, Р. Тарнавський // Краєзнавство. – 2013. – № 1. – С. 81–90.
2. Курляк І. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Курляк Ірина Євгенівна – Київ, 2000. – 29 с.
3. Помірко Р. З історії викладання романських мов і ромагістичних досліджень у Львівському університеті / Роман Помірко // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 3–11
4. Помірко Р. Романське мовознавство у Львівському університеті / Роман Помірко // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2013. – № 49. – С. 328–339
5. Сулим В. Іноземні мови у Львівському університеті / В. Сулим // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2013. – Вип. 49. – С. 295–307
6. Сухий О. Львівський університет на рубежі XIX–XX ст.: організація, школи, громадське життя / О. Сухий // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2013. – № 49. – С. 52–77.
7. Флоринский Т. Д. Лекции по славянскому языкознанию : В 2 ч. – К., 1897. – Ч. 2. – 712 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://books.google.com.ua/books?id=_1ruAgAAQBAJ&pg=PA354&lpg=PA354&dq=%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B9+%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0&source=bl&ots=lvPvqQBw4Z&sig=LONTa76-MDqbNKo6OwuHjkNFs-M&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiYtrW2ob_SAhVHQBQKHU5vBS0Q6AEIUzAP#v=onepage&q=%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B9%20%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0&f=false
8. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка : [в 2 т.]. Т. I: А–К / Вид. рада: І. О. Вакарчук (голова), М. В. Лозинський (заст. голови), Р. М. Шуст (заст. голови), В. М. Качмар (відп. секретар) та ін. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка. 2011. – 716 с.
9. Finkel L., Starzycski S. Historia uniwersytetu Lwowskiego / Ludwik Finkel, Stanislaw Starzycski. – Lwow : Drukarnia E. Winiarza, 1894. – Cz. 1. – 351 s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://archive.org/stream/historyauniwers00stargoog#page/n18/mode/2up>

Кан Е. Ю.

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФИЛОСОФСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ЛЬВОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ЯНА КАЗИМИРА В 1850-1917 ГОДАХ

В статье рассматривается организация филологического образования на философском факультете Львовского университета имени Яна Казимира в 1850-1917 годах. Изучена эволюция филологического образования на философском факультете с 1850 по 1871 год (до утраквизации учебного заведения) и с 1871 по 1917 год, что включает периоды функционирования философского факультета под властью Австро-Венгерской империи и польского правительства. Выяснено, что интенсивное развитие филологических дисциплин произошло в конце 80-х – начале 90-х годов, когда начали появляться новые специализированные филологические кафедры – славянской филологии, романских языков, восточных языков. Определены ведущие специалисты филологической отрасли, которые работали на философском факультете, и обозначена их филологическая деятельность.

Ключевые слова: филологические дисциплины, философский факультет, кафедра филологии и эстетики, кафедра славянских языков, кафедра романских языков, кафедра восточных языков, кафедра классической филологии.

Kan O. Iu.

THE ORGANIZATION OF PHILOLOGICAL EDUCATION
IN THE PHILOSOPHY FACULTY OF JOHN CASIMIR LVIV UNIVERSITY IN 1850-1917

The article deals with the organization of philological education in the philosophy faculty of John Casimir Lviv University in 1850-1917. It is studied the evolution of philological education in the philosophy faculty from 1850 till 1871 (up to the utraqization of the educational establishment) and from 1871 till 1917 that includes periods of functioning of the philosophy faculty under the government of both Austria-Hungarian and Polish authorities. Under the utraqization the author means the transformation of education system of Western Ukraine: bilingual system of teaching was introduced where the Polish language was the prevailing one sidelining Ukrainian. From the beginning of its refreshing in 1784 till the 1850-s the philosophy faculty was like a preparatory department where all students were obliged to study for three years and only then to continue their education choosing their majors in other faculties. At that period of time there was only one chair in the faculty devoted to philology – philology and aesthetics chair. In 1850 classical philology chair was created and two years later the philosophy faculty lost its status of preparatory department having become an independent faculty that was divided into several departments including philological and historical ones. It is specified that the intensive development of philological disciplines was in the end of the 80-s in the beginning of the 90-s when new specialized philological chairs appeared such as Slavic languages chair, Roman languages chair, Eastern languages chair. It is defined some leading philology experts who worked in the philosophy faculty and their philological activity is determined.

Key words: philological disciplines, philosophy faculty, philology and aesthetics chair, Slavic languages chair, Roman languages chair, Eastern languages chair, classical philology chair.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 373.5.016:5(477)»19/20»

Кохановська О. В.*

ВПЛИВ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ
ОСВІТИ ДІВЧАТ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті аналізуються реформи освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття в контексті їх впливу на розвиток природничо-математичної освіти дівчат в навчальних закладах України початку ХХ століття. Зокрема розглянуто типи середніх навчальних закладів, навчальні плани різних типів шкіл, наведено порівняльний аналіз стану природничо-математичної освіти в жіночих та чоловічих навчальних закладах. В роботі також висвітлені організаційні та методичні основи реформ освітнього процесу середньої освіти та в тому числі її природничо-математичну складову. В результаті проведеного дослідження зроблено висновок, що впродовж зазначеного періоду постійно відбувалися спроби реформування середньої школи, що значно вплинуло на її структуру, загальну роботу та зокрема на розвиток природничо-математичної освіти дівчат.

Ключові слова: освітні реформи, жіноча освіта, природничо-математична освіта, початок ХХ століття.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується постійним розвитком та реформаціями. Нині дівчата та хлопці мають рівний доступ до навчання. Проте так було не завжди.

В розвитку середньої школи в Російській імперії склалися такі тенденції і закономірності, що визначалися історичним розвитком, потребами суспільства, які слід враховувати в розробці і проведенні реформ в теперішній час.

*© Кохановська О. В.

Тому стає актуальним вивчення історичного досвіду процесу реформування середньої школи, особливо в період кінця XIX – початку XX століття, оскільки загальноісторичні умови розвитку країни і освіти нагадують теперішні.

До висвітлення історії освіти, виокремлення особливостей її розвитку звертається багато дослідників, зокрема Б. Гершунський, Е. Дніпров, Н. Побірченко та ін. В їх напрацюваннях проаналізовано процеси, пов'язані зі змістом, функціями, принципами та організаційними формами освіти, які розкривають закономірності впливу на освітню галузь державної влади і суспільства, що різною мірою позначалося на її функціонуванні, проведено паралелі з сучасністю. Чимало науковців присвячують свої праці історичним аспектам жіночої освіти. Серед них – В. Добровольська, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко та інші.

Мета статті – висвітлити основні напрями реформування системи освіти на початку XX століття та їх вплив на розвиток природничо-математичної освіти дівчат зазначеного періоду.

Реформа середньої жіночої освіти, яка проходила в кілька етапів, починаючи з кінця 1850-х років до 1870 років, мала п'ять головних результатів:

- створення відкритої всестанової середньої жіночої школи, що істотно розширило і демократизувало жіночу освіту;
- формування переважної частини жіночої освіти у вигляді міністерських гімназій та прогімназій як суспільно-державних, перш за все за типом фінансування і характеру управління навчальними закладами;
- проведення ідеї єдності та наступності в системі жіночої освіти, яка встановила, з одного боку, безпосередній зв'язок між жіночими гімназіями та прогімназіями, між повною та неповною жіночою середньою школою, а з іншого – їх зв'язок з початковою освітою;
- значне посилення навчального курсу жіночих гімназій, який максимально наблизився до чоловічої середньої освіти;
- випускниці жіночих навчальних закладів отримали змогу займатися педагогічною діяльністю, що зробило жіночу школу важливим фактором розвитку початкової школи, підготувавши велику кількість учительських кадрів.

У таблиці 1 наведено дані щодо кількості жіночих навчальних закладів, які функціонували на території Російської імперії протягом кінця XIX – початку XX століття.

Таблиця 1

Динаміка зростання різних типів жіночих навчальних закладів наприкінці XIX – початку XX століття (у %)

Навчальні заклади	1858	1864	1874	1884	1894	1904	1914
Повні середні жіночі навчальні заклади:	83,3	60,5	57,5	54,0	58,4	70,5	81,4
• гімназії МНП;	8,3	16,8	22,0	24,0	27,0	38,3	37,3
• гімназії ВУІМ;	11,1	6,4	9,4	6,6	7,3	4,8	2,5
• жіночі інститути;	63,9	12,3	8,5	6,4	5,9	5,0	2,4
• єпархіальні училища;	-	-	8,2	8,8	11,6	9,6	5,6
• приватні гімназії.	-	25,0	9,4	8,2	6,6	12,8	33,6
Неповні середні жіночі навчальні заклади:	16,7	39,5	42,5	46,0	41,6	29,5	18,6
• прогімназії МНП;	5,6	34,1	39,6	44,3	38,4	23,8	12,9
• училища духовного відомства;	11,1	5,4	2,9	1,7	3,0	2,0	0,8
• приватні прогімназії.	-	-	-	-	0,2	3,7	4,9

Джерело: [3, с.231]

Дані, наведені в таблиці 1, яскраво свідчать про динаміку розвитку жіночої освіти в Російській імперії початку другої половини XIX – початку XX століття. Можна побачити, що починаючи з 1894 по 1914 рр. міністерська школа зробила два значних кроки, про що свідчить різке кількісне збільшення збільшення навчальних закладів. Фактично за ці роки було вибудовано мережу міністерських шкіл.

Слід зауважити, що в зазначений період процес розвитку жіночих шкіл був значно інтенсивнішим, ніж чоловічих.

Початок XX століття увійшов в історію України як період різких змін та суперечностей у суспільно-політичному та соціально-економічному житті країни.

Загалом можна виділити наступні тенденції щодо розвитку та реформування жіночої освіти другої половини XIX – початку XX століття:

1866-1905 рр. – відкриття жіночих навчальних закладів підвищеного типу, національні жіночі навчальні заклади, впроваджуються і апробуються новітні форми навчання, при гімназіях започатковуються педагогічні класи («Положення щодо жіночих навчальних закладів» (1870 р.). Послаблюється вплив церкви на формування змісту й завдань жіночих навчальних закладів. Провідні тенденції і особливості – посилення уваги суспільства до гімназійної та університетської освіти; обмеження навчально-виховного процесу в жіночих навчальних закладах офіційною документацією (планами, статутами, положеннями та ін.), переважання світського характеру навчання, переслідування прогресивної педагогічної думки;

1905-1918 рр. – регулювання діяльності жіночих навчальних закладів положенням про «Значні помилки приватних жіночих гімназій Міністерства народної освіти» (1905 р.); рішенням Всеросійського жіночого з'їзду (26 грудня 1912 р. – 04 січня 1913 р.). Революційні події 1917 р. призвели до припинення діяльності більшості жіночих навчальних закладів, що зумовлювалося зокрема й прагненням радянської влади зрівняти жінок і чоловіків у правах на здобуття освіти. Провідні тенденції і особливості – університетизація, демократизація, спільне навчання чоловіків і жінок, розробка нових форм та методів навчання, залучення жінок до професійної освіти [9].

Для початку XX століття характерним є намагання уряду адаптувати до нових умов стару систему освіти. 1902 р. Міністерство народної освіти почало роботу над розробкою проектів розвитку шкільної мережі з метою введення загальної початкової освіти. 1905 р. створено проект «Основні положення про введення загального навчання», відповідно до якого на земства та міське самоуправління покладалася обов'язок щодо відкриття необхідної кількості училищ для дітей 8-11 років, а Міністерство народної освіти повинно було оплачувати працю вчителів. На впровадження проекту відводилося 10 років. Проте вже 1908 року суспільству був запропонований ще один план запровадження загальної освіти протягом десяти років [1].

З таблиці 2 видно, що викладання для чоловіків та дівчат велося по-різному.

Таблиця 2

Зведені дані про вивчення навчальних предметів у чоловічих та жіночих гімназіях

№ з/п	Навчальні дисципліни	Загальна кількість годин на навчальні дисципліни			
		Кінець XIX ст.		Початок XX ст.	
		чоловічі	жіночі	чоловічі	жіночі
1	2	3	4	5	6
1.	Закон Божий	16	14	16	18
2.	Російська мова з церковно-слов'янською і логіка	29	-	-	-
3.	Російська мова	-	-	34	-
4.	Російська мова і словесність	-	25	-	34

Продовження табл.2

1	2	3	4	5	6
5.	Латинська мова	42	-	30	-
6.	Філософська пропедевтика	-	-	3	-
7.	Законознавство	-	-	2	-
8.	Грецька мова	33	-	-	-
9.	Математика	29	15	30	35
10.	Фізика	7	3	10	-
11.	Географія	8	14	-	-
12.	Географія і космографія	-	-	-	16
13.	Педагогіка	-	4	-	4
14.	Історія	13	12	22	16
15.	Рукоділля	-	14	-	7
16.	Природнича історія і фізика	-	-	-	14
17.	Природознавство	-	9	10	-
18.	Французька мова	19	24	24	30
19.	Німецька мова	19	24	23	24
20.	Англійська мова	-	-	-	7
21.	Краснопис	-	8	2	7
22.	Гігієна	-	1	-	-
23.	Краснопис і малювання	10	-	-	-
24.	Малювання	-	13	5	14
25.	Співи	-	9	-	-
26.	Танці	-	5	-	4
27.	Гімнастика	-	-	-	6

Джерело: [5]

Дані наведеної таблиці свідчать, що наприкінці XIX століття в навчальних планах жіночих гімназій було зменшено кількість годин на вивчення природничо-математичних дисциплін, що обмежувало можливості отримання дівчатами вищої освіти. У той самий час ще більше годин ніж у попередні роки відведено на вивчення рукоділля і педагогіки [2; 7; 8].

