

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

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

1'2017

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – № 1. – 212 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 28 березня 2017 року (протокол № 9)

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

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

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Галина Мешко — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Бердн Меєр — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Лідія Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017

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

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

1'2017

Ternopil

ББК 74

Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2017. – № 1. – 212 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 28 of March 2017 (record of proceedings № 9)

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

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

Editorial board:

Iryna Zadorozhna, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

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

Meyer Berdn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

Halyna Meshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

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

Bohuslav Petrulevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Myroslav Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Stanislava Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: **Lidiia Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74

Н 34

ISSN 2311-6382

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

*Edition is included in the list of **scientific professional publications** of Ukraine
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.09.*

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.*

Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

The electronic version of the journal is included in the database
of **Vernadsky National Library of Ukraine**

**Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:**

***The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:***

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

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371–055.2(09) (477.52)“185/192”

ОКСАНА КЛОЧКО

klochko81@ukr.net
аспірантка

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, вул. Роменська, 87

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В СУМЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Встановлено, що бурхливий розвиток промисловості та соціально-культурні перетворення в Сумщині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. потребували збільшення частки освіченого населення, в тому числі жіночого. Вказано на певну динаміку процесу заснування жіночих гімназій у регіоні: в період 1870–1914 рр. тут було засновано тринадцять таких навчальних закладів – державних і приватних. Встановлено, що матеріальне забезпечення державних гімназій було доволі скрутним, проте завдяки земствам, представникам місцевих громад і меценатам основні потреби закладів були забезпечені. Приватна благодійна ініціатива мала велике значення для вирішення фінансово-господарських питань жіночих гімназій. Серед благодійників в Сумському регіоні особливе місце належить родинам Харитоненків і Терещенків, котрі виділяли значні кошти на побудову приміщень для гімназій та їх утримання.

Ключові слова: жіноча гімназія, Сумщина, приватна ініціатива, доброчинність, громадськість.

ОКСАНА КЛОЧКО

аспірантка

Сумский государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко,
г. Сумы, ул. Роменская, 87

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СУМЩИНЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКА)

Установлено, что экономическое развитие и социально-культурные преобразования на Сумщине во второй половине ХІХ – в начале ХХ века привели к необходимости увеличения доли образованного населения, в том числе женского. Показана определенная динамика процесса создания женских гимназий в регионе: в период 1870–1914 гг. здесь было открыто тринадцать указанных учебных заведений – государственных и частных. Определено, что материальное обеспечение государственных гимназий было недостаточным, однако благодаря земствам, представителям городских сообществ и меценатам основные потребности учреждений были удовлетворены. Проанализирована частная благотворительная инициатива в решении финансово-хозяйственных вопросов женских гимназий. Среди меценатов в Сумском регионе особое место занимают семьи Харитоненко и Терещенко, которые выделяли значительные средства на строительство помещений для гимназий и на их содержание.

Ключевые слова: женская гимназия, Сумщина, частная инициатива, благотворительность, общественность.

OXSANA KLOCHKO

postgraduate student
Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University,
Sumy, Romenska 87 Street

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOLS FOR GIRLS IN SUMY REGION (THE END OF 19TH – EARLY 20TH CENTURY)

The article is devoted to the problem of determination of the development of high schools for girls in Sumy region in the second half of 19th – beginning of 20th centuries. It has been defined that rapid development of industry, social and cultural reforming in the region led to the necessity of increased number of educated citizens, including women. The dynamic process of the foundation of female high schools has been elicited: during 1870–1914 there were 13 schools of this type. The equipment of state schools was insufficient. But due to the community and sponsors main needs of these establishments were provided. It has been found out that the main aim of educational and studying process at high schools girls of the region was to bring up the qualities of a housewife, mother, wife, what confirm conservative status of female's high school education. However, the certificate of a tutor or mentor gave the opportunity to work at pedagogical sphere. It was a progressive phenomenon at that period, which expands women's opportunity for self-realization in modern social life.

Keywords: high school for girls in Sumy region, private initiative, charity, civic consciousness.

Процеси реформування, які тривають в сучасній системі освіти України, призвели до появи нових типів середніх навчальних закладів (ліцеїв, колегіумів, гімназій). Наразі спостерігається певна тенденція щодо відродження ідеї роздільного навчання (наприклад, Львівська українська приватна гімназія (з 1991 р.), приватна спеціалізована ЗОШ I–III ступенів «Школа шляхетних дівчаток» «Леді» в м. Боярка Київської обл. (з 2000 р.), «Кадетський корпус» в м. Суми (з 2011 р.) тощо).

Вказані заклади посідають своє місце в структурі вітчизняних навчальних установ і є складовою освітньої системи України. Проте, з огляду на забезпечення гендерної рівності (Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» від 8 вересня 2005 р.), виникають певні сумніви щодо доцільності існування вищезазначених навчальних закладів в сучасній системі освіти.

Відповідно вивчення історичного досвіду діяльності навчальних закладів з роздільним навчанням з огляду на означену суперечність сприятиме розумінню завдань, що нині стоять перед українським суспільством. Важливим, на нашу думку, видається дослідження цього питання з урахуванням регіональної складової. У цьому контексті певний науковий інтерес становить проблема заснування і діяльності жіночих гімназій в Сумщині у другій половині XIX – на початку XX ст.

О. Бабіна, Л. Клевака, І. Лисенко, М. Рижкова, Л. Смоляр, Т. Тронько й інші сучасні науковці вивчали окремі проблеми заснування та навчально-виховної діяльності жіночих гімназій в Україні, зокрема й в Сумщині. Деякі аспекти діяльності окремих жіночих закладів освіти в Сумському регіоні в в XIX–XX ст. висвітлені в статтях Г. Воробйової, В. Луценка, М. Рисіної, А. Сбруєвої.

Так, організаційні засади діяльності жіночих гімназій Сумщини аналізувала Г. Воробйова [19]. У спільному науковому доробку А. Сбруєвої та М. Рисіної увага приділяється змістовому наповненню навчально-виховного процесу в жіночих гімназіях [28]. На думку В. Луценка [23] і Т. Тронько [30], які вивчали фінансовий стан деяких жіночих гімназійних установ Сумщини, тягар матеріального забезпечення лягав на земські і міські установи, меценатів.

Отже, питання заснування та діяльності жіночих гімназій в Сумщині було предметом дослідження вітчизняних науковців. Проте ця проблема не була достатньо повно висвітлена в роботах вищезазначених авторів, а тому потребує подальшого вивчення, передусім шляхом узагальнення і систематизації архівно-джерельної бази, представленої матеріалами Державного архіву Сумської області (ДАСО).

Метою статті є дослідження розвитку мережі жіночих гімназійних закладів в Сумщині в другій половині XIX – на початку XX ст.

Уважне вивчення наукового доробку дослідників дає змогу стверджувати, що визначальним фактором створення середніх навчальних закладів для жінок (гімназій) на теренах Російської імперії, до складу якої входила Сумщина, став запит громадськості на необхідність реформування системи жіночої освіти. Так, Сумський комітет поширення в народі грамотності стверджував, що жінці освіта потрібна не лише як господині та матері, а і як робітниці [28, с. 78].

Окрім цього, бурхливий розвиток промисловості та соціально-культурні перетворення як в тодішній державі, так і в окремих регіонах і громадах, потребували збільшення частки освіченого населення, суспільство поступово приходить до розуміння того, що жінка може і має бути активним учасником цих процесів.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

У Сумщині, територія якої в середині XIX – на початку XX ст. входила до Курської (Путивльський повіт), Полтавської (Роменський повіт), Харківської (Лебединський, Охтирський, Сумський повіти) і Чернігівської (Глухівський, Конотопський, Кролевецький повіти) губерній, процес заснування жіночих гімназій і прогімназій проходив доволі динамічно, про що свідчать дані, наведені в таблиці 1 [29, с. 6–88].

Таблиця 1

Заснування жіночих гімназій в Сумщині в другій половині XIX – на початку XX століття

<i>Назва жіночої гімназії</i>	<i>Рік заснування</i>
Перша Сумська гімназія	1863 р. – училище II розряду 1870 р. – прогімназія 1873 р. – гімназія
Глухівська жіноча гімназія	1865 р. – прогімназія 1894 р. – гімназія
Роменська жіноча гімназія	1867 р. – училище II розряду 1877 р. – гімназія
Лебединська гімназія	1870 р. – прогімназія 1903 р. – гімназія
Охтирська гімназія	1875 р. – прогімназія, 1902 р. – гімназія
Кролевецька гімназія	1875 р. – прогімназія 1907 р. – гімназія
Путивльська жіноча гімназія	1881 р. – прогімназія 1907 р. – гімназія
Конотопська гімназія	1898 р. – прогімназія 1908 р. – гімназія
Друга Сумська гімназія	1903 р. – прогімназія 1907 р. – гімназія
Конотопська приватна жіноча гімназія Олени Журид	1906 р. – училище II розряду 1908 р. – училище I розряду 1912 р. – прогімназія 1914 р. – гімназія
Роменська приватна жіноча гімназія Олександри Жилової	1912 р. – гімназія
Білопільська гімназія	1905 р. – прогімназія 1912 р. – гімназія
Шосткінське товариство освіти	1914 р. – гімназія

Зазначимо, що навчально-виховний процес в жіночих гімназіях регулювався урядовими документами, головним з яких було «Положення про жіночі гімназії», затверджене 24 травня 1870 р. Згідно з ним обов'язковими навчальними предметами в жіночих гімназіях визначалися закон Божий, арифметика з основами геометрії, російська мова, географія, чистописання (каліграфія), історія, космографія, природнича історія, гігієна, рукоділля. Необов'язковими дисциплінами були німецька та французька мови, малювання, музика і спів, танці. У педагогічному класі учениці вивчали педагогіку, дидактику, здійснювалась педагогічна практика [26, с. 6–7, 30–34].

У фонді Роменської жіночої гімназії ДАСО зберігаються протоколи засідань комісії з питань організації надзору за поведінкою учениць. В одному з них серед цілей шкільного виховання визначається релігійне та патріотичне виховання [14, арк. 37зв.]. На думку О. Бабіної [17], означений характер навчання в гімназіях привчав до покори і дотримання докорінних основ громадського ладу. Погоджуємось із думкою авторки про вплив на діяльність жіночих гімназій русифікаторської політики уряду, яка відкидала можливість навчання рідною мовою та вбачала в цьому небезпеку для самодержавства.

Важливого значення у навчально-виховному процесі набувало моральне виховання. Дівчаткам заборонялось відвідувати ресторани, кафе, носити взуття на високих підборах; вони повинні були мати скромні зачіски і головні убори тощо. В одному з протоколів засідань опікунської ради Роменської гімназії (№ 1 від 26 січня 1883 р.) дізнаємось про прийняте рішення щодо виключення з

бібліотечного фонду, яким користуються учениці, книги Майна Ріда «Квартеронка» за яскраво зображені любовні сцени [13, арк. 21].

Відомо, що підручників і художніх книг українською мовою в бібліотеках жіночих гімназій не було, чому великою мірою сприяла дія Валуєвського циркуляру (1863 р.) та Емського указу (1876 р.) про заборону друкування літератури українською мовою, проведення лекційних читань, театральних постанов тощо.

М. Богачевська-Хом'як зазначає, що питання жіночої освіти тісно перепліталось з політикою. Середня освіта з обов'язковою російською мовою не сприяла вихованню в українських жінках почуттів самодостатності і національної самосвідомості [18, с. 44–45].

Незважаючи на перепони, вчителі та учениці гімназій намагались вносити елементи національної культури в навчально-виховний процес. Приміром, попечитель Київського учбового округу зробив зауваження адміністрації Роменської жіночої гімназії про недопустимість розміщення на стінах навчальних класів та актовій залі портретів Володимира Короленка, Миколи Лисенка, Тараса Шевченка, які, на відміну від інших портретів, «прикрашаються вишитими полотенцями і зеленню» [15, арк. 126]. Також знаходимо відомості про збір пожертв на пам'ятник Т. Шевченку в Києві, ініційований в 1912 р. земством Полтавщини [16, арк. 20].

Заслугує на увагу методика викладання навчальних предметів в гімназії. Наприклад, у листі попечителя Київського учбового округу до керівників навчальних закладів наголошувалось, що «навчання та виховання повинні йти поряд, а сухе формалізоване відношення до викладацької справи не може дати позитивний результат, оскільки не розвиває в учнів необхідної любові до знань. Заняття має проходити так, щоб до нього були залучені всі учні класу, а не лише ті, кого запитують. Викладач повинен робити загальні висновки, проводити порівняння та давати характеристики, ставити запитання «чому», «навіщо» [9, арк. 120].

Варто відзначити, що велика увага в навчально-виховному процесі жіночих гімназій приділялась фізичному та краєзнавчому розвитку учениць. Значалось, що введення різних фізичних вправ стане корисним для підтримки нервової системи дівчат, запасу енергії, додасть впевненості в собі. Корисними вважалися весняні прогулянки місцевістю з хоровим співом, музикою, заохочувалась участь в цих прогулянках батьків учениць і родин вчителів. Влітку пропонувалось плавання, катання на човнах; а взимку рекомендувалися дальні поїздки видатними місцями імперії з метою ознайомлення з історичними пам'ятками [10, арк. 1–2].

Важливого значення надавалось проведенню літературно-музичних вечорів, що були приурочені до певних свят і подій. Так, у Конотопській жіночій гімназії такі заходи проводилися на честь Миколи Гоголя, Тараса Шевченка й ін. [6, арк. 1, 47–48зв., 50зв.].