Початок XX століття вніс свої корективи в навчальні плани чоловічих та жіночих гімназій. У жіночих гімназіях багато зусиль було спрямовано на формування художнього смаку дівчат. Найбільша кількість годин у жіночих гімназіях була відведена на вивчення декількох мов.

Велика увага приділялася вивченню математичних дисциплін. Дівчата вивчали їх протягом усіх років навчання з поступовим збільшенням тижневого навантаження. Проте мало часу відводилося на вивчення природничих дисциплін.

З дисциплін математичного спрямування дівчата вивчали арифметику, алгебру, геометрію, прямолінійну тригонометрію та математичну географію. При вивченні останньої отримані знання пов'язувалися із реальними життєвими завданнями, ставали інтегрованими. У дівчат ці знання додатково поєднувалися з їх практичним застосуванням у процесі вивчення рукоділля [6].

Вивчали жінки у навчальних закладах також фізику, природознавство і географію. При вивченні фізики учні отримували знання з механіки, оптики, електрики, термодинаміки тощо, а також коротку інформацію про найважливіші хімічні явища; при вивченні природознавства повідомляли про історію кори землі, мінералогію, обробку руди людиною, ботаніку та зоологію.

На уроках географії учні ознайомлювалися з географією землі, вивчали континенти та основні країни, народонаселення кожної з них, адміністративний розподіл, клімат, промисловість, найважливіші міста тощо.

Отже, на початку ХХ століття класицизм у гімназичній освіті дещо зменшився, а за його рахунок виникла можливість збільшити кількість годин на вивчення природознавства, історії та літератури. Це створило додаткові можливості для формування в дітей більш повної за обсягом наукової картини світу. Але вона залишалася, як і в попередні роки, фрагментарною, бо було обмаль інтегрованих навчальних дисциплін. Разом із тим частина навчального матеріалу була спрямована на забезпечення внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків, на інтеграцію знань. Цінним, на нашу думку, є також те, що гімназисти в певні періоди вивчали логіку, філософію, законодавство, які надавали можливість отримати більш повні уявлення про навколишній світ [6].

Слід зазначити, що Міністерство народної освіти постійно корегувало зміст освіти в навчальних закладах різного типу. Це відбувалося з різних причин, але частіше за все це було викликано зміною міністра народної освіти і його команди. Так, програма для жіночих гімназій Міністерства народної освіти, що була затверджена Міністерством 18 вересня 1906 р., передбачала викладання гігієни. Серед питань, що розглядали, були питання з хімії, фізики, бактеріології, а також короткі відомості про анатомічну будову людського тіла [9].

У програмах і правилах жіночих гімназій та прогімназій Міністерства народної освіти, опублікованих у 1911 р. з останніми доповненнями та поясненнями, було зазначено, що серед предметів природничого циклу особливе місце повинна була зайняти фізика. Обсяг її був таким, як і в чоловічих гімназіях. Із 10 уроків, відведених на природознавство, шість виділялось на вивчення саме фізики, по три уроки в шостому та сьомому класах.

Так, у 1913 р. Міністерство народної освіти розіслало по навчальних округах нові приблизні програми з природознавства для жіночих гімназій. Нові міністерські програми були наближені до програм чоловічих гімназій. Їхній аналіз свідчить про те, що вони містили низку розбіжностей. Так, у програмах жіночих гімназій були відсутні фізика й хімія. Натомість основну увагу приділяли вивченню геології. Курс геології був занадто детальний для того, щоб його можна було пройти за наявності невеликої кількості годин, що відводили на нього в жіночих гімназіях, та й ще при повному незнанні хімії. Програма з ботаніки та зоології складена набагато краще. Але також не позбавлена недоліків [4, с. 28].

Слід наголосити, що 1898–1916 рр. став часом розробки численних проектів реформи існуючої і створення нової загальноосвітньої школи, а також часом часткових змін «толстовсько-деянівській» шкільної системи. Міністри М. Боголепов і П. Ванновський у перші роки ХХ ст. намагались за активної підтримки педагогічної громадськості втілити в життя освітню реформу, метою якої було відновлення єдності школи, однак через спротив консервативних кіл у владі реалізованими були лише деякі часткові заходи.

Таким чином, впродовж зазначеного періоду (початок ХХ ст.) постійно відбувалися спроби реформування середньої школи, що значно вплинуло на її структуру на загальну роботу. Щодо жіночої природничо-математичної освіти початку ХХ століття, то можна сказати, що навчальні плани жіночих та чоловічих навчальних закладів з вивчення вищевказаних дисциплін у жіночих та чоловічих навчальних закладів були майже уніфіковані, навіть в деяких школах для дівчат природничі та математичні дисципліни викладалися більш поглибленим курсом, ніж у середніх закладах для хлопців. Кінець

дослідженого періоду визначився створенням єдиної школи для жінок та чоловіків, що ознаменувало початок нового етапу в розвитку освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті дидактичних засад природничо-математичної освіти дівчат у періодпершої третини ХХ ст.

Література:

1. Веселовский Б. Б. Народное образование и Государственная Дума // Современный мир. – 1911. – № 1. – С. 312.
2. Двадцатипятилетие Первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В. Н. Ващенко-Захарченко. – К. : Типографія Петра Барского, 1903. – 104 с.
3. Днепров Э. Д. Женское образование в России / Э. Д. Днепров, Р. Ф. Усачева. – М. : Дрофа, 2009. – 410 с.
4. Капелькин В. Новыя программы естествоведения в женских гимназиях Министерства народного просвещения / В. Капелькин // Вестник воспитания. – 1913. – № 7. – С. 26–28.
5. Кузьменко В. В. Формування в учнів чоловічих та жіночих гімназій наукової картини світу (кінець ХІХ – початок ХХ століття) // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спеціальний випуск «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи». – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – С. 84-88.
6. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Друге видання перероблене і доповнене / В. В. Кузьменко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 720 с.
7. Родников В. Историческая записка о состоянии Киевско-Подольской женской гимназии в течение первого пятидесятилетия ее существования. 1861-1911 / В. Родников. – К. : Типография Русская печатня, 1911. – 130 с.
8. Учебные программы частного 7-классного женского уч. заведения А. И. Ильяшевой. – Харьков, 1904. – 74 с.
9. Шушара Т. В. Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Шушара. – К., 2006. – 20 с.

Кохановская Е. В.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ НА РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕВОЧЕК (НАЧАЛО ХХ СТ.)

В статье анализируются реформы образования конца ХІХ - начала ХХ века в контексте их влияния на развитие естественно-математического образования девушек в учебных заведениях Украины начала ХХ века. В частности рассмотрены типы средних учебных заведений, учебные планы различных типов школ, приведен сравнительный анализ естественно-математического образования в женских и мужских учебных заведениях. В работе также освещены организационные и методические основы реформ образовательного процесса среднего образования и в том числе ее естественно-математическую составляющую. В результате проведенного исследования сделан вывод о том, что в течение указанного периода постоянно происходили попытки реформирования средней школы, что значительно повлияло на ее структуру, общую работу и в частности на развитие естественно-математического образования девушек.

Ключевые слова: образовательные реформы, женское образование, естественно-математическое образование, начало ХХ века.

Kokhanovska O. V.

THE IMPACT OF EDUCATIONAL REFORMS ON THE DEVELOPMENT OF NATURAL-MATHEMATICAL EDUCATION OF GIRLS (THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY)

The article deals with the educational reforms of the late ХІХ – early ХХ centuries in the context of their influence on the development of natural-mathematical education of girls in Ukrainian educational institutions of the beginning of the ХХ-th century. In particular, the types of secondary schools, the

curricula of the various types of schools are examined, a comparative analysis of the condition of mathematics education in women's and men's educational institutions are singled out. The organizational and methodological foundations of the reform of the educational process of secondary education including the natural-mathematical component developed under the leadership existing in different time period specified ministers are shown. Thus, due to the study we can draw the conclusion that, there were constant attempts to reform the high school throughout this period, which greatly influenced on its structure and the overall activities. Regarding women's natural-mathematical education of the beginning of the XX-th century, we can say that the curricula for men's and women's educational institutions to study the above mentioned subjects in female and male schools were almost uniform. However, in some schools for girls natural and mathematical disciplines were taught more advanced course than in secondary education for the boys. The end of the studied period was determined by creating a single school for women and men that marked the beginning of a new stage in the development of education.

Key words: educational reform, women's education, natural and mathematical education, the beginning of the XX-th century.

УДК 37.01.000.93:656.6(045)(477) «18»=161.2

Ляшкевич А. І.*

СПЕЦИФІКА РОЗРОБКИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (60-70 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті аналізуються визначення методології; підсумовується, що під методологією розуміють, перш за все, методологію наукового пізнання, тобто вчення про принципи побудови, форми та способи науково-пізнавальної діяльності дослідника; аргументується специфіка процесу виникнення і розвитку морської освіти на Півдні України; обґрунтовується доцільність використання методологій для історико-педагогічного дослідження, що в комплексі забезпечить критичне осмислення різних фактів, подій та ідей; зосереджується увага на доробках останніх років, де пропонуються цікаві спроби зрозуміти загальні закономірності у вивченні педагогіки та її історії, відповідної побудови методологічної бази.

Ключові слова: методологія, історико-педагогічне дослідження, принципи, методи, прийоми, шляхи діяльності, система морської освіти, етапи наукового дослідження.

Необхідність визначення методологічних засад наукового дослідження зумовлена потребою дотримання чітких правил і процедур при вивченні історико-педагогічних явищ і процесів. Саме це забезпечує подальший розвиток історико-педагогічної науки як системи вивічених знань, які з високим рівнем надійності можуть забезпечити конкретні результати в аналогічних обставинах.

Метою статті є визначення методології як підґрунтя наукового дослідження історії морської освіти в Україні, зокрема в 60-70 роки ХХ століття, а також обґрунтування доцільності використання методологій для історико-педагогічного дослідження, що в комплексі забезпечує критичне осмислення різних фактів, подій та ідей.

Відповідно до мети дослідження визначаються історико-педагогічні явища, які відбувалися в системі морської освіти в Україні впродовж ХVIII-ХХІ століть. У методологічному аспекті важливим виступає врахування системи, що розглядається. Вона, з одного боку, належить до педагогічних, з іншого, – до соціально-економічних систем. Тому дослідження має здійснюватися з урахуванням різних чинників і напрямків діяльності морських закладів, що впливають на цілісний розвиток системи морської освіти, а функціонування навчальних закладів – зміст навчально-виховного процесу,

*© Ляшкевич А. І.

специфіка і принципи діяльності педагогічних колективів, нормативно-правове та науково-методичне забезпечення і зв'язки, завдяки яким ця система існує.

Як засвідчує аналіз історико-педагогічної літератури, розвиток системи морської освіти в Україні в 60-70 роки ХХ століття супроводжується чималою кількістю різноманітних проблем, які виникають внаслідок змін концепцій та парадигм, соціально-економічних умов, рівня кваліфікації фахівців тощо.

На думку багатьох учених, саме вибір проблеми та обґрунтування вибору теми дослідження є складним і відповідальним кроком дослідника, який потребує дотримання таких дій: – формулювання проблеми; – з'ясування структури проблеми (аспекти, складові); – встановлення актуальності проблеми, тобто її значущості. Слід наголосити, що актуальність історико-педагогічних досліджень найчастіше зумовлена необхідністю дотримання (чи недотримання) певних традицій (парадигм): уточнення сутності історико-педагогічних явищ та умов, за яких вони відбувалися, може надати підстави для підтвердження або спростування висунутих гіпотез чи встановлених закономірностей. Це, в свою чергу, вплине на визначення напрямку подальшого розвитку (еволюція чи революція) предмету дослідження.

На думку провідних учених, нова якість української дійсності та принципово змінені вимоги суспільства до критеріїв відбору продуктивного досвіду минулого, актуалізує проведення критично-конструктивного аналізу досягнень історико-педагогічної науки і практики. Вивчення наукових джерел, виданих в Україні за останні двадцять років, засвідчує, що серед розмаїття сучасних методологічних позицій можна виділити два напрями: емпірично-індуктивну методологію, або методологію спроб і помилок, що визначає закономірності наукового пізнання і належить до дескриптивної (описової) методології, та аксіоматично-дедуктивну методологію (мисленнєвого конструювання), яка визначає структуру діяльності науковця і являє собою рекомендації та правила її здійснення і яку відносять до прескриптивної (нормативної) методології. Зважаючи на специфіку процесу виникнення і розвитку морської освіти на Півдні України, вважаємо за доцільне використання обох методологій для такого історико-педагогічного дослідження, які в комплексі забезпечать критичне осмислення різних фактів, подій та ідей розвитку системи морської освіти в Україні в 60-70 роки ХХ століття.

У довідниковій літературі радянського періоду методологією наукового дослідження (від слів «метод» і «логія») називають:

- 1) Велика радянська енциклопедія (1968) – «вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності» [1, с. 227];
- 2) філософський словник (1972) – «систему принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [9, с. 254];
- 3) словник іншомовних слів (1974) [5, с. 430] та академічний тлумачний словник (1980) [6, с. 692] – «сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкту її пізнання».