За поведінкою вихованок на уроках і після занять стежили класні наглядачки (дами). До їх обов'язків входило також відвідування гімназисток на квартирах. Поведінка вихованок у жіночих гімназіях була загалом задовільною, хоча й були незначні порушення: пропуски уроків, запізнення, неухважність на уроках тощо [12, арк. 1–3].

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що навчально-виховний процес у жіночих гімназіях мав кілька напрямів: розумовий, естетичний, релігійний, фізичний. Жіноча гімназія була переважно консервативною установою, яка виховувала дівчат в духовно-релігійному дусі через навчальні предмети, позакласні заходи і практично цілодобовий нагляд.

Розглянемо наступний напрям вивчення діяльності жіночих гімназій – джерела їх фінансування. Треба зазначити, що фінансування гімназій було покладено на батьків учениць (оплата за навчання), міську казну та державне казначейство. Однак великою мірою їх існування ставало можливим завдяки ініціативі громад та їх окремих представників. Завдяки благодійній приватній ініціативі (зокрема, родини підприємців Харитоненків і Терещенків, священник О. Степурський, генерал-майор В. Карпов й ін.) гімназії Сумщини отримували ділянки під забудову приміщень або їм жертвувались мастки з цією ж метою, створювались стипендіальні фонди для незаможних учениць тощо.

Відомо, що Лебединська прогімназія спочатку розташовувалася в будинках Федора Ільченка – управляючого маєтком Михайлівка поміщиків Іваненка та Капніста. У 1878 р. в селянина Гната Руденка було придбано земельну ділянку для спорудження будинку прогімназії, на впорядкування її приміщень міська дума виділила 2 тис. рублів [25, с. 23].

Мешканці м. Суми ще з 1858 р. робили щорічні внески 350 руб. для заснування жіночого училища (пізніше гімназії). А. Воронцов зазначає, що містяни були зацікавлені в тому, щоби давати своїм донькам освіту, рівну чоловічій. Училище 2-го розряду було відкрите в місті у 1864 р. (в деяких джерелах вказується 1863 р. – О. К.) і мало почесного попечителя, що зобов'язувався кожного року

жертвувати 400 руб. на його утримання. У цьому навчальному закладі навчались доньки купців, міщан, цехових, оплата становила 15 руб. в рік, сироти навчалися безкоштовно [20, с. 73–76].

Велика роль у фінансуванні жіночих гімназій в Сумах належала Харитоненкам. За даними В. Луценка, ця родина благодійників щорічно виділяли на потреби жіночих гімназій міста від 1 до 3 тис. рублів [23, с. 55].

У 1877 р. жіночій і чоловічій гімназіям в Сумах зробив пожертву 7150 руб. генерал-майор В. Карпов. Стипендії, у розмірі відсотків з цієї суми, виплачувалися найбільш бідним учням [27, с. 764].

У «Журналі Міністерства народної освіти» за 1883 р. міститься положення про стипендію імені Анни Степурської в Сумській жіночій гімназії, яку заснував священик О. Степурський, пожертвувавши для цього 2 тис. рублів [24, с. 27–28].

На кошти М. Терещенка було споруджено мармуровий навчальний корпус Глухівської жіночої гімназії, витрати на будівництво якого перевищили спочатку надану суму на 18 тис. рублів. Крім того, 60 тис. руб. меценат поклав у недоторканий фонд, з якого щорічно поступали відсотки на утримання навчального закладу [22, с. 50–55]. Також підприємець пожертвував присадибну ділянку для жіночої прогімназії в Кролевіці, що була відкрита в 1875 р. На її утримання щорічно місто виділяло 3 тис. рублів. Вже в 1905 р. земство побудувало нову будівлю для навчального закладу, витративши 59 тис. руб. з міської казни [21, с. 25]. Для створення жіночого середнього навчального закладу в Ромнах мешканці міста зібрали 907 руб., міська дума надала 500 руб., земство – 300 рублів [30, с. 98].

Незважаючи на суттєву фінансову допомогу, матеріальний стан гімназій і прогімназій не завжди був задовільним. Часто серед проблем, які вирішували адміністрації навчальних закладів, була необхідність розширення приміщень, в деяких закладах не існувало фізичного кабінету, класні кімнати не відповідали кількості дівчаток, не мали пансіону для приїжджих дітей тощо [1, арк. 26зв.].

Хоча громадськість брала активну участь у фінансуванні жіночих гімназій і прогімназій, це не завжди могло задовольнити всі матеріальні потреби цих закладів.

Гімназійна освіта продовжувала розвиватись в Сумщині, незважаючи на матеріальні труднощі: реорганізовувались прогімназії, створювались нові гімназії, збільшувалась кількість класів та учениць. Про неухильне зростання кількості гімназисток свідчать наступні статистичні дані: в Роменській гімназії в 1877–1878 н. р. навчалось 228 учениць [8, арк. 12зв.], а в 1903–1904 н. р. – вже 648 дівчат [11, арк. 9]; Путивльська прогімназія на початку свого існування налічувала близько 190 дітей, у 1911 р. дівчаток, що здобували середню та фахову (педагогічну) освіту, було вже 371 [29, с. 71]; у Глухівській гімназії в 1897 р. навчалось 217, в 1911 р. – вже 342 учениць [29, с. 23]. У 1910 р. Конотопська гімназія із 78 жіночих гімназій Київського учбового округу за кількістю учениць посідала 7 місце [2, арк. 20].

Неабиякий попит на жіночу гімназійну освіту призвів до появи приватних гімназій. Деякі дослідники (зокрема, Т. Грищенко і Л. Смоляр) вважають, що через високу плату за навчання і суттєву матеріальну підтримку меценатів у приватних середніх навчальних закладах була краща матеріальна база, більш кваліфіковані викладачі, які надавали кращу підготовку гімназисткам.

В архівних документах є посилання на існування приватної жіночої гімназії Шосткінського товариства освіти (1914 р.). Відомо, що Конотопська державна і Шосткінська приватна гімназії вели листування стосовно переведення учениць з одного навчального закладу в інший [3, арк. 29; 4, арк. 30]. Крім цього, в Конотопі діяла приватна гімназія О. Журид, учениці якої склали іспити за 7 класів навчання в Конотопській жіночій гімназії. В гімназії О. Журид на момент заснування навчалось 48 осіб, а заняття відбувались у власному будинку дворянки [2, арк. 20]. У 1912 р. в Ромнах було відкрито приватну жіночу гімназію О. Жилової.

Таким чином, ретельне опрацювання регіональних архівних джерел дає змогу зробити висновок про певну динаміку розвитку жіночої гімназійної освіти в Сумщині у другій половині XIX – на початку XX ст.

Матеріальне забезпечення жіночих державних гімназій було загалом скрутним, проте завдяки фінансовій участі місцевих земств і меценатів їхні основні потреби були забезпечені. Фінансовий стан приватних гімназій був кращим за рахунок більшої плати за навчання.