Як бачимо, методологія радянської науки почала формуватися лише у 60-ті – 70-ті роки ХХ століття і в усіх випадках мова йшла про методологію діяльності людини як її цілеспрямованої активності. Вивчення наукової літератури [10] засвідчило, що з часом поняття методології розширювалося та уточнювалося, а також диференціювалося за категоріями – методологія науки та методологія наукового дослідження. Починаючи з кінця ХІХ століття і до тепер методологічне підґрунтя історико-педагогічного дослідження розглядалося науковцями з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій. Серед доробків останніх років можна знайти цікаві спроби зрозуміти загальні закономірності у вивченні педагогіки та її історії, відповідної побудови методологічної бази. За роки незалежності України з'явилися публікації

з новими методологічними підходами О. Адаменко, Л. Березівської, Б. Бім-Бада, О. Бермуса, М. Богуславського, Л. Ваховського, Б. Корнетова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Кременя, О. Скакун, О. Сухомлинської [7] та інших, в яких у тій чи тій мірі обґрунтовано провідні ідеї ряду методологічних підходів, питання організації дослідження, інтерпретації окремих педагогічних явищ та фактів, періодизації історико-педагогічного процесу, коректного вживання понять у контексті того чи того історичного періоду тощо.

У сучасній науковій літературі існують різні визначення методології, але завжди під методологією розуміють, перш за все, методологію наукового пізнання, тобто вчення про принципи побудови, форми та способи науково-пізнавальної діяльності дослідника. Так, у філософії під методологією розуміється: 1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети – «одержання об'єктивно істинного наукового знання або наукової теорії та її логічне обґрунтування»; 2) галузь теоретичних знань та уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів і процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності [3, с. 374]. На думку сучасних науковців О. Новікова та Б. Новікова, визначенням, що однозначно детермінує предмет методології є: «методология – это учение об организации деятельности» [4, с. 21] (при цьому мається на увазі продуктивна діяльність, яка спрямована на отримання об'єктивно нового – результат творчого процесу або суб'єктивно нового результату – впорядкування вже відомих знань). При цьому під організацією розуміється: 1) внутрішня впорядкованість та узгодженість взаємодії більш-менш диференційованих та автономних частин цілого, яка обумовлена його побудовою; або 2) сукупність процесів чи дій, що призводять до утворення вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [8]. Погоджуючись із вказаними авторами, розглядаємо методологію нашого дисертаційного дослідження як впорядковану організацію наукового пошуку, яка детермінує її як цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою та процедурою реалізації – часовою структурою (зважаючи на діалектичну пару «історичне-логічне»). При цьому логічна структура включає такі компоненти, як суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби та методи пошуково-пізнавальної діяльності, її результати; до часової структури належать особливості, принципи та умови діяльності. З огляду на це, у процесі виконання дисертаційного дослідження історико-педагогічної проблеми ми вважаємо за доцільне розробку програми-проекту наукового пошуку. У такому розумінні методологія дослідження через визначення його мети, завдань та методів дослідження, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для досягнення мети, дозволяє сформулювати уявлення про логіку та послідовність дій під час виконання дослідницьких завдань.

Таким чином, розглядаючи питання розвитку системи морської освіти в Україні в 60-70 роки ХХ століття, можна виокремити два аспекти у розумінні сутності поняття «методология історико-педагогічного дослідження», які слід враховувати при розробці методологічного підґрунтя дослідження. По-перше, визначення процедури розробки програми-плану наукового пошуку, в якій буде зазначено, що буде робити дослідник – які джерела вивчати, які події шукати, які факти систематизувати та обґрунтувати, як він буде це робити. По-друге, визначення теоретичного підґрунтя дослідження, яке конкретизується через обрання підходів, методів і методик наукового пошуку. Тобто, у першому випадку мова йде про алгоритм науково-пізнавальної діяльності, зокрема про способи добору та аналіз джерельної бази, у другому – про з'ясування особливостей історико-педагогічного дослідження обраної проблеми. На наш погляд, процес науково-пізнавальної діяльності доцільно розмежувати за фазами, стадіями та етапами. Грунтуючись на науковій літературі [2], проект нашого дослідження включає такі три

фази: 1) проектування – створення (опис) моделі діяльності, визначення плану її реалізації; 2) практична реалізація діяльності; 3) рефлексії – оцінка отриманих результатів. Зважаючи на діалектику як реальну логіку мислення, пропонуємо таку схему пошуково-пізнавальної діяльності при реалізації наукового дослідження:

- виявлення протиріч, що дозволяють розв'язати визначену наукову проблему;
- визначення наукового апарату дослідження: мета, завдання, форми, засоби та методи, діяльності, її результати;
- складання часового графіка діяльності з огляду на її особливості та умови.

Як відомо, наукові підходи можуть бути аспектними, системними та концептуальними. Завдяки аспектному підходу дослідник може обирати певні аспекти проблеми за визначеним критерієм, застосування системного підходу потребує врахування різних аспектів проблеми в їх взаємозв'язку та цілісності, використання концептуального підходу зумовлює розробку концепції дослідження, тобто комплексу ключових положень, що визначають архітектуру дослідження.

Спираючись на зазначені наукові підходи, слід дотримуватися таких принципів: детермінізму, відповідності та додатковості. Використання першого принципу дозволяє виокремлювати сукупність обставин (причин), які передують у часі певному явищу (наслідок) і спричиняють його. При цьому слід пам'ятати про випадковість та виключення із загальних закономірностей. Більше того, із зростанням кількості впливових чинників, що спостерігається в історичній ретроспекції, не завжди можна встановити причинно-наслідкові зв'язки, проте можна говорити про часові кореляції та зв'язки функціональні.

Одним із головних питань методології історико-педагогічного дослідження є обґрунтування процедури періодизації розвитку знання про визначений об'єкт в якості методологічного засобу. При цьому роль періодизації не вичерпується лише встановленням якихось часових обмежень, що фіксують проміжні та кінцевий етапи генези явища, що вивчається. Періодизація у своїй основі передбачає використання різних методів аналізу, слідування певним принципам, використання прийомів, що дозволяють з'ясувати суть, упорядкувати зміст, побудувати факторний ряд, виявити педагогічне значення та історичну значущість морської освіти на різних етапах розвитку в історико-педагогічному процесі, зокрема в 60-70 роки ХХ століття. Проведений теоретичний аналіз проблеми вибору підстав для побудови періодизації, у тому числі вивчення робіт класиків історії педагогіки, надав підстави стверджувати, що вибір того чи іншого підходу до побудови періодизації розвитку морської освіти в Україні, визначається рядом підстав. Провідними з них є такі: врахування особливостей методологічних підходів, що обиралися дослідниками в якості базової платформи дослідження; розуміння багатосторонності означеного феномену; розуміння системоутворювальних детермінант просторово-часової локалізації предмета, що вивчається.

Отже, методологію дослідження ми розглядаємо як підґрунтя організації науково-пошукової діяльності. Встановлено, що така діяльність має бути циклічною і складатися із спрямованих чітко визначених та логічно вибудованих дій.

Аналіз наукової літератури з філософії освіти, історії педагогіки та системології, дає підстави для виокремлення таких позицій, які слід враховувати під час дослідження історії морської освіти, зокрема в 60-70 роки ХХ століття:

1. Загальна методологія наукових досліджень, яку розробляє наукознавство, і яка є прийнятною для поточного історичного етапу розвитку суспільства.
2. Методологічні засади споріднених наук: філософії освіти та філософії суспільства, історії України та історії педагогіки, політології, економіки. Таке педагогічне явище, як морська освіта, є складовою більш широкої системи освіти в Україні, яка, у свою чергу,

є складовою соціально-економічної системи країни, формування і розвиток якої вивчають названі споріднені науки. Тому системно охопити історію морської освіти на Півдні України можна тільки за умов використання теоретичних положень споріднених наук.

3. Методологічні засади педагогічної науки – підходи, теорії, закономірності, які можуть бути використані у нашому дослідженні (наприклад, теорія педагогічних систем, теорія освітнього середовища, теорія неперервної освіти, концепції, стратегії та доктрини розвитку національної освіти тощо).

Перспективи подальших наукових пошуків з даної проблеми вбачаємо у дослідженні розвитку системи морської освіти в Україні на сучасному етапі оновлення системи освіти, що допоможе зробити остаточні висновки щодо методологічного підґрунтя педагогічної науки та обрати найбільш доречні принципи і підходи для вивчення історії морської освіти в Україні.

Література:

1. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. – 3-е издание / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская Энциклопедия, 1969-1978.
2. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
3. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ [Электронный ресурс] / И. Лакатос. – Режим доступа : http://royallib.com/book/lakatos_i_falsifikatsiya_i_metodologiya_nauchno_issledovatelskih_programm.html.
4. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. – М. : Мысль, 2000.
5. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1982.– 608 с.
6. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://sum.in.ua/s/slovnuk>.
7. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань. – К., 1999 – Т. 3 «Психологія на перетині тисячоліть». – С. 285-292.
8. Философская энциклопедия : в 5-ти т. – М. : Советская Энциклопедия, 1965-1968.
9. Философский словарь / [ред. М. М. Розенталь]. – 3-е изд. – М. : Изд-во политической литературы, 1972. – 496 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Ляшкевич А. И.

СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (60-70 ГОДЫ XX ВЕКА)

В статье анализируются определения методологии; делаются выводы о том, что под методологией понимают, прежде всего, методологию научного познания, то есть учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности исследователя; аргументируется специфика процесса возникновения и развития морского образования на Юге Украины; обосновывается целесообразность использования методологий для историко-педагогического исследования, что в комплексе обеспечит критическое осмысление различных фактов, событий и идей; концентрируется внимание на работах последних лет, где предлагаются разные варианты понимания общих закономерностей в изучении педагогики и ее истории, соответствующей структуры методологической базы.

Ключевые слова: методология, историко-педагогическое исследование, принципы, методы, приемы, пути деятельности, система морского образования, этапы научного исследования.

Lyashkevich A.I.

SPECIFICS OF METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS FOR THE HISTORY OF MARITIME EDUCATION IN UKRAINE (60-70 YEARS OF THE XX CENTURY) DEVELOPMENT

The article analyzes the definition of methodology; concludes that methodology is understood first of all as a means of scientific cognition i.e. the doctrine studying the principles of structure, form and methods of scholar's scientific activity; defines the objective laws of scientific cognition and affiliation with descriptive methodology and axiomatic-deductive methodology (mental elaboration) which predetermines scholar's activity structure and is in fact the rules and recommendations of its management and which is viewed to belong to perspective (standard) methodology; describes the peculiarities of establishment and development of maritime education in the southern Ukraine; proves the relevant usage of methodologies for a historical pedagogical research which as a whole provides critical comprehension of different facts, events, and ideas; pays attention to the newest experience offering noteworthy trials to understand general laws in pedagogical and historical studies, correspondent organization of methodological basis; draws a conclusion that maritime education as a pedagogical phenomenon is a part of a broad educational system in Ukraine, in view of this, the basis of such research should be the methodological framework of related sciences: educational philosophy, social philosophy, history of Ukraine, history of pedagogy, politology, economics.

Key words: methodology, historical pedagogical research, principles, methods, approaches, techniques, system of maritime education, stages of scientific research.

УДК 37.011.3-051 : 37 (09)

Моїсєєв С. О.*

ПЕРЕДВІСНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ:
АКТУАЛЬНІ ІДЕЇ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

У статті виокремлюються характерні недоліки системи освіти XVI-XVII століть і дається типова характеристика учителя-схоласта тих часів.

Висвітлюється досвід Я. А. Коменського щодо системи підготовки нових педагогів для нових пансофічних шкіл. Показана можливість пансофічної системи освіти готувати для себе педагогічні кадри за умови правильного підбору вчителів з їх обов'язковим прагненням до професійної та особистої досконалості.

Наводиться аргументація, що майстерність педагога, на думку автора Великої дидактики, має полягати в тому, щоб один учитель міг навчати всіх усьому кратко, приємно, ґрунтовно та корисно для теперішнього й майбутнього життя.

Ключові слова: Я. А. Коменський, майстерність педагога, неперервна освіта, підготовка вчителя, колективне навчання, природовідповідний підхід, приємне, ґрунтовне і корисне навчання.

На початку ХХІ століття українська нація в черговий раз у своїй багатовіковій історії опинилась у великій небезпеці. Геополітичні загрози, економічні виклики глобалізованого світу та імітація боротьби з корупцією поставили українську державу перед однозначним вибором: або швидкі, ефективні політико-адміністративні та соціально-економічні реформи, або стрімке зниження якості життя населення, втрата державного суверенітету та розпад країни.

Зрозуміло, що національна система освіти не могла залишатись осторонь від процесів реформування країни. Майже відразу після Революції Гідності держава почала активну підготовку до побудови нової школи в Україні. Цей проект передбачає появу у школах країни нового вмотивованого вчителя, нового програмно-методичного забезпечення, нових можливостей для праці вчителя та навчання учнів і, зрештою, нових

*© Моїсєєв С. О.

випускників – справжніх особистостей, патріотів, інноваторів та ефективних будівників нової України.

Уважний дослідник концепції нової школи без труда помітить, що центральна роль у модернізації закладів загальної середньої освіти в нашій державі відводиться вчителю – добре підготовленому та вмотивованому майстру своєї справи. Саме тому проблематика розвитку педагогічної майстерності сучасних учителів сьогодні набуває особливої актуальності. Сподіваємось, що в такому контексті для науковців, методистів і вчителів-практиків буде становити інтерес переосмислення золоті скарбниці педагогічної майстерності видатних учителів світу загалом і Яна Амоса Коменського зокрема.

Для різних поколінь найбільш прогресивних народів світу Я. А. Коменський залишився великим мудрецем і філософом, першим теоретиком і геніальним практиком гуманістичної, природовідповідної освіти, талановитим лінгвістом, основоположником педагогіки нового часу, людиною, яка присвятила все своє життя виправленню справ людських і встановленню миру та дружби серед народів світу через пансофію та пампедію.

Перші публікації в Російській імперії про Я. А. Коменського з'явилися у 60-ті роки XIX століття. Вийшли друком стаття П. Шестакова «Йоан Амос Коменський – педагог XVII століття», біографія «Життя і діяльність Я. А. Коменського» (автор – Ф. Палацний); переклад російською мовою «Великої дидактики» С. Миропольського.

Сьогодні науковці, методисти, учителі-практики також періодично нагадують педагогічну мудрість Я. А. Коменського: філософсько-педагогічні аспекти його творчості досліджували В. Вихрущ, Л. Ковальчук, Т. Тхоржевська, В. Новосад та ін., дидактичну систему – Б. Мітюрюв, М. Гончаров, М. Євтух, А. Красновський, В. Кремінь, В. Лордкіпанідзе та ін. Але незважаючи на результати таких досліджень, ідеї Я.А. Коменського щодо професійного розвитку вчителя загальноосвітньої школи в сучасній педагогічній науці репрезентовані недостатньо.

Метою статті є висвітлення поглядів Я. А. Коменського на розвиток професійної майстерності вчителя.

Починаючи з філософсько-педагогічного портрету Я. А. Коменського, слід відзначити, що ця людина у 12 років втратила дуже багато: батька, матір, двох сестер, згодом – Батьківщину, дружину і двох синів, але здобула ще більше – усесвітнє визнання світу, безмірну вдячність свого народу та незгасну любов своїх учнів і послідовників.

Уміння просто пояснювати складні речі у світі цінувалося завжди. Давно відомо, що просто говорити складно, а складно говорити просто.

Досліджуючи безсмертні праці Я. А. Коменського «Велика дидактика» (перша у світі науково обґрунтована та природовідповідна педагогічна система), «Загальна порада людському роду, і перш за все вченим і благочестивим властителям Європи, про виправлення людських справ» (найважливіша за змістом та найбільша за обсягом праця великого педагога), «Материнська школа» (перша у світі книга для батьків), «Відкриті двері до мов і всіх наук» (підручник, що вийшов друком більш ніж у двох десятках країн Європи та Азії та дозволяв учням одночасно пізнавати світ речей та латинську мову), «Світ чуттєвих речей у малюнках» (перший у світі підручник у малюнках, що в деяких країнах використовувався до кінця XIX століття), важко не помітити, наскільки просто видатний педагог пише про складні речі (мир, дружбу, сенс життя, навчання, виховання, благочестя, добродійність) і розкриває шляхи їх досягнення.

Для значної кількості учнів 17 століття геніальна простота педагогічної системи Я. А. Коменського стала дороговказом у схоластичних лабіринтах тогочасної науки й освіти. Учні відчули, що навчання може бути коротким, приємним і фундаментальним, а не довготривалим, важким і поверхневим.

Якщо б великий педагог був знайомий з висловом героя роману «Ідіот» Ф. Достоєвського «Краса врятує світ!», то він, мабуть, девізом свого життя обрав вислови «Освіта врятує світ» або «Мудрість, добродійність та віра врятують державу». Розкриваючи своє особисте ставлення до місця освіти у розвитку країни, всесвітньовідомий педагог стверджував, що «...якщо ми бажаємо, щоб були доглянуті та процвітали церкви, держави та господарства, передусім необхідно привести до ладу школи та дати їм розцвісти, щоб вони стали справжніми майстернями людей і розсадниками для церков, держав і господарств» [1, с. 259].

Я. А. Коменський був прихильником неперервної освіти. Він радив усім побудувати у своєму серці власну школу довжиною у життя, стверджуючи, що «...для кожної людини її життя – школа, від колиски до гроба... Кожен вік призначений для навчання, і одні й ті ж періоди відведені для людського життя і людської школи» [2, с. 405].

Геніальний педагог вважав, що все життя людини найбільш доцільно поділити за законами природи на 7 частин і відповідних шкіл. Перша частина – це зачаття та формування в лоні матері (відповідає січню, першому місяцю нового року); друга – народження та немовлячий період (подібна лютому та березню, коли набухають бруньки); третя – дитинство (схожа на квітень, коли природа розквітає); четверта – отрочество (наближається до травня, коли починають зав'язуватись плоди); п'ята – молодість (аналогічна червню, коли зріють плоди); шоста – зрілість (асоціюється з липнем, серпнем, вереснем, жовтнем і листопадом, коли відбувається збір врожаю та підготовка до зими) і сьома – старість (схожа на грудень, який замикає річний цикл).

Перші школи, за задумом автора Великої дидактики, будуть виникати там, де народжується молоде покоління; другі, материнські – у кожному домі; треті, рідномовні – у селі; четверті, латинські або гімназичні – у місті; п'яті, академічні – у кожній провінції або державі; шості, самоосвітні – в усьому світі та сьомі – скрізь, де опиняться люди похилого віку.

Розкриваючи історичні передумови становлення професійної майстерності педагогів, Я. А. Коменський відзначав, що з покоління в покоління в кожній державі освіта дітей і молоді разом із правом покарання доручалась мужам мудрим, благочестивим і поважним, яких у народі називали педагогами, магістрами, наставниками та вчителями. Як правило, для навчання, відпочинку та літературних розваг майбутніх громадян суспільство будувало спеціальні споруди, що називались колегіями, гімназіями, школами. У цьому контексті видатний педагог відзначав, що «...навчання само по собі за своєю природою є приємне і солодке і являє собою чисту гру і забаву для духа» [1, с. 208].

На жаль, поступово школи вихолощувались, змінювались і перетворювались з палаців мистецтв, радості і краси на каторги розуму та в'язниці духу. Характеризуючи кадровий потенціал навчальних закладів свого часу, Я. А. Коменський відзначав, що часто юнацтво на навчання «...потрапляло до людей глувих, яким були невідомі благочестя та мудрість Божа, від безділля ослаблих, низьких, що подавали найгірший приклад і продавали себе за гроші як учителі та наставники. Вони вчили юнацтво не вірі, благочестю, мудрості, а забобонам, брехні та дурним звичкам» [1, с. 208]. Улюбленим їх методом навчання був метод сили, коли знання буквально втокмачували в голову безкінечним заучуванням незрозумілого, а уміння та навички вирізались різками на спині.

Характерними недоліками шкіл того часу були:

1. Відсутність хронологічних меж навчання протягом року, місяця, дня, заняття та теоретично обґрунтованих шляхів досягнення педагогічно значущого результату.

2. Безсистемне, хаотичне, фрагментарне викладання наук, мистецтв, мов і чеснот. Було розведено за часом читання та письмо, слова та речі, вивчення навчального матеріалу й навчання інших.

3. Була поширена практика, коли кожна школа, кожен педагог і навіть один і той самий учитель по-різному викладали різні предмети.

4. Відсутність універсального методу, що дозволяв навчати багатьох учнів одночасно.

5. Учням навіть на ранніх стадіях вивчення певних предметів пропонувалось у класі та вдома ознайомлюватися з книгами різних авторів, у яких одні й ті ж речі, процеси описувались по-різному та давались зовсім протилежні оцінки [1, с. 367].

Може саме тому при побудові нових, суспільних, пансофічних шкіл Я.А. Коменський радив обов'язково продумувати їх забезпечення навчальними книгами, класними кімнатами, учнями й обов'язково вчителями. Педагогічний досвід великого педагога свідчив, що серед організаційно-методичних умов розбудови пансофічних шкіл у країні найбільш складними та проблемними є забезпечення навчальних закладів підручниками та вчителями. Хоча, на нашу суб'єктивну думку, педагогічна проблема № 1 для всіх віків – це кадрове забезпечення. Завжди прогресивна частина суспільства мріяла про те, що до школи ось-ось прийдуть найкращі з найкращих і будуть вчити всіх усьому, але практика, на жаль, свідчить, що це утопічні мрії.

У такому контексті Я. А. Коменський стверджував, що для виконання такого грандіозного завдання, як побудова пансофічної школи, «необхідно відшукати мудреців, красномовних ораторів, математиків, метафізиків, тобто людей всемудрих, які стояли б на чолі пансофічної школи; особливо ж має бути передовим вождь і керівник усіх учителів» [2, с. 95].

«Але де ж взяти армію таких чудо-вчителів?» – задає риторичне запитання визнаний майстер педагогічної справи. «Може їх виписати із закордону? Чи краще пошукати у схоластичних школах на Батьківщині? Звісно ні, вони мають бути поступово народжені самою пансофічною школою, пампедією та великою дидактикою». Він вірив у те, що ідея пансофійності буде мати для прогресивної частини суспільства настільки привабливий і природовідповідний вигляд, що ніколи в школах не буде недоліку в послідовниках цього методу.

Віра Я. А. Коменського ґрунтувалась на тому, що, по-перше, на керівні посади до пансофічних шкіл необхідно та цілком реально взяти мудрих, дієвих, вихованих та енциклопедично освічених людей з палкою нетерпимістю до варварства або хоча б таких, які прагнуть всіма силами до цього; по-друге, концептуально правильно побудована система пансофічного навчання молодого покоління здатна до саморозвитку, створення своїх засобів навчання та підготовки учителів для користування цими засобами; по-третє, вчителі, які прийдуть працювати до пансофічної школи, викладаючи учням пансофію, будуть і самонавчатись. Як відзначав видатний педагог, «...один день буде весь час повчати інший, якщо сьогодні хтось у чомусь був необізнаний, то завтра буде володіти цінними знаннями і принесе свої спостереження, надзвичайно корисні як для нього, так і для його наступників [2, с. 95].

Надзвичайно тонко розуміючи природу розвитку суспільства, народів і націй, Я.А. Коменський ратував за гідне, навіть заможне життя мудрих учителів, які є золотим фондом, справжньою скарбницею кожної держави. Історія розвитку людства переконливо свідчить: якщо громада, нація, держава не турбуються про своїх учителів і молодь, у неї немає майбутнього, вона приречена на деградацію, асиміляцію та знищення більш потужними силами, культурами та цивілізаціями.

Свого часу Мартін Лютер, повчаючи німецьку націю, писав: «Якщо для побудови та захисту міста або прикордонної фортеці необхідно витратити десять монет, то для мудрого виховання одного юнака не шкода витратити сто, навіть тисячу золотих. Адже мудрість краще сили» [2, с. 97]. Відомий французький письменник Віктор Гюго також звертав увагу громадян на те, що, коли зачиняються двері шкіл, відкриваються ворота в'язниць. Великий син чеського народу також закликав державних мужів

і заможних людей зробити все від них залежне, щоб керівники та вчителі пансофічних шкіл мали гідне жалування, щоб жодна педагогічно обдарована, мудра людина не мала потреби покинути своє робоче місце в пошуках кращої долі.

Отже, прогресивна інтелігенція завжди радила можновладцям на видному місці у високому кабінеті тримати напис: «Учителі не мають виживати, вони мають гідно жити, щоб постійно вчитись і мудро навчати майбутні покоління. Бідний вчитель – бідна держава!».

Дидактична майстерність педагога, на думку автора Великої дидактики, полягає в тому, щоб один учитель міг навчати всіх усьому (наукам, моралі, вірі) стисло, приємно, ґрунтовно та корисно для теперішнього й майбутнього життя.

Більшість педагогів XVII століття дискутували ідею Я. А. Коменського про те, що один учитель може навчати та виховувати будь-яку кількість учнів. Звертаючись до педагогічної громади та майбутніх нащадків, видатний педагог на користь цього підходу до навчання наводив наступні аргументи:

- учитель, беззаперечно, з більшим задоволенням буде робити справу, чим більше учнів буде бачити перед собою;
- учні з більшим старанням візьмуться за навчання, коли у них з'являться товариші по роботі, які будуть з ними конкурувати, їх стимулювати та їм допомагати;
- колективний розум класу здатен запам'ятати більше деталей та нюансів нового матеріалу і потім його відтворити, ніж окремих учень чи маленька група обраних [1].

Розкриваючи секрети одночасного навчання багатьох учнів, великий дидакт пропонував однодумцям таке:

По-перше, починати навчання в школах тільки один раз на рік.

По-друге, все, що необхідно засвоїти учням, потрібно розподілити таким чином, щоб на кожен рік, місяць, тиждень, день і навіть годину припадало своє педагогічне завдання.

По-третє, поділити усіх учнів на десятки та на їх чолі поставити спеціально відібраних школярів-декуріонів, які у свою чергу будуть підпорядковуватись більш старшим наглядачам. Таким декуріонам доцільно доручити спостереження за тим, наскільки охайно підлеглі утримують свої підручники, правильно записують уроки та міцно запам'ятовують навчальний матеріал.