Навчально-виховний процес в жіночих гімназіях Сумського регіону відображав шовіністичну політику російського самодержавства, яке не визнавало права українського народу на самовизначення, вільне вивчення рідної мови. В дівчатках виховували якості господині, покірної дружини, матері, що по суті підтверджує консервативний характер жіночої гімназійної освіти. Разом з тим отримання атестатів домашньої вчительки або наставниці давало можливість дівчатам

спробувати себе в педагогічній професії, що в той час було прогресивним чинником, який розширював можливості реалізації жінки в суспільному житті громади, держави.

Подальше вивчення досвіду створення і діяльності жіночих гімназійних закладів у XIX–XX ст. в Сумському регіоні, що має глибокі освітні традиції, сприятиме зростанню знань про проблеми і здобутки вітчизняної жіночої освіти в минулому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Сумської області (ДАСО). – Ф. Р-500. – Оп. 1. – Спр. 2. – 27 арк.
2. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 3. – 28 арк.
3. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 10. – 50 арк.
4. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 13. – 39 арк.
5. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 16. – 165 арк.
6. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 87. – 95 арк.
7. ДАСО. – Ф. Р-819. – Оп. 1. – Спр. 92. – 58 арк.
8. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 3. – 67 арк.
9. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 52. – 168 арк.
10. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 54. – 5 арк.
11. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 55. – 67 арк.
12. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 57. – 3 арк.
13. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 59. – 56 арк.
14. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 117. – 62 арк.
15. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 331. – 130 арк.
16. ДАСО. – Ф. Р-1004. – Оп. 1. – Спр. 414. – 26 арк.
17. Бабіна О. І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX – на початку XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. І. Бабіна. – К., 2000. – 20 с.
18. Богачевська-Хом'як М. Білим по білому. Жінки в громадському житті України 1884–1939 / М. Богачевська-Хом'як. – К.: Либідь, 1995. – 424 с.
19. Воробйова Г. П. Розвиток жіночої освіти на Сумщині в XIX – на початку XX століття / Г. П. Воробйова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Вип. XII; за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПІ, 2004. – С. 17–24.
20. Воронцов А. Матеріали для історії і статистики учебных заведений Министерства народного просвещения. Учебные заведения в г. Сумы / А. Воронцов. – СПб.: Типография Ф. С. Сущинского, 1865. – 91 с.
21. Гурьев А. Д. История города Кролевец / А. Д. Гурьев. – Кролевец: Типография А. Ш. Левина, 1914. – 35 с.
22. Жукова С. П. Благодійницька діяльність родини Терещенків у культурно-освітній справі Глухова / С. П. Жукова // Збереження історико-культурних надбань Глухівщини (Матеріали першої науково-практичної конференції 18 квітня 2002 р.). – Глухів, 2002. – С. 50–55.
23. Луценко В. П. Из истории среднего женского образования на Сумщине в начале XX века / В. П. Луценко // Матеріали 5-ї Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції (ч. 2: Історія). – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – С. 52–57.
24. Положение о стипендии имени Анны Александровны Степурской при Сумской женской гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. – 1883. – № 6. (Ч. 227). – 442 с.
25. Рожевецкий Н. П. Матеріали к истории г. Лебедина (Лебедин в 1860-е годы) / Н. П. Рожевецкий. – Х.: Харьковский частный музей городской усадьбы, 2007. – 64 с.
26. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870 г. с изменениями и дополнениями. – СПб.: Типография М. А. Хана, 1884. – 345 с.
27. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Том седьмой. 1877–1881 годы. – СПб., 1883. – 2294 с.
28. Сбруева А. Розвиток жіночої освіти на Сумщині в XIX – на початку XX століття / А. Сбруева, М. Рисіна // Матеріали II Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції (ч. 1: Історія). – Суми, 1994. – С. 75–79.
29. Список учебных заведений Ведомства Министерства Народного Просвещения (кроме начальных) по городам и селениям к 1-му января 1911 г. – СПб., 1911. – С. 6–88.
30. Тронько Т. В. Жіночі навчальні заклади Сумщини в другій половині XIX століття / Т. В. Тронько // Матеріали 5-ї Сумської обласної наукової історико-краєзнавчої конференції (ч. 2: Історія). – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – С. 97–100.

REFERENCES

1. *Derzhavnyi arkhiv Sumskoyi oblasti* (DASO) – F.R-500 – Op. 1. – Spr. 2. – 27 p.
2. *DASO*. – F. R-819 – Op. 1. – Spr. 3, 28 p.