По-четверте, не потрібно ні в класі, ні вдома індивідуально вивчати з окремими учнями новий навчальний матеріал. Потрібно навчати учнів лише всіх і відразу. За прозорливим задумом Я. А. Коменського, вчитель має стояти на кафедрі і звідти: «...подібно сонцю, розповсюджувати свої промені на всіх» [1, с. 369].

По-п'яте, постійно стимулювати увагу учнів спеціальними прийомами. Для цього потрібно дотримуватися таких порад: завжди повідомляти те, що доставляє учням задоволення та користь; перед початком вивчення нового матеріалу учнів необхідно зацікавлювати, розкриваючи значення теми або підбадьорювати їх через запитання раніше вивченого матеріалу, тим самим показуючи наступність у вивченні предмета; учителю слід займати більш високе місце у класі за кафедрою та контролювати, щоб усі учні були уважні та займались лише вивченням змісту уроку; при вивченні нового матеріалу потрібно насамперед звертатись до почуттів учнів як суб'єктивних джерел відображення об'єктивного світу, що не тільки полегшує вивчення але й пробуджує увагу; під час викладання матеріалу слід періодично запитувати учнів про те, що промовив учитель; якщо учень не може повторити, то необхідно викликати наступних дітей, не повторюючи запитання; якщо викликані учні не можуть дати правильної відповіді, необхідно звернутись до всіх і похвалити учня, який дав правильну відповідь або був найбільш близький до істини, щоб позитивний приклад викликав наслідування у класі; коли урок завершений, необхідно надати учням можливість самим запитувати вчителя, що їм було незрозуміло.

Даючи відповідь на ключове питання Великої дидактики «Як учнів навчати приємно?», Я. А. Коменський стверджував, що це залежить від батьків, учителів, школи та методу викладання.

У контексті нашого дослідження нас найбільше цікавлять такі поради вчителям:

- бути привітливим і радісним, зачаровувати учнів своїми манерами та словами, не відштовхувати їх від себе своїм суровим характером;
- на початку вивчення нових предметів рекомендувати їх учням з позиції користі, переваг, привабливості та легкості;
- найбільш прилежних учнів потрібно час від часу хвалити (навіть наділяти яблуками, горіхами та ін.);
- запрошувати деяких учнів до себе додому та показувати їм те, з чим вони познайомляться в майбутньому, що буде викликати в дітей почуття захоплення (різноманітні картинки, оптичні та геометричні інструменти, глобуси, карти та інші речі);
- спілкуватись через учнів з їх батьками.

Якщо об'єднати ці всі поради в одну, то вийде, що педагог закликав учительство ставитись до учнів з любов'ю, і тоді вчителі з легкістю завоюють дитячі серця настільки, що учні з радістю будуть іти до школи.

Не менш важливою складовою педагогічного бестселера Я. А. Коменського була концепція легкого, фундаментального та швидкого навчання учнів наук, мистецтв, мов, чеснот і благочестя.

Характеризуючи один із найважливіших напрямків розвитку особистості людини у школі – духовно-моральний, Я. А. Коменський стверджував: «Усе, що було до цього (написано у Великій дидактиці про науку, мистецтво, мови) не так суттєво порівняно з найголовнішим – добродіями та чеснотами» [1, с. 404].

Незважаючи на те, що переважна більшість освітян у світі знає Я. А. Коменського як автора книги «Велика дидактика», він для певного кола фахівців залишився насамперед мудрим вихователем, який ратував за те, щоб учні вивчали мови для більш ефективного засвоєння наук, які у свою чергу необхідні для того, щоб на практиці через мистецтва змінювати світ речей, адаптуючи їх під свої потреби та потреби суспільства і тим самим творити добро у світі, наближаючи свою душу до Бога.

Великим педагогом було сформульовано шістнадцять правил мистецтва розвитку моральності людини. Найголовнішими з них, на нашу думку, є такі:

1. Чесноти мають виховуватись у молоді всі без винятку, і насамперед «кардинальні» – мудрість, стриманість, мужність і справедливість.
2. Мудрості учні мають навчатися, досліджуючи істинні відмінності речей та їх справжню цінність. Людина не має прагнути до пустого, нібито воно цінне та не позбавляється цінного, нібито воно пусте.
3. Дитина має звикати до стриманості в їжі та напоях, у сні та активності, у роботі та іграх, у розмовах і мовчанні.
4. Особливо юнацтву необхідні такі види мужності, як благородна прямодушність і витривалість у праці. Перший вид мужності досягається спілкуванням з благородними людьми та виконанням на їх очах різноманітних доручень, а другий – постійними заняттями серйозною або цікавою справою.
5. Хай перед дітьми постійно сяють приклади порядного життя батьків, годувальниць, учителів і товаришів. Також ці приклади необхідно супроводжувати настановами та правилами життя для того, щоб виправляти, доповнювати та зміцнювати наслідування.
6. Ретельно необхідно оберігати дітей від дурних компаній, щоб вони не заразились від них.
7. Для протидії дурним звичкам край необхідна дисципліна.

Отже, аналіз презентованого матеріалу дозволяє виокремити такі особливості розвитку професійної майстерності вчителів у творчості Я. А. Коменського:

- освіта у широкому розумінні цього поняття має займати ключове, найпочесніше місце в розвитку держав, церков і господарств у світі;
- суспільство має турбуватись про те, щоб людина постійно навчалась, починаючи від колиски та завершуючи домовиною – спочатку під керівництвом мудрих вчителів, а потім і самостійно;
- нових педагогів для нових пансофічних шкіл буде народжувати сама пансофічна система та правильний підбір вчителів з їх наполегливим прагненням до професійної та особистої досконалості;
- для учителів мають бути створені належні матеріальні та побудові умови, щоб учителі не виживали, а гідно жили, щоб постійно вчитись і мудро навчати майбутні покоління;
- майстерність учителя полягає в тому, щоб він міг навчати всіх усьому (наукам, моралі, вірі) стисло, приємно, ґрунтовно та корисно для теперішнього й майбутнього життя;
- учитель для учнів насамперед має бути вихователем і взірцем, щоб запалити на все життя в дитячих серцях незгасаюче полум'я мудрості, чеснот і благочестя.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні поглядів класиків педагогічної науки на професійний розвиток вчителя.

Література:

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах / Ян Амос Коменский. – Т. 1 / [Э. Д. Днепров, И. Кирашек, М. Н. Кузьмин, Д. Чапкова] ; под ред. : А. И. Пискунова (отв. редактор) и др. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах / Ян Амос Коменский. – Т. 2 / [Э.Д. Днепров, И. Кирашек, М.Н. Кузьмин, Д. Чапкова] ; под ред.: А. И. Пискунова (отв. редактор) и др. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

Моисеев С. А.

ПРЕДВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО

В статье описываются характерные недостатки системы образования XVI-XVII веков и даётся типичная характеристика учителя-схоласта тех времён.

Освещается взгляды Я. А. Коменского на особенности организации системы подготовки новых педагогов для новых пансофических школ. Показывается возможность пансофической системы образования готовить для себя педагогические кадры при условии правильного отбора учителей с их обязательным стремлением к профессиональному и личностному совершенству.

Представлена аргументация того, что мастерство педагога, по мнению автора Великой дидактики, должно заключаться в том, чтобы один учитель мог обучать всех кратко, приятно, основательно и полезно для нынешней и будущей жизни.

Ключевые слова: Я. А. Коменский, мастерство учителя, непрерывное образование, подготовка учителя, коллективное обучение, природосообразный подход, приятное, основательное и полезное обучение.

Moiseev S. O.

THE HARBINGER OF MODERN TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILL: CURRENT IDEAS OF YA. A KOMENSKYI

Ya.A. Komenskyi's attitude to education as a priority factor for accelerated development of the state, churches and farms is revealed in the article. The typical shortcomings of the education system of XVI-XVII century are defined; the characteristics of scholastic teacher of those times are given.

It is underlined the words of world renowned teacher regarding the necessity of lifelong education for everyone and noted the main stages of personal development.

Ya.A. Komenskyi's view concerning peculiarities of organization of new teachers' training system for new, pansophic schools is highlighted in the article. The possibility of pansophic education system to prepare the teaching staff for own purposes in the case of appropriate selection of teachers according to their compulsory pursuit of professional and personal excellence is represented.

The mentioned arguments prove that didactic skills of a teacher, according to the author of the Great Didactics, should be based on the fact that one teacher could teach all briefly, pleasant, meaningful and useful for the present and future life.

The necessity for simultaneous training of a large number of pupils is noted; the secrets of simultaneous training and education of a large number of pupils are found out.

The conception of easy, fundamental and rapid pupils' training in sciences, arts, languages, moral virtues and piety is characterized.

Key words: Ya.A. Komenskyi, didactic skills of a teacher, lifelong education, teacher training, collective training, nature-based approach, pleasant, meaningful and useful.

УДК 37.013.42

Султанова Н. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ УКРАЇНИ (ПОЧ. 60-Х– КІНЕЦЬ 80-Х РР. ХХ СТ.)

Статтю присвячено висвітленню основної концепції та напрямків соціального виховання дітей у теорії та практиці освітніх установ інтернатного типу в Україні початку 60-х – кінця 80-х років. З'ясовано соціально-історичний контекст забезпечення соціального виховання у школах-інтернатах, визначено концептуальні ідеї виховної системи у вітчизняній педагогічній теорії досліджуваної доби. Розкрито особливості практичного втілення ключових аспектів виховання дітей. Проаналізовано організаційно-методологічні умови, що сприяли ефективності використання педагогічних технологій виховання. Визначено зміст, форми та методи виховання дітей, розкрито особливості його забезпечення у школах-інтернатах крізь призму політичних передумов розвитку громадянського суспільства країни.

Ключові слова: соціальне виховання, школи-інтернати, методи виховання, суспільний характер виховання, суспільно корисна праця, дисципліна, відповідальність.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної теорії і практики оптимізація та вдосконалення діяльності інтернатних закладів освіти можливі лише на основі вивчення й узагальнення історичного досвіду їхнього функціонування. Проте багатогранність і складність завдань, що стоять сьогодні перед суспільством (зубожіння народу, збільшення кількості захворювань серед дітей, соціальне сирітство, бездоглядність дітей, зростання дитячої безпритульності та девіацій у молодіжному середовищі, особливо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування), вимагають від органів освіти, педагогічної науки нових нестандартних підходів до розв'язання проблем навчання, виховання та соціального захисту означеної категорії дітей. За таких умов виникає нагальна потреба у створенні системи їхнього соціального виховання, що б відповідала викликам часу й забезпечувала соціальну адаптацію підростаючих поколінь. Особливого інтересу й актуальності у зв'язку з цим набувають дослідження тенденцій розвитку ідей соціального виховання у вітчизняній теорії та практиці освітньої діяльності інтернатних установ другої половини ХХ століття.

*© Султанова Н. В.

Мета статті – схарактеризувати особливості соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України початку 60-х – кінця 80-х рр. ХХ ст.

Теоретичні засади діяльності дитячих будинків, шкіл-інтернатів розроблялися в працях В. Галузинського, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, В. Слюсаренка, В. Сороки-Росинського, М. Ярмаченка та ін.

Що ж до теоретичного осмислення досвіду роботи інтернатних закладів в Україні, то цей процес розпочався вже в перші роки їх існування і, як результат, супроводжувався виданням фундаментальних праць, де розглядалися проблеми навчання, виховання, трудової підготовки, організації дозвілля й побуту дітей тощо. Серед них праці В. Вугрича, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, Є. Пустовойтова та ін.

Концептуальні положення педагогіки щодо виховання дітей-сиріт розроблялися в роботах Я. Корчака, А. Макаренка, Й-Г. Песталоцці, В. Сухомлинського, Т. Шацького. Психологічно-педагогічні аспекти соціалізації дітей-сиріт висвітлено в роботах М. Алексеєва, Я. Гошовського, Л. Дробот, Н. Міщенко, О. Мороза, Н. Репи, Ю. Підборського та ін. Дослідженню проблеми сприяло вивчення історичного аспекту розвитку вітчизняної педагогічної науки, що відображено в працях О. Алексюка, Л. Березівської, А. Бойко, Л. Ваховського, В. Вихрущ, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Попової, І. Прокопенка, С. Савченка, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, Л. Штефан та ін.

Проте наукові розвідки вчених не висвітлюють у повному обсязі технологію виховного впливу на дітей в умовах інтернатних закладів освіти в Україні другої половини ХХ століття. Отже, для вдосконалення функціонування та реформування інтернатних закладів шкільної освіти актуальними стають розкриття й аналіз ключових педагогічних заходів, форм, методів та особливостей роботи з вихованцями шкіл-інтернатів з досвіду ретроспективного дослідження минулої доби.

Соціальне виховання є складовою та необхідною передумовою соціалізації дітей, інтеграції їх у соціальне середовище з метою повноцінного функціонування в ньому; воно становить собою цілеспрямований процес, що має на меті засвоєння системи соціальних знань, норм і цінностей, а також соціального досвіду, який забезпечить ефективну регуляцію соціальної поведінки в суспільстві. Саме тому інтернатні заклади освіти протягом ретроспективних етапів свого функціонування дбали не тільки про навчання, а й про соціальне виховання молодого покоління – накопичення соціального досвіду, сприяння його впровадженню у виховний процес для соціального розвитку вихованців і формування з них повноцінних громадян України.

Істотний вплив на систему виховання дітей, вихованців інтернатних закладів освіти в Україні справили державно-політичні та соціально-економічні перетворення другої половини ХХ століття, коли діти, які внаслідок сирітства, соціальної вразливості, занедбаності та інших проблем були поставлені в ситуацію адаптації до принципово нових умов життя. В умовах трансформації державотворчих процесів в Україні другої половини ХХ століття виникли специфічні проблеми, зумовлені зміною системи цінностей, соціальних пріоритетів, а також соціально-економічними і політичними труднощами цього періоду. До системи виховання дітей було висунуто принципово нові вимоги – вона мала стати найважливішим чинником побудови суспільних відносин, формування нових життєвих установок особистості. За таких умов модернізація системи виховання в освітніх закладах інтернатного типу стала імперативом освітньої політики, стратегічним напрямком її подальшого розвитку та реформування.

Так, в умовах післявоєнної відбудови народного господарства й бурхливого зростання промислового та сільськогосподарського виробництва розпочалося відновлення роботи загальноосвітніх шкіл. Оскільки все більша кількість жінок включалася в продуктивну працю і громадську діяльність, особливого значення набували

питання виховання дітей. З метою посилення суспільного характеру виховання й передання державі частини функцій сім'ї щодо комуністичного виховання молоді ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили Постанову від 15 вересня 1956 р. «Про організацію шкіл-інтернатів», призначення яких убачалося у «розв'язанні на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму» [3]. До шкіл-інтернатів приймалися діти інвалідів війни і праці, матерів-одиначок, діти-сироти, а також діти, які не мали належних умов для проживання у своїх сім'ях.

26 травня 1959 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР затверджують заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр.: розширення мережі закладів цього типу, збільшення кількості дітей у них до 2,5 млн. осіб з перспективою виховання дітей усіх бажаних. Союзним республікам було запропоновано з урахуванням місцевих умов і можливостей розглянути питання про реорганізацію протягом 1959-1965 років дитячих будинків у школи-інтернати. Як зазначалося в Постанові уряду «Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 рр.», ці заклади «за короткий термін свого існування дістали широке визнання трудящих нашої країни і показали на практиці, що вони є найбільш вдалою формою виховання і навчання дітей» [4]. Наголошувалося на прагненні значної кількості батьків віддати своїх дітей до цього типу навчально-виховних закладів.

Провідною соціально-педагогічною ідеєю, яку було зафіксовано в державних і партійних документах, була ідея підсилення суспільного характеру виховання, для чого пропонувалося використовувати нові, якісно досконалі організаційні форми – соціальне виховання дітей у школах-інтернатах, групах подовженого дня. Навчання мало поєднуватися з продуктивною працею. Вплив виховання вбачався через включення молоді в систему посиленої суспільно корисної праці. На XX з'їзді КПРС було взято курс на підсилення суспільного характеру виховання, подолання відриву навчання від життя. Так, основними завданнями шкіл-інтернатів, з досвіду їхньої роботи на початку 60-х рр. XX ст., були такі [1; 6; 7]:

- «побудувати навчально-виховну роботу так, щоб унеможливити будь-яке порушення дисципліни та забезпечити добру поведінку у школі»;
- «нормалізувати і повністю розгорнути трудові процеси з урахуванням вікових особливостей дітей»;
- «розгорнути позакласну й гурткову роботу, охопивши всіх учнів школи-інтернату різними видами позакласної роботи для виявлення і розвитку творчих нахилів дітей»;
- «установити твердий режим і розпорядок роботи у школі-інтернаті, затвердити єдині вимоги до учнів, спрямовані на створення у школі твердого порядку та свідомої дисципліни, домогтися неухильного виконання його як усіма учнями, так і педагогічним колективом школи»;
- «спрямувати роботу на виховання дитячих колективів, на виховання почуття відповідальності перед колективом за свою роботу, непримиренність до проявів ледарства, нерадивого ставлення до виконання піонерських обов'язків, виховувати ініціативу і творчий підхід до розв'язання всіх питань роботи школи».

Виховна робота в школах-інтернатах була спрямована на піднесення ідейно-політичного рівня, атеїстичного, естетичного, трудового виховання та суспільно-корисної праці. Проводилися заходи з політінформації в кожному класі. Класоводи (сьогодні це класні керівники) і вихователі молодших класів знайомили в доступній формі дітей з подіями в країні. У старших класах політінформацію проводили класні керівники, а потім під їхнім керівництвом це робили вихованці. Старости старших класів

на засіданнях ради колективу звітували про те, як проводиться політінформація в їхніх класах.

У школах-інтернатах проводилися бесіди, читалися книжки, запроваджувалася робота кутків «юного атеїста», хімічних гуртків і т. ін.

Для встановлення зразкового порядку та привиття вихованцям навичок культурної поведінки у школах-інтернатах було створено зведені загони з учнів 3–5 класів на чолі з командиром загону. Кожен загін складався з чотирьох ланок: ланка чергових в їдальні, ланка водоносів (адже воду до гуртожитку часто носили з басейну), ланка двірників і ланка чергових по корпусу. Загін змінювався двічі на тиждень. О восьмій годині вечора за сигналом горну загін у парадній формі шикувався на лінійку. Ланкові здавали рапорт командирю загону про виконану за зміну роботу. Тут же на лінійці формувався новий загін, визначалися ланкові та завдання для кожної ланки [7, арк. 14]. У звітних документах про виховну діяльність інтернатних установ у 60-х рр. ХХ століття зазначається про захопленість вихованців брати участь і працювати у таких загонах. Організація діяльності виховних загонів сприяла зміцненню дисципліни, виробленню навичок і умінь культурної та відповідальної поведінки за доручену справу.

У багатьох школах-інтернатах у традицію позанавчальної діяльності увійшло проведення щомісяця Дня імені або Дня народження учнів. Ці свята проводилися в урочистій обстановці. Подарунки іменинникам виготовлялися своїми руками (вишивки, малюнки, предмети випилювання).

Вихователі проводили багато змістовних бесід з вихованцями з найрізноманітніших тем: «Будь чесним і правдивим», «Зовнішній вигляд – ознака культури людини», «Скромність прикрашає людину, вона породжується знаннями, досвідом і працею», «Як дивитися кінокартини», «Бережи честь загону», «Як культурно слухати пояснення учителів» та ін.

Уся система виховної роботи сприяла згуртуванню вихованців у дружній колектив.

З метою підсилення виховного впливу у школах-інтернатах було організовано шефство старших вихованців над молодшими. Вони допомагали їм в організації дозвілля, ранковому туалеті, у суспільно-корисній праці, що сприяла засвоєнню соціальних знань, умінь і соціального досвіду побутової діяльності. Так, вихованці робили все із самообслуговування, пришивали гудзики, штопали панчохи, тримали в чистоті класну кімнату, спальню, свою ділянку подвір'я. Дітей з перших днів потрапляння до інтернату привчали до самообслуговування, основним методом, який було покладено в основу трудового виховання, був метод змагання за принципом «Хто краще і швидше зробить». Допомогали у виховній роботі учнів й ігри «Зроби корисну справу», «За першість у змаганні» та інші. Підсумки таких змагань підводилися щодня. Передовому класу вручався перехідний вимпел [1; 7]. Так, у річному звіті про навчально-виховну роботу Привільнянської школи-інтернату за 1959-1960 н. р. зазначається, що результатом такої роботи є те, що більшість вихованців у доброму стані тримають своє робоче місце, спальні, кімнати, уміють доглядати квіти, витирати порох з вікон, парт, красиво заправляти ліжка. Діти навчилися доглядати за одягом і взуттям, пришивати гудзики, прати панчохи, більшість дівчат і хлопчиків уміють штопати й латати штани та шкарпетки [8].

Позакласна робота включала культпоходи до кінотеатрів, два, а іноді три рази за місяць, та демонстрацію кінокартин власним шкільним апаратом. Вихованці шкільно дивилися картини «Девочка ищет отца», «Обыкновенный человек», «Матрос с «Кометы», «Киянка», «Содати», «Знедолені», «Как закалялась сталь», «Тимур и его команда», «Судьба человека». Організовувалися культпоходи до лялькового театру. Крім цього діти систематично переглядали у приміщеннях інтернату програми телепередач.

У багатьох школах-інтернатах існував перехідний вимпел «Кращому класові». Ним нагороджувалися за перемогу в соціалістичному змаганні, за першість у навчанні та поведінці, утриманні в гарному стані класних кімнат, спален та ін.

У кожній школі інтернатного типу існували «Правила для учнів» або «Єдині вимоги до учнів». Робота з вихованцями розпочиналася саме з вивчення цих вимог і правил. У звітах про навчально-виховну роботу шкіл інтернатів [7; 8] зазначалося, що, потрапляючи вперше до школи, діти виявляли себе недисциплінованими, неслухняними, не вживали слів «Будь ласка», «Пробачте», «Дякую», не поступалися місцем старшим, грубо поводитися з товаришами, обманювали вихователів, старших і молодших за себе, своїх однокласників, не були привчені до праці, а деякі мали нахили до присвоєння праці товариша. Зазначалося, що переважна більшість дітей не вмili цінити працю інших, недбайливо ставилися до державного майна, вели себе некультурно в приміщеннях школи, їдальні, громадських містах [8, арк. 32]. Для згуртованості дитячого колективу, установлення дружніх стосунків вихователі проводили індивідуальні бесіди з вихованцями та, у разі можливості, – з їх батьками або опікунами. У класах відбувалися бесіди з таких тем: «Поважаючи себе – поважай інших», «Будь хазяїном слова», «Про культуру поведінки й слова», «Про дружбу хлопчиків і дівчаток», «Про старанність у навчанні».

Крім проведення бесід з метою формування в поведінці учнів свідомої дисципліни, використовувалася стінна преса. Майже кожна школа-інтернат випускала власну шкільну газету. У деяких школах така газета виходила в кожному класі кожного місяця, а починаючи з третього класу – випускалася шкільна радіогазета, яка працювала тричі на тиждень [1].

Дієвими у виховному плані були піонерські та класні збори, на яких обговорювалися поведінка й успішність окремих учнів, лінійки. Серед учнів організовувалися соціалістичні змагання з позакласної та громадсько-корисної роботи, серед шкіл – змагання з виконання обов'язків із забезпечення життя всієї школи, у питаннях самообслуговування, виконання режимних моментів та ін.

Утілення «Єдиних вимог до учнів» здійснювалося шляхом бесід, розповідей, читання книг з їх подальшим обов'язковим обговоренням, а також шляхом проведення практичних занять з таких тем: «Умій себе обслужити», «Як поводитися у громадських приміщеннях», «Як швидко й красиво зачесатися», «Як сидіти правильно за столом», «Культура вживання їжі», «Практичне заняття по прибиранню ліжок», «Як зробити вологе прибирання в кімнаті», «Особиста гігієна школяра», «Про почуття честі», «Своїми руками», «Про старанність у навчанні», «Про ввічливість та скромність» та багато інших. Зазначалося, що вихователям з деякими учнями доводилося працювати індивідуально й систематично для втілення цих правил і вимог. Результатом такої кропіткої та наполегливої роботи було успішне засвоєння вимог.

Ключовим засобом у вихованні була гурткова робота. У школах-інтернатах організовувалася робота літературно-драматичних гуртків, фізико-математичних, працювали гуртки юнатів, хоровий, танцювальний, гурток рукоділля, малювання, ліплення й духового оркестру.

Наслідком популяризації успішних результатів виховання дітей у школах-інтернатах було збільшення до середини 60-х років ХХ століття кількості шкіл-інтернатів удесятеро, а кількість учнів у них зросла до 212 тисяч [9, с. 188]. Передбачалося, що школа-інтернат зможе повністю замінити сімейне виховання. Але на практиці з'ясувалося, що перехід до суспільного виховання в цих навчально-виховних закладах потребує як значних матеріальних ресурсів, так і тривалого часу. З огляду на це, ЦК КПРС приймає рішення звернути увагу на звичайні школи, забезпечити їх зв'язок із суспільним життям.

У липні 1963 р. Міністерство освіти України вжило організаційних заходів щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1963-1970 рр., якими передбачалося розширення будівництва (переважно в сільській місцевості) спеціальних шкіл-інтернатів. Цей етап характеризується появою мережі закладів виховного спрямування для соціально і педагогічно занедбаних дітей, малоздібних, сиріт, безпритульних, жебраків, волоцюг, правопорушників і злочинців. У них здійснювалася профілактика правопорушень, приділялась увага піклуванню про зміцнення здоров'я астенічних і малоздібних дітей.

У цей період відбувається зміна освітньої політики в державі, школи-інтернати забезпечують у вихованців формування колективізму, навичок соціальної поведінки. Діяльність шкіл-інтернатів у досліджуваний період була спрямована на організацію суспільно корисної праці учнів. Соціально-виховне значення мала позакласна й позашкільна робота в школах-інтернатах, найпоширенішими формами якої на той час були бесіди, лекції, робота самодіяльних гуртків, організація учнівських наукових товариств, клубів, літературних об'єднань, юнацьких театрів, робота з самообслуговування, читацькі конференції, виготовлення, оформлення та широке використання наочної пропаганди, використання радіо- й телепередач, кіно, випуск стіннівок, журналів, альбомів, організація творчих звітів, конкурсних заходів, святкові вечори, ранки, відзначення знаменних дат, вечори відпочинку, запитань і відповідей, зустрічі з військовими, ученими, передовиками промислового та сільськогосподарського виробництва [10].