3. *DASO.* – F. R–819 – Op. 1. – Spr. 10, 50 p.
4. *DASO.* – F. R–819 – Op. 1. – Spr. 13, 39 p.
5. *DASO.* – F. R–819 – Op. 1. – Spr. 16, 165 p.
6. *DASO.* – F. R–819 – Op. 1. – Spr. 87, 95 p.
7. *DASO.* – F. R–819 – Op. 1. – Spr. 92, 58 p.
8. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 3, 67 p.
9. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 52, 168 p.
10. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 54, 5 p.
11. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 55, 67 p.
12. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 57, 3 p.
13. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 59, 56 p.
14. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 117, 62 p.
15. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 331, 130 p.
16. *DASO.* – F. R–1004 – Op. 1. – Spr. 414, 26 p.
17. Babina O. I. *Stanovlennia ta rozvytok himnaziynoi osvity v Ukraini (v kintsi XIX – na pochatku XX stolittia)*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Formation and development of gymnasium education in Ukraine (in XIX-XX centuries)], Kyiv, 2000, 20 p.
18. Bohachevska-Khomiak M. *Bilym po bilomu. Zhinky v hromadskomu zhytti Ukrainy 1884–1939* [White on white. Women in social life of Ukraine], Kyiv: Lybid, 1995, 424 p.
19. Vorobiova H. P. *Rozvytok zhinochoi osvity na Sumshchyni v XIX – na pochatku XX stolittia* [Development of female school education in Sumy region in 19th – early 20th century]. *Humanizatsia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats*, Slaviansk, 2004, Vol. XII, pp. 17–24.
20. Vorontsov A. *Materialy dlia istorii i statistiki uchebnykh zavedenii Ministerstva narodnogo prosveshchenia. Uchebnye zavedenia v g. Sumy* [Materials for the history and statistics of the educational institutions of the Ministry of national education. Educational establishments in Sumy], Sankt-Peterburg: Printing house of F. S. Sushchinskii, 1865, 91 p.
21. Guriev A. D. *Istoriia goroda Krolevtsa* [The history of Krolevets city]. Krolevets: Printing house of A. S. Levine, 1914, 35 p.
22. Zhukova S. P. *Blahodiinytska diialnist rodyny Tereshchenkiv u kulturno-osvitnii spravi Glukhova* [Charity of Tereshchenko family in cultural educational business of Glukhov], *Zberezhennia istoryko-kulturnykh nadban Hlukhivshchyny. Materialy naukovykh konferentsii*, Gluhiv, 2002, pp. 50–55.
23. Lutsenko V. P. *Iz istorii srednego zhenskogo obrazovaniia na Sumshchine v nachale XX veka* [From the history of female secondary education in Sumy region in the early 20th century], *Materialy piatoi Sumskoi oblasnoi naukovoi istoryko-kraieznavchoi konferentsii (ch.2, Istoriia)*, Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2003, pp. 52–57.
24. *Polozhenie o stipendii imeni Anny Aleksandrovny Stepurskoy pry Sumskoy zhenskoy hymnazii* [The scholarship Named after Anna Samburska in Sumy high school for girls], *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia*, 1883, № 6 (Chast 227), 442 p.
25. Rozhevetskii N. P. *Materialy k istorii g. Lebedina (v 1860-e gody)* [Materials of the history of Lebedyn city (1860)], Kharkiv, 2007, 64 p.
26. Rodevich M. *Sbornik deistvuiushchikh postanovlenii i rasporiashchenii po zhenskim gimnaziiam i progimnaziiam Ministerstva narodnogo prosveshcheniia za 1870 g. s izmeneniiami i dopolneniiami* [Collection of working regulations and directives for high school and colleges for girls of the Ministry of Public Education (1870): with changes and additions]. Sankt-Peterburg: Printing house of M. A. Khana, 1884, 345 p.
27. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniia. Tom sedmoy. 1877–1881 gody* [Collection of regulations of the Ministry of Education], Sankt-Peterburg, 1883, 2294 p.
28. Sbruieva A., Rysina M. *Rozvytok zhinochoi osvity na Sumshchyni v XIX – na pochatku XX stolittia* [Development of female school education in Sumy region in the 19th – early 20th century]. *Materialy II Sumskoi oblasnoi naukovoi istorychno-kraieznavchoi konferentsii (ch. 1, Istoriia)*, Sumy, 1994, pp. 75–79.
29. Tronko T. V. *Zhinochi navchalni zaklady Sumshchyny v druhii polovyni XIX stolittia* [Educational institutions for girls in Sumy region (end of 19th century)], *Materialy piatoi Sumskoi oblasnoi naukovoi istoryko-kraieznavchoi konferentsii (ch. 2, Istoriia)*, Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2003, pp. 97–100.
30. *Spisok uchebnykh zavedenii Vedomstva Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniia (krome nachalnykh) po gorodam i seleniiam k 1-mu yanvaria 1911g.* [A list of educational institutions of the Department of the Ministry of Public Education (except for primary schools) in towns and settlements from January 1, 1911], Sankt-Peterburg, 1911, pp. 6–88.

Стаття надійшла в редакцію 10.03.2017 р.

ІРИНА ТАМОЖСЬКА

itamozska@ukr.net

кандидат педагогічних наук

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

м. Харків, майдан Свободи 4

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Розглянуто актуальні питання становлення та розвитку системи приват-доцентури в освітньому просторі Європи впродовж другої половини XIX – початку XX ст. Досліджено науковий дискурс поняття «приват-доцент». Доведено, що інститут приват-доцентури у зазначений період зазнавав трансформаційних процесів. З'ясовано основні причини труднощів на цьому шляху і ставлення університетських колективів до їх подолання. Зазначено, що вперше посаду приват-доцента узаконено в статуті Берлінського університету. Встановлено, що єдиним джерелом заробітку для приват-доцентів був гонорар.

Ключові слова: приват-доцентура, науково-педагогічні кадри, дисертація, ступінь магістра.

ИРИНА ТАМОЖСКАЯ

кандидат педагогических наук

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,

г. Харьков, площадь Свободы 4

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЕВРОПЫ (XIX – НАЧАЛО XX СТОЛЕТИЯ)

Рассмотрены актуальные вопросы становления и развития системы приват-доцентуры в образовательном пространстве Европы во второй половине XIX – в начале XX века. Исследовано научный дискурс понятие «приват-доцент». Доказано, что на протяжении указанного периода институт приват-доцентуры испытывал трансформационные процессы. Выявлены основные причины трудностей на этом пути и отношение университетских коллективов к их преодолению. Отмечено, что впервые должность приват-доцента узаконено в уставе Берлинского университета. Установлено, что единственным источником заработка для приват-доцентов был гонорар.

Ключевые слова: приват-доцентура, научно-педагогические кадры, диссертация, степень магистра.

IRYNA TAMOZHNSKA

candidate of pedagogical sciences

V. N. Karazin Kharkiv National University,

Kharkiv, Freedom Square 4

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PRIVATE ASSISTANT PROFESSORSHIP SYSTEM AT UNIVERSITIES OF EUROPE (19TH – EARLY 20TH CENTURY)

The urgent issues of establishment of the system of privat assistant professorship in the educational space, particularly those of objective and subjective reasons that prevented significant growth of number of privat assistant professorship are presented in the article. One of the ways to solve the mentioned problems to appeal to the gained European educational experience, because the use of creative searches and finds of the predecessors about the urgent problems of training of scientific and pedagogical staff in the universities of XVIII – XIX centuries allows to draw the main trends of future development of historical and pedagogical process. It is proved that the private – docents institute tested transformational processes in the latter half of the 19th century - the early twentieth century. The main reasons for challenges in that way, as well as the university communities' attitude to their overcoming have been identified. It is noted that for the first time a position of the privat-docents is legalized in the

charter of the Berlin University. It is determined that in the XVIII –early XIX century Privat Assistant Professorship Institute revealed itself widely in the German principalities and prince-electors. It is noted that the only source of income for the researchers was the fee, which was not enough for sustenance neither privat assistant professors of the second half of the XIX century nor privat assistant professors of the early XX century. It is observed that privat assistant professors adhered to the principle of «philosophand Libertati», which involved the freedom of research and teaching, and rejected scholastic. Ancient authorities were of great value to them. Ancient authorities were of great value to them. It is defined that the free privat-associate professorship was not created at any of the universities. The scientific discourse of the notion «privat-docent» is examined.

Keywords: private assistant professorship, scientific and pedagogical staff, dissertation, master degree.

В сучасних освітніх документах визначена необхідність створення умов для підготовки нової генерації науково-педагогічних кадрів, здатних на практиці впроваджувати в життя особистісно орієнтовану систему навчання на засадах гуманістичної педагогіки. Використання творчих пошуків і знахідок попередників дає змогу поєднати сучасне з минулим, окреслити основні тенденції майбутнього розвитку, забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу [4].

Мета статті – висвітлити актуальні питання становлення й розвитку системи приват-доцентури в університетах Європи в XIX – на початку XX століття.