Певні зміни в необхідності та розумінні соціального виховання спостерігаються у кінці 60-х років ХХ століття. Школи-інтернати вже перестають називати навчальними закладами нового типу, а плани зростання контингенту вихованців скасовуються. Проте передбачалось розширення мережі тільки спеціальних шкіл-інтернатів (для дітей з порушеннями розумового або фізичного розвитку), шкіл-інтернатів спортивного профілю та санаторно-лісових шкіл.

1984 року знову піднімається питання про школи-інтернати. Постановою від 14 лютого 1984 року № 83 Рада Міністрів Української РСР ухвалила, що для дітей, які не мають належних умов для сімейного виховання, слід створювати школи-інтернати, а при них – дошкільні відділення, до яких приймати насамперед дітей, у яких є родичі серед вихованців шкіл-інтернатів (їхні брати й сестри). Отже, до інтернатних закладів приймалися передусім діти, які перебували в несприятливих життєвих умовах або чий батьки мали погане здоров'я (зокрема діти, які перебували під опікою чи піклуванням, діти з багатодітних і малозабезпечених сімей та діти одиноких матерів). Передбачалося, що «в окремих випадках діти, які перебувають на утриманні в школах-інтернатах, можуть проживати в сім'ях, а діти, які проживають у сім'ях, – навчатися в школах-інтернатах» [5, с. 1].

З середини 80-х рр. вихованцям інтернатних закладів надаються певні соціальні гарантії. Починаючи з 1984 року, діти-сироти, випускники інтернатних закладів стали прийматися до середніх спеціальних і вищих навчальних закладів поза конкурсом, а також користувалися переважним правом при зарахуванні до професійно-технічних училищ. При цьому в період навчання вони перебували на повному державному забезпеченні за нормами, установленими для дитячих будинків і шкіл-інтернатів.

Проте в діяльності освітніх закладів інтернатного типу були й недоліки, що зумовлювалися недостатністю матеріального і технічного забезпечення установ, непристосованістю приміщень для занять, неефективністю використання коштів, ресурсів і нечисленним контингентом педагогічних працівників. Соціально-виховна робота надмірно політизувалася та часто відрізнялася ідеологічною спрямованістю. Ці та інші проблеми в роботі шкіл-інтернатів заперечували постулат їхньої універсальності

й унеможлилювали потребу навчання в них усіх дітей без винятку. Було прийнято рішення про більш широкий розвиток шкіл і груп з подовженим днем.

У період з другої половини 60-х до кінця 80-х рр. ХХ ст. у вітчизняній педагогічній теорії та практиці простежуються тенденції до звуження сфери діяльності інтернатних закладів освіти. Їх соціально-виховна активність охоплювала переважно соціально незахищених і позбавлених батьківського піклування дітей. Проте вони були й залишаються провідними установами, де реалізується ключова соціально-педагогічна функція вироблення в підростаючого покоління усвідомленої громадянської позиції, готовності до суспільного та, головне, сімейного життя, участі в інтеграційних процесах держави та відповідальності за долю країни та її громадян.

Саме тому подальший науковий пошук має бути спрямований на виокремлення позитивного досвіду соціального виховання дітей та дослідження оптимальних шляхів його імплементації у площині сучасних педагогічних технологій в інтернатних установах освіти.

Література:

1. Листування з Міністерством освіти УРСР про підсумки роботи шкіл-інтернатів, про умови життя і забезпечення дітей-сиріт (23 січні – 31 грудня 1970 р.) // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). – Ф. Р 2817. – Оп. 6. – Спр. 12. – 102 арк.
2. Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1956 року «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР» // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 9. – 3 арк.
3. Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 23 червня 1959 року № 955 «Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів в Українській РСР на 1959-1965 рр.» // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 63. – Арк. 240.
4. Постанова Ради Міністрів Української РСР від 14 лютого 1984 р. № 83 «Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади» [Електронний ресурс] // Главный правовой портал Украины : [сайт]. – Режим доступа : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840083.html. – Загл. с экрана.
5. Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959 – 1965 рр. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 13. – С. 2-3.
6. Річний звіт про навчально-виховну роботу Лисогірської школи-інтернату № 5 за 1959–1960 н.р. // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 191. – 25 арк.
7. Річний звіт про навчально-виховну роботу Привільнянтської школи-інтернату № 6 за 1959–1960 н.р. // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 192. – 54 арк.
8. Федоренко Я. А. Розвиток і основні проблеми освіти у сільській місцевості в період хрущовської «відлиги» / Я. А. Федоренко // Український селянин. – 2008. – Випуск 11. – С. 186-188.
9. Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (др. пол. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / К. М. Чертова. – Луганськ : Б.в., 2007. – 20 с.

Султанова Н. В.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ УКРАИНЫ (НАЧ. 60-Х – КОНЕЦ 80-Х ГГ. ХХ СТ.)

Статья посвящена освещению основной концепции социального воспитания детей в теории и практике образовательных учреждений интернатного типа в Украине периода начала 60-х – конца 80-х годов. Исследован социально-исторический контекст обеспечения социального воспитания в школах-интернатах, определены концептуальные идеи воспитательной системы в отечественной педагогической теории исследуемого периода.

Проаналізовані особливості практичного втілення ключових аспектів виховання дітей. Проаналізовані організаційно-методологічні умови, содействующие ефективності використання педагогічних технологій виховання. Виявлені зміст, форми і методи виховання дітей, розкриті особливості їх забезпечення в школах-інтернатах крізь призму соціально-політичних передумов розвитку громадянського суспільства країни.

Ключові слова: соціальне виховання, школи-інтернати, методи виховання, суспільний характер виховання, суспільно-корисний труд, дисципліна, відповідальність,

Sultanova N. V.

FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN BOARDING SCHOOLS
(IN THE EARLY 60-IES – LATE 80-IES OF XX CENTURY)

This article deals with the main streams and tendencies of development of social education theory and practice of boarding schools in the early 60-ies – 80-ies of XX century. The essence and the contents of social education are pointed out; the historical analysis of the problem is represented; the approaches to the social education of native pedagogical theory of the time are analyzed.

The content of the article discloses the socio-historical pedagogical context in development of social qualities, having outlined the priority ideas of social upbringing in native pedagogical theory of the researched period.

The organizational and educational problems of boarding-school system formation and its continual development throughout the above-mentioned term are highlighted.

The distinctive features of social upbringing conception of the stated period have been analyzed in practical realization: especially, such questions as forms, methods and tendencies of social education development in boarding schools have been considered in the content of the article. The article also covers such problems as labour organization of public usage as a leading force for social education in boarding schools. The historic, socio-pedagogical and scientific preconditions of boarding schools' creation are revealed.

A historic experience let us see the perspectives and tendencies of the development of boarding schools in contemporary conditions.

Key words: education, public character of education, boarding schools, public labour usage, self-conscious discipline, responsibility.

УДК 371.671:811.161.2

Ткаченко В. І.*

СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ПЕРІОД 20-50-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано процес підручникотворення в період з 20-х до 50-х років ХХ століття. Подано визначення поняття «підручник». Зроблено спробу розкрити питання щодо вдосконалення підручників з української мови відповідно до поступового оновлення вимог і стандартів окресленого періоду. Проаналізовано зміст тогочасних підручників, зазначено їх переваги і недоліки. Установлено, що ознакою шкільних підручників української мови означеного періоду була тенденційність, оскільки їх зміст залежав від загальних тенденцій розвитку системи освіти й зумовлювався суспільно-політичними, соціально-економічними та культурно-освітніми чинниками. Обґрунтовано створення методичних рекомендацій для вчителів щодо користування підручниками.

Ключові слова: зміст, підручник, укладання підручників, концепція підручника з української мови.

*© Ткаченко В. І.

Сьогодні суспільство спрямоване на вивчення європейського досвіду та запозичення й використання його ефективних прикладів в українському освітньому просторі. Це стосується і розвитку мовної освіти в національній школі. Пріоритетним підходом до шкільного навчання, зокрема вивчення рідної мови, є особистісно орієнтований, у якому значна увага приділяється розвитку особистості вихованця. Універсальним же засобом вивчення української мови є підручник, за допомогою якого діти пізнають світ, традиції, культуру, спілкуються, формуються як особистість.

У сучасних умовах виникає потреба створення нових підручників, які б відповідали новим вимогам і стандартам освіти й науки. Зважаючи на те, що процес створення нового підручника тривалий і складний, необхідно опрацювати велику кількість матеріалу таким чином, щоб учень отримав ґрунтовні знання з кожної теми; урахувати всі новітні методики навчання й виховання, досвід створення попередніх і сучасних підручників; дібрати ілюстративний матеріал. Для цього необхідно проаналізувати підручники попередніх десятиліть щодо врахування недоліків і переваг у їх змісті, структурі, побудові, доборі вправ та форм роботи.

Проблеми створення підручників привертали увагу вітчизняних та іноземних дослідників. Теоретичні основи вивчали Г. Коваль, В. Сухомлинський, С. Чавдаров та інші. Історію підручникотворення досліджували Я. Кодлюк, Л. Скуратівський, С. Яворська та інші. Структуру підручників вивчали В. Безпалько, М. Бурда, О. Савченко та інші. Особливості підручника з української мови визначали Л. Мацько, М. Пентиліук, М. Плющ та інші. Незважаючи на інтерес учених до вивчення цієї проблеми, потребує додаткової уваги уточнення передумов створення українського підручника та розгляд етапів його розвитку.

Метою статті є аналіз етапів створення підручників з української мови, змін у змісті й побудові підручника у період з 20-х до 50-х рр. ХХ століття.

За визначенням М. Пентиліук, «шкільний підручник – це спеціальна навчальна книга, у якій викладаються основи знань з української мови на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до освітніх стандартів і програм» [4, с. 69]. Він був і залишається основною ланкою й опорою, що допомагає вчителю на всіх етапах розроблення і проведення уроків. У сучасному підручнику пропонуються для виконання різні дослідження для організації колективної індивідуальної та групової роботи. Це дає змогу проводити дослідницьку діяльність, виконувати вправи різного рівня складності й водночас здобувати нову інформацію, долучатись до кращих зразків культури, літератури, фольклору.

Починаючи з 20-х років ХХ століття, в Україні гостро постало питання теоретичного розроблення нових підручників, зміст яких відповідав би вимогам нової української школи.

1926 року «Книгоспілка» видала підручник «Українська мова» для вищих шкіл А. Горещького і В. Шаля [5, с. 58], який містив матеріали з фонетики, морфології, елементи синтаксису і загальні відомості про слов'янські мови. Однак у ньому бракувало сконцентрованого опису матеріалу; виразних визначень, інформації про класифікацію звуків, інтонацію і складне речення. Водночас були вдало підібрані тексти для спостережень та вправ.

Того ж року О. Ізюмов видав працю «Техніка української мови», що складалася з шести частин: правопис, стилістика, діловодство і словники (фразеологічний, російсько-український, граматичної термінології) [4, с. 59]. Недоліком була відсутність практичної частини в розділі «Діловодство».

1927 року М. Грунський у співавторстві з Г. Сабалдиром написав підручник «Українська граматики: Порадник для самонавчання». Підручник складався з трьох розділів: фонетика, морфологія і синтаксис. До першого розділу було включено матеріали з історії розвитку мови та діалектології. У другій частині подано аналіз частин

мови без розподілу їх на самотійні і службові. У третій частині увага приділялася вивченню типів простого речення. Орієнтований він був на набуття практичних навичок [5, с. 59]. Недоліками цього підручника стало надмірне використання наукової термінології, ілюстративного матеріалу. Таким чином, підручники наприкінці 20-х років ХХ століття охоплювали всі розділи української мови. Вони стимулювали активізацію пізнавальної діяльності учнів. Водночас зміст підручників не відповідав принципам систематизації матеріалу й контролю знань і навичок.

Поява нових підручників зумовила необхідність розроблення і видання методичних рекомендацій для вчителів, що містили потрібну їм інформацію: які вправи доцільно використовувати, як опрацьовувати матеріал з граматики, синтаксису, розробки уроків з окремих тем тощо. Серед цього різноманіття вирізнялися «Лябораторний метод», «Метод аккордів», «Метод спостереження за мовою» та інші [5].

А. Машкін 1926 року видав працю «Письменство й мова в сучасній школі» [5, с. 60]. Написано книгу було російською мовою, українською її переклав С. Єфремов. Містила вона такі розділи: «Соціальна динаміка мови та письменства», «Художнє слово», «Літературно-художня критика», «Техніка рідної мови», «Мова й письменство по вищих школах». Таким чином, у праці особлива увага приділялася граматиці, самотійній роботі учнів. Окремо автор приділяв увагу опису засобів вироблення в учнів граматичних навичок. Їх розподілено на чотири основні цикли: перший – техніка складання плану; другий – «робочі нотатки»; третій – самотійна робота; четвертий – газетна робота [5, с. 60].