Поняття «приват-доцент» походить від латинського виразу «privatum docents» – той, що навчає приватним способом. У Німеччині – це посада в системі вищої школи, а в англomовних країнах – associate professor. Професор в німецьких університетах – це не тільки звання, а й посада, тому одержати його дуже складно. У США, зокрема, професор – лише звання, тому там немає приват-доцентів. У наші дні приват-доценти працюють у Німеччині, Швеції, Швейцарії, Австрії.

Уже в XII ст. існували приватні викладачі, що не призначалися урядом, не мали певної оплати. Після введення вчених ступенів головну роль відігравали публічні викладачі, а приватні готували бажаючих до отримання вченого ступеня (під контролем публічних). Деякий час приватні викладачі були переважно викладачами мистецтв та іноземних мов. Наприклад, учитель фехтування в XVIII ст. за рангом знаходився вище, ніж екстраординарний професор [5, с. 51–52].

До початку XIX ст. приват-доцент мав власну аудиторію, бібліотеку, лабораторію. Але такі приватні викладачі залишилися в минулому. Єдине, що поєднувало середньовічного приват-доцента з колегою нового часу – невизначеність оплати. Так, у Болонському університеті в період «dark age» («похмура епоха» – назва Раннього Середньовіччя) студенти невчасно виплачували гонорар, тому викладачам доводилося читати публічні лекції, за які вони отримували гроші від міської влади [7, с. 48].

У 1690 р приват-доцент Христіан Томазій був вимушений покинути Лейпцігський університет заради слідування такому напрямку викладання. Теологи Лейпцига не підтримували його новаторських пропозицій в освітній діяльності, не сприймали його лекцій німецькою мовою. Вчений не боявся визнавати французьку філософію більш розвинутою методологічно, ніж німецька. Догматики-професори виступали проти поділу юриспруденції на теоретичний, практичний та історичний напрями. Така «зухвалість» означала ревізування звичної схеми Г. В. Лейбніца. Поселившись у Галле і заснувавши там в 1694 р. університет, Х. Томазій став його першим ректором. Він заклав основи німецької філософської термінології, розмежував поняття моралі та права. Крім того, Х. Томазій концептуально виділив кримінально-правову сферу в самостійну дисципліну. Як відомо, від XVIII ст. у Галльському університеті діяв принцип *libertatis philosophand* – свобода дослідження та викладання.

Зазначимо, що його батько Якоб Томазій, учитель Г. В. Лейбніца, першим зробив принципово важливий висновок про те, що дисертація повинна вважатися не короткими тезами для обговорення, а самостійним науковим трактатом. Критик схоластики, знавець історії філософії він 25 років був професором красномовства в Лейпцігському університеті, де викладав латинську та грецьку літературу.

На межі XVIII–XIX ст. в університетах міст Галле і Геттінген (Баварія) приват-доценти поступово почали займати майже провідне місце. Вони склали вагомий конкурент професорам щодо кількості студентів, які відвідували їхні лекції з різних дисциплін. Це пояснюється тим, що гонорар за проведені лекції був для них єдиним джерелом заробітку. У 1796 р. в Лейпцігському університеті налічувалося 30 ординарних професорів і 21 приват-доцент. Більшість останніх вели заняття не за розкладом, а пропонуючи індивідуальні спецкурси. Саме їх відвідувала значна кількість студентів. У Геттінгені та Відні викладачів у той час було більше, але у Віденському університеті не

існувало ні посади приват-доцента (до 1850 р.), ні екстраординарного професора. У Геттінгенському університеті було тільки 8 екстраординарних професорів і 21 приват-доцент [11, с. 246–247].

Як відомо, Дерптський університет до 1893 р. був німецьким, тому в його першому статуті від 12 вересня 1803 р. з'явилася посада, яка за своїм характером діяльності була аналогічною приват-доцентській. У розділі VIII «Про професорські лекції і вчительські години» говорилося про осіб, які мали вчений ступінь, але не були професорами. Вони мали право за згодою відділення (факультету) вести заняття. Але для цього треба було захистити дисертацію *pro venia legendi* (для допуску до лекційних занять). Фактично такі умови дублювали статус приват-доцента, хоча офіційно у Дерптському університеті ця назва не вживалася. Потім 4 червня 1820 р. у новому статуті цього університету з'явилася посада доцента (бо там не було ад'юнктів) з такими ж повноваженнями. Різниця полягала лише в тому, що для доцента призначали оплату в 1 тис. рублів щорічно [4, с. 97].

З початку XIX ст. приват-доценти перебували поза штатом німецьких університетів. Від них вимагався науковий ступінь доктора габлітації (*die Habilitation* – отримання доцентури), а також узгодження теми публічної лекції. Однак необхідно відзначити, що претендент на посаду приват-доцента на вибір пропонував 3 теми, а факультет обирав одну з них. Лекцію, яка проводилася як вільна доповідь, оцінювали викладачі факультету, приймаючи певне рішення.

Посада приват-доцента була вперше узаконена в статуті Берлінського університету (попередній регламент – 24 листопада 1810 р., а остаточний статут прийнято 31 жовтня 1816 р.). Статут набув чинності весною 1817 р. Відзначимо, що саме приват-доценти не боялися вводили в навчальний процес нові курси, знайомили студентів з новітніми науковими дослідженнями, їх методами та здобутками. Статут забезпечив дотримання важливих прогресивних освітніх принципів, які були визначені в його проекті В. фон Гумбольдтом 1809 р., а саме: *Einheit von Forschung und Lehre* – єдність дослідження й викладання; *Lehrfreiheit und Lernfreiheit* – свобода викладання й вивчення, а також надання переваги філософському факультету [8, с. 58].

Однак принципи *Lehrfreiheit und Lernfreiheit* стосувалися фактично лише викладання технічних наук. У США в першій половині XIX ст. елективна система вибору студентами «паралельних» або «неповних» навчальних курсів (які в німецьких університетах вели приват-доценти) не стала успішною. Скажімо, професура Єльського університету в 1828 р. запевняла, що студенти I–IV курсів не здатні розумно обирати навчальні дисципліни, тому що інтелектуально ще не зрілі [6, с. 10–11].

У німецьких університетах приват-доценти набували все більшого авторитету й впевненості. У вересні 1848 р. у Йені відбулася конференція приват-доцентів та екстраординарних професорів, на якій вперше пролунали скарги на тривале чекання посади ординарного професора. Зауважимо, що в Німеччині в цей період існувало значно менше університетів, ніж у Франції та Великій Британії.

Серед приват-доцентів молодого віку домінували радикальні ліві гегельянці, а це не подобалося консервативним ординарним професорам. Крім того, лекції приват-доцентів, які досягли високого рівня академічності, стали фактично такими ж не обов'язковими для студентів, як і лекції елітної професури. Крім того, приват-доценти не мали державної оплати, нерідко залежали від примх професорів. Отже, їх шлях до зайняття кафедри був нелегким.