Методичні рекомендації в двох частинах «Як викладати граматику української мови по стабільному підручнику В. Цебенка і К. Німчинова в середній школі з російською викладовою мовою» було видано 1934 року (Харків). Перша частина містила системний виклад морфології у зв'язку з орфографією, друга частина – матеріали з синтаксису [5, с. 61]. Матеріал у підручнику було подано у стислій формі у вигляді підсумків, щоб учитель разом з учнями розкривали й висвітлювали запропоновані питання. Окрема увага приділялась індивідуальній роботі учнів, перевірці зошитів, проведенню самотійних і контрольних робіт.

Сучасний дослідник Л. Бондар зробив висновок, що методичні рекомендації сприяли тому, що в 30-х роках минулого століття підручник став основним засобом навчання. Навчальний матеріал тепер був нормативним, обов'язковим для засвоєння, запам'ятовування і відтворення [1, с. 70]. Поділяючи цю думку, можна зазначити, що саме в цей період було більш чітко визначено зміст навчання української мови.

Так, відповідно до нової тенденції нормативності 1938 року А. Загородський видав підручник «ГраMATика української мови» (морфологія), який складався з розділів: «Наука про мову», «Речення», «Фонетика», «Морфологія»: «Склад слова», «Подвоєння і чергування приголосних», частини мови (самотійні та службові). В підручнику спочатку містилися визначення, потім – приклади, примітки (що включали винятки з правил), далі – вправи для закріплення матеріалу. Після параграфа «Частка» подано зведення правил написання не і ні з іншими частинами мови [2, с. 271]. Очевидними є зміни у змісті (теоретичний матеріал – приклади – винятки з правил – вправи на закріплення). Недоліками цього підручника були недоступність викладу окремих параграфів теоретичного матеріалу, суперечливі думки про одне й те ж питання, повтори, у практичних вправах не забезпечувався принцип послідовності та системності.

У повоєнні роки складна соціально-економічна ситуація зумовила потребу відбудови шкіл, забезпечення їх кадрами та навчальними посібниками й підручниками. У зв'язку з цим 1945 року було прийнято низку постанов РНК УРСР і ЦК КП(б)У: «Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР»; «Про зміни в навчальних планах і програмах початкової школи та перших четвертих класів семирічної і середньої школи УРСР»; «Про організацію додаткового (одинадцятого)

педагогічного класу при 6 жіночих середніх школах» та ін. [2, с. 271]. 1948 року прийнято Постанову ЦК КП (б) України «Про видання шкільних підручників» [2, с. 271]. Відзначалось, що підручники, якими школа користувалася в цей період, не забезпечували сталих, глибоких, систематичних знань учнів; вони не давали встановлених програмою потрібних знань, містили недостатньо навчального текстового матеріалу, на якому виховувався б патріотизм, любов до праці; оформлення підручників перебувало на низькому рівні й не забезпечувало естетичного виховання дітей.

1946 року було видано другу частину «Граматики української мови» А. Загородського, яка містила відомості про синтаксис, з урахуванням останніх вимог науки й українського правопису тих років. У 1947-1949 рр. вийшли ще три видання цього підручника. Кожне з них мало багато відмінностей від попередніх, що підкреслили рецензенти І. Слинько, І. Білодід. У змісті рецензії було зазначено, що автор, урахувавши критичні зауваження, зробив суттєві правки: чіткіше сформулював правила й визначення відповідно до тогочасних вимог мовознавчої та педагогічної наук; у практичній частині поновив ілюстративний матеріал із творів художньої літератури, фольклору, публіцистики; додав нові вправи, що були розраховані на самостійну творчу роботу учня [2, с. 271].

1949 року вийшло четверте видання підручника. З огляду на всі виправлення, підручник не був бездоганним: майже всі приклади до правил становили вірші, були недоречності і в завданнях до вправ: розставити розділові знаки, хоча вони вже були розставлені, тощо. Цей підручник був єдиним у своїй категорії, який витримав не одне перевидання. Водночас С. Кутовою підкреслювалося, що були спроби створити класичний підручник, який би вміщував теоретичний матеріал, приклади, вправи на закріплення знань, умінь і навичок учнів та відповідав принципам доступності і послідовності, зверталась увага на самостійну роботу учнів [2, с. 271].

Друга половина ХХ століття характеризувалася тим, що науковці почали приділяти більше уваги змісту підручника і виступали за конкретизацію програми, зокрема для 5-6 класів: ввести відомості про орфоепію, лексикологію і фразеологію. Результатом такої роботи стали: перевидання «Граматики української мови» А. Загородського, «Збірник вправ з орфографії» для 5-6 класів семирічної та середньої школи С. Канюка, «Збірник вправ з синтаксису та пунктуації» для семирічної та середньої школи (автори – П. Плющ, О. Сарнацька) [2, с. 272].

У середині 50-х років ХХ століття продовжилась робота над створенням нових підручників з української мови для середньої школи, до роботи були залучені науковці, вчителі. Водночас відновилась дискусія, зокрема в наукових журналах, щодо змісту шкільних підручників. Поштовхом для цього стало впровадження нових програм з української мови для 5-7 класів середньої школи в 1954-1955 роках. Мовознавці відповідно до нової чинної програми рекомендували приділити більшу увагу поліпшенню якості вправ і завдань до них, увести більше вправ на систематизацію та повторення вивченого матеріалу, урізноманітнити тематику тренувальних вправ, не перевантажувати учнів другорядним матеріалом, увести речення та тексти для аналізу із творів, які вивчаються на уроках літератури, нові параграфи, ілюстративний матеріал з художніх творів, що вивчаються учнями [1].

З. Тихонова запропонувала конкретизувати програму з мови для 5-6 класів (1954 рік), проте закликала ввести відомості з орфоєпії, лексики і фразеології. В. Масальський у свою чергу зазначив про перевантаженість підручників матеріалом, наявність важких для учнів формулювань і деталей, не потрібних для засвоєння знань з граматики чи опанування правопису. Для 2-10 класів методист пропонував видати два варіанти підручників – окремо для шкіл з російською і українською мовами навчання. Для старших (8-10 класів) вважав корисним посібник з української мови, створений

за типом підручника В. Грекова, С. Крючкова, Л. Чешко – «Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» 1953 р. [3, с. 54].

Поступово підручник остаточно ставав основним засобом навчання, що включав у себе теоретичний, ілюстративний матеріали, вправи і завдання, контроль за якістю знань, умінь і навичок учнів; впливав на виховання любові до рідного слова, формування естетичних якостей, світоглядних уявлень.

Отже, розвиток підручника з української мови зумовлено змінами в педагогічних ідеях, ідеології, суспільно-економічних умовах. Разом зі змінами шкільної системи, навчальних програм розроблялися нові підручники, які б відповідали сучасним вимогам. Підручник з української мови пройшов довгий шлях змін. На початку ХХ століття створення підручників починалося з написання граматик, що вміщували інформацію з усіх розділів науки про мову й не були систематизованими. Поступово, до 50-х років ХХ століття, підручники ставали більш структурованими, розділеними за темами, містили приклади і вправи на повторення, вдосконалення і закріплення умінь та навичок учнів; посібники для домашньої роботи відповідали тодішнім вимогам до створення й укладання. Важливим елементом розвитку підручникотворення є створення методичних рекомендацій для вчителів, які допомагали ефективніше використовувати підручник під час розробки і проведення уроків.

Для свого часу наведені підручники відповідали вимогам, які ставилися перед ними. Ця багатоаспектна проблема потребує подальшого розгляду. Перспективами дослідження вважаємо розвиток підручникотворення періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття, розгляд проблем створення шкільних підручників з іноземних мов.

Література:

1. Бондар Л. Теоретичні основи та диференційований підхід до побудови підручників для початкової школи в УРСР (40-80-і роки ХХ ст.) [Електронний ресурс] / Л. Бондар // Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника». – 2014. – Випуск 14. – С. 66-77. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/7716/1/10.pdf>.
2. Кутова С. Аналіз підручників з української мови для середньої школи (1945-1960 рр.) [Електронний ресурс] / С. Кутова // Педагогічний дискурс. – 2014. – Випуск 14. – С. 270-275. – Режим доступу : [file:///C:/Users/XXX/Downloads/peddysk_2013_14_56%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/XXX/Downloads/peddysk_2013_14_56%20(1).pdf).
3. Масальський В. Про поліпшення програм і підручників з української мови для середніх шкіл УРСР / В. Масальський // Українська мова в школі. – 1955. – № 3. – С. 52-60.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентиліук та ін.]. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
5. Яворська С. Зміст і будова підручників з української мови (20-30-ті роки ХХ ст.) / С. Яворська // Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 58-62.

Ткаченко В. И.

СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД 20-50-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА

В статтє проанализирован процесс создания учебников в период с 20-х по 50-е годы ХХ века. Дано определение понятия «учебник», сделана попытка раскрыть вопросы усовершенствования учебников украинского языка в соответствии с постепенным обновлением требований и стандартов данного периода. Проанализировано содержание имеющихся учебников исследуемого периода, указаны их преимущества и недостатки. Установлено, что признаком школьных учебников украинского языка была тенденциозность, поскольку их содержание зависело от общих тенденций развития системы образования и обуславливалось общественно-политическими, социально-экономическими и культурно-образовательными факторами. Обосновано создание методических рекомендаций для учителей касаясь умения использования новых учебников.

Ключевые слова: содержание; учебник; составление учебников; концепция учебника по украинскому языку.

Tkachenko V. I.

THE FORMATION OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK
IN THE PERIOD OF THE 20 – 50-S XX CENTURY

The article gives the definition of the notion «textbook» and analyzes the process of textbook making in the period from the 20-s to 50-s of the XX century. The author reveals its improvement in accordance with the new requirements and standards of the Soviet language education. The stages of reprinting the textbooks best examples into the Ukrainian language have been analyzed. The author also presents examples of the content (theoretical and practical) of textbooks of the certain period. Besides the article deals with advantages (use of illustrative material, focus on cognitive activity, revision of the material, independent work of students, control of knowledge and skills) and weaknesses (lack of systematization and congestion the theoretical materials that are difficult for students, the control of knowledge and skills) of the textbooks published in the 20-s - 50-s of the XX century. The author tries to justify the creation and distribution of methodical recommendations for teachers (due to the large number of leading and newest teaching methods that quickly changed each other). The possibilities of choosing one of the existing in Soviet period textbooks by language teachers according to their own pedagogical views and accordingly to the specifics of education and the educational needs of their students have been traced. It was defined that the content of school textbooks of the Ukrainian language depended on General trends in the development of the education system and was conditioned by the socio-political, socio-economic and cultural-educational factors.

Key words: content; textbook; stacking textbooks; the concept of a textbook on Ukrainian language.

Рецензент: Примакова В. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонов Валерій Миколайович – доктор технічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Білик Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Богодист Тетяна Ярославівна – викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Бойко Ксенія Леонідівна – старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Вовчаста Наталія Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Войтко Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Голобородько Євдокія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Дениченко Ірина Миколаївна – викладач Морського коледжу Херсонської державної морської академії.

Дереш Валентина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету.

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій Вінницького національного аграрного університету.

Добровольська Наталія Леонідівна – аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Жерновникова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Зеленська Олена Піменівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Івасів Наталія Семенівна – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Кан Олена Юріївна – викладач кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Ключковська Ірина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління, директор Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Ковальська Наталя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та побутового обслуговування Херсонського державного університету.

Ковальський Віталій Іванович – методист КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ковнір Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету.

Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Кондратюк Алла Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Костюченко Костянтин Євгенійович – кандидат педагогічних наук, вчитель англійської мови КЗ «Педагогічний лицей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» (м. Кропивницький).

Костюченко Наталія Юріївна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Котловський Андрій Миколайович – асистент кафедри іноземних для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Кохановська Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кругла Наталія Анатоліївна – кандидат історичних наук, доцент, декан факультету кібернетики та системної інженерії Херсонського національного технічного університету.

Кузьменко Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лопушинський Іван Петрович – доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету судової енергетики, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Мартинишин Наталія Мирославівна – молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Мешко Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Мешко Олександр Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Моїсеєв Сергій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики виховання КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Морська Лілія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Москаль Тетяна Дмитрівна – асистент кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Одайник Світлана Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пайкуш Маріанна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Палецька-Юкало Антоніна Володимирівна – аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Підмурняк Олександр Олексійович – доктор медичних наук, професор кафедри фізичного виховання та природничих дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Плахотнік Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, менеджменту й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Савка Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Скібська Джоанна – кандидат педагогічних наук, ад'юнкт (доцент), завідувач кафедри педагогіки Технічно-гуманістичної академії (м. Бельсько-Бяла, Республіка Польща).

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Султанова Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Ткаченко Вікторія Іванівна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Токарева Ольга Вікторівна – викладач-методист Морського коледжу Херсонської державної морської академії.

Ференчук Ірина Олександрівна – аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Фролова Маргарита Едуардівна – старший викладач кафедри філософії, політології та українознавства Херсонського національного технічного університету.

Фролова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Хміль Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Цюприк Андрій Ярославович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Юзбашева Галина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Юрженко Альона Юріївна – викладач Морського коледжу Херсонської державної морської академії.

Юрженко Володимир Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; професор факультету суспільних і філологічних наук Куявсько-Поморської вищої школи (м. Бидгощ, Польща).

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 33

Коректори – Демченко В. М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 27.01.2017 р. Формат 210x297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 37,1. Наклад 300.

Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.

Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37-02-00
E-mail: info@academy.ks.ua