Ситуація майже не змінилася до кінця XIX ст. Якщо за 1896–1911 рр. чисельність приват-доцентів у німецьких університетах зросла на 94%, то ординарних професорів у 1910 р. – лише на 38,2%. З 1882 р. міністром народної освіти Пруссії був Ф. Альтгофф (в 1897–1917 рр. – директор), який усіяло посилював владу міністерства в університетах, включаючи й вирішення кадрових питань [10, р. 60–61, 83, 152].

У Німеччині ординарні професори призначалися главою держави (після 1871 р. – імператором), а екстраординарні – міністром освіти. Характерним прикладом всесилля влади є справа приват-доцента В. Аронса, який був прихильником ідей соціалізму. Згідно із законом про дисциплінарну відповідальність від 17 червня 1898 р. вченого звільнили з роботи, а 22 липня 1899 р. Берлінський університет його виправдав. Незважаючи на це, 20 лютого 1900 р. влада все ж звільнила В. Аронса з посади приват-доцента.

У 1869 р. в Німеччині спростили процедуру прийняття бажаючих до приват-доцентури, але читати лекції приват-доценти могли лише з дисципліни, з якої довели свої знання. Обмежувалася кількість навчальних дисциплін, а також термін їх викладання. Стати приват-доцентом в університеті, який закінчив кандидат на цю посаду, можна було тільки через два роки.

Подібна посада до приват-доцента існувала в Італії – *dottore aggregatio*. В університетах країни приватні викладачі розподілялися на дві категорії: одні були прикріплені до відповідних факультетів,

інші вважалися вільними викладачами (*liberi docenti* або *privati insecnanti*). Представники першої категорії, якщо мали ступінь бакалавра, заміщували вакантні посади на кафедрах за конкурсом. Вільні викладачі могли вести паралельні навчальні курси. Зауважимо, що стати *liberi docenti* було нелегко, адже потрібно було скласти особливий іспит, провести пробну лекцію, підготувати протягом трьох місяців твір і захистити його [1, с. 21–27].

На шляху становлення та розвитку інституту приват-доцентури в австрійських університетах (за чверть століття існування) зазнав значних труднощів. Про це свідчить розповідь магістр поліцейського права, приват-доцент Київського університету І. Тарасов, який провів два роки за кордоном у науковому відрядженні. Він помітив, що лекції більшості приват-доцентів Віденського університету відвідує незначна кількість студентів, а частину з занять доводилося відмінити через неявку слухачів. І. Тарасов писав: «Вони не екзаменатори і тому студенти зовсім їх не поважають. А професори відбивають один в одного кафедри та слухачів» [9, с. 30].

Прикладом типового науково-педагогічного шляху від приват-доцента до професора в Німеччині може слугувати біографія Ф. Ейленбурга. Змінивши кілька місць роботи, він лише в 32-річному віці, після знайомства з відомим економістом, автором бестселера «Піднесення національної економіки» К. Бюхером, став приват-доцентом кафедри національної економіки та статистики Лейпцігського університету. Результати колоквиуму за змістом його письмової роботи підписали, крім декана, вісім професорів. Схвальну оцінку викладачів факультету отримала й пробна лекція з проблем соціальної психології. Майже через шість років Ф. Ейленбург став екстраординарним професором, тобто так званим професором без посади або підлеглим професора, який мав посаду завідуючого відділення чи кафедри. Курс «Історії національної економіки», який читав Ф. Ейленбург, відвідували 150 студентів. На лекціях професор знайомив їх з актуальними проблемами економіки Німеччини, зокрема політичними, торговельними, грошовими, транспортними, кредитними, банківськими, біржовими та соціальними. Лише в 1917 р. (через 18 років перебування в статусі приват-доцента та екстраординарного професора) Ф. Ейленбург став ординарним професором вищої технічної школи в Аахені. Варто додати, що звання ординарного професора в Німеччині вважалося «нагородою визначному таланту» [11, с. 329–334].

Ще одним прикладом схожого науково-педагогічного шляху є життєпис доктора права Геттінгенського університету, доктора філософії Берлінського університету К. Ф. Леманн-Гаупта, який теж в 32 роки став приват-доцентом Берлінського університету, де вів заняття з античної історії. Він був відомий як автор авторитетних наукових праць з історії Месопотамії та Урарту. Через вісім років одержав звання екстраординарного професора, а впродовж 1911–1916 рр. викладав античну історію в Ліверпульському, Оксфордському та Стамбульському університетах, однак ординарним професором так і не став [6, с. 6–7].

Отже, можемо стверджувати, що становлення системи приват-доцентури в університетах Європи – процес тривалий і непростий. На початку XIX ст. інститут приват-доцентури найширше проявив себе в німецьких князівствах і курфюрствах, а після утворення єдиної Німецької імперії став загальнодержавним інститутом. Більшість приват-доцентів дотримувалися принципу *libertatis philosophandi*, що передбачав свободу викладача у науковому пошуку й викладанні своїх навчальних дисциплін, та відкидали схоластику. Для них вагоме значення мали античні авторитети, а також здобутки науки новітнього часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деревицкий А. Н. Общая схема современной организации университетов Италии, Голландии и Англии в применении к 18 вопросам пунктам, изложенным в предложении г. министра народного просвещения от 28 апреля 1901 года. Отчет о заграничной командировке / А. Н. Деревицкий. – СПб.: Типо-литогр. С.-Петербург. тюрьмы, 1902. – 60 с.
2. Жарова Е. Ю. Устав Дерпсткого университета 1820 года в контексте университетской политики второй половины царствования Александра I / Е. Ю. Жарова // *Alma Mater* – 2012. – № 9. – С. 95–99.
3. Кагаров Е. Из заграничных впечатлений / Е. Кагаров. – СПб.: Типогр. В. Д. Смирнова, 1912. – 36 с.
4. Каліна К. С. Моральне виховання студентської молоді на Слобожанщині (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С. Каліна. – Харків, 2008. – 17 с.
5. Любимов Н. А. Мой вклад. Статьи, записки чтения, заметки. Университетский вопрос / Н. А. Любимов. – М.: В Университет. типогр. М. Каткова, 1881. – Т. I. – 663 с.
6. Лятуринська С. Е. Організаційно-педагогічні концепти Ч. В. Еліота (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Е. Лятуринська. – Мелітополь, 2016. – 20 с.

7. Ольшевский Н. Краткий обзор истории университетов / Н. Ольшевский. – Одесса, 1911. – Вып. I. – 58 с.
8. Прибора Р. І Проекти створення Берлінського університету в ХІХ столітті / Р. І. Прибора // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон, 2015. – Вип. 68. – С. 54–59.
9. Тарасов И. Т. Два года на Западе с ученою целью / И. Т. Тарасов // Университетские известия. – К., 1879. – № 1. – С. 28–50.
10. Anderson R. D. European Universities from the Enlightenment to 1914 / R. D. Anderson. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 338 p.
11. Eulenburg F. Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Nachdruck der Ausgabe von 1904 / F. Eulenburg. – Berlin: Akademie Verlag, 1994. – XII. – 341 s.

REFERENCES

1. Derevitskii A. N. *Obshchaia skhema sovremennoi organizacii universitetov Italii, Gollandii i Anglii v primenenii k 18 voprosnym punktam, izlozhennym v predlozhenii G. Ministra Narodnogo Prosvesheniya ot 28 apreliia 1901 goda. Otchiot o zagranichnoi komandirovke* [General scheme of the modern organization of the universities of Italy, Holland and England in reference to 18 questions, set out in the proposal of G. Minister of National Education from April 28, 1901. Report on business abroad trip], St. Peterburg, 1902, 60 p.
2. Zharova E. Y. *Ustav Derpstogo universiteta 1820 goda v kontekste universitetskoiy politiki vtoroi poloviny tsarstvovaniia Aleksandra I* [Derpstk University Statute (1820) in the context of university policies in the second half of Alexander I reign], Moscow, Alma Mater, 2012, Vol. 9, P. 95–99.
3. Kagarov E. *Iz zagranichnykh vpechatlenii* [From overseas impressions] St. Petersburg, 1912, 36 p.
4. Kalina K. S. *Moralne vykhovannia studentskoi molodi na Slobozhanshchyni (kinets XIX – pochatok XX stolittia)* [Moral education of students in Kharkiv region (the end of 19th – early 20th century)] abstract of cand. ped. sci. diss. : spec. 13.00.01 «General Pedagogics and History of Pedagogics», Kharkiv, 2008, 17 p.
5. Liubimov N. A. *Moj vklad. Statii, zapiski chteniia, zametki. Universitetskii vopros* [My contributions. Articles, notes, reading notes. University question], Moscow, M. Katkov University print. house, 1881. T. I., 663 p.
6. Liaturynska S. E. *Orhanizatsiino-pedahohichni kontsepty Ch. V. Eliota (kinets XIX – pochatok XX stolittia)* [Organizational and pedagogical concepts of Ch. V. Eliota (the end of 19th – early 20th century)] abstract of cand. ped. sci. diss. : spec. 13.00.01 «General Pedagogics and History of Pedagogics», Melitopol, 2016, 20 p.
7. Olshevskiy N. *Kratkiy obzor istorii universitetov* [The brief overview of the history of universities], Odessa, 1911, Vol. I., 58 p.
8. Prybora R. I *Proekty stvorennia Berlinskoho universytetu v XIX stolitti* [Projects of the foundation of Berlin University in the 19th century], Pedagogical Sciences. col. of scient. papers, Kherson, 2015, Vol. 68, P. 54–59.
9. Tarasov I. T. *Dva goda na Zapade s uchionoi tseliu* [Two years in the West with the scientific purpose], Kiev, 1879, Vol. 1, P. 28–50.
10. Anderson R. D. European Universities from the Enlightenment to 1914 / R. D. Anderson. – Oxford : Oxford University Press, 2004, 338 p.
11. Eulenburg F. Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Nachdruck der Ausgabe von 1904 / F. Eulenburg. – Berlin : Akademie Verlag, 1994. – XII, 341 p.

Стаття надійшла в редакцію 15.03.2017 р.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.3.016:811.161.2 271 37.02

ОЛЬГА РУСАКОВА

olga_rusakova@ukr.net
кандидат філологічних наук, доцент
Коломийський навчально-науковий інститут
Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника,
м. Коломия, вул. Лисенка, 8

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМ БАГАТСТВОМ РІДНОЇ МОВИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Розкрито особливості вивчення фразеологізмів української мови в початковій школі. Розглянуто теоретичні аспекти досліджень провідних науковців щодо оволодіння учнями фразеологічними зворотами. Визначено специфіку традиційної системи навчання фразеологічних одиниць на уроках української мови. Проаналізовано навчальні програми та підручники з української мови для початкової школи, опрацьовано вправи, які є основою оволодіння фразеологічним матеріалом. З метою визначення ефективності вправ і рівня фразеологічних умінь учнів проведено констатувальний експеримент, у результаті якого виявлено недостатню ефективність традиційних підходів, порушення принципу систематичності навчання, низький рівень фразеологічних знань, умінь та навичок учнів. На основі синтезу передового педагогічного досвіду та власних міркувань сформовано комплекс вправ для підвищення рівня якості фразеологічних умінь молодших школярів. Комплекс вправ уведено в зміст навчання української мови експериментального класу. На формуальному етапі систему вправ інтегровано в структуру начального матеріалу уроків. Після здійсненої роботи проведено контрольний експеримент, який показав значно вищий рівень якості засвоєння фразеологічних знань учнями експериментального класу. Визначено ефективність розробленої системи вправ, підтверджено доцільність впровадження запропонованої системи у процес навчання української мови в початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, фразеологізм, комплекс вправ, експеримент.

ОЛЬГА РУСАКОВА

кандидат филологических наук, доцент
Коломыйский учебно-научный институт
Прикарпатского национального университета имени В. Стефаника,
г. Коломия, ул. Лысенко, 8

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ БОГАТСТВОМ РОДНОГО ЯЗЫКА: (ЗА МАТЕРИАЛАМИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Раскрыты особенности изучения фразеологизмов украинского языка в начальной школе. Рассмотрены теоретические аспекты исследований ведущих ученых по овладению учащимися фразеологическими оборотами. Определена специфика традиционной системы обучения фразеологических единиц на уроках украинского языка. Проанализированы учебные программы и учебники по украинскому языку для начальной школы, обработано упражнения, которые являются основой овладения фразеологическим материалом. С целью определения эффективности упражнений, уровня фразеологических умений учащихся проведено констатирующий эксперимент, в результате которого выявлено недостаточную эффективность традиционных подходов, нарушение принципа систематичности обучения, низкий уровень фразеологических знаний, умений и навыков учащихся. На основе синтеза передового

педагогического опыта и собственных соображений сформирован комплекс упражнений для повышения уровня качества фразеологических умений младших школьников. Комплекс упражнений введено в содержание обучения украинскому языку экспериментального класса. На формовочном этапе систему упражнений интегрировано в структуру учебного материала уроков. После проведенной работы проведен контрольный эксперимент, который показал более высокий уровень качества усвоения фразеологических знаний учащимися экспериментального класса. Принимая во внимание результаты исследования, определена эффективность разработанной системы упражнений, подтверждена целесообразность внедрения предложенной системы в процесс обучения украинскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, фразеологизм, комплекс упражнений, эксперимент.

OLHA RUSAKOVA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kolomyia Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Kolomyia, Lysenko 8 Street

INTRODUCTION OF THE NATIVE LANGUAGE PHRASEOLOGICAL DIVERSITY TO PRIMARY SCHOOL: EXPERIMENTAL INVESTIGATION

The article reveals the peculiarities of learning phraseological units of the Ukrainian language at primary school. Theoretical aspects of leading scientists' investigations into pupils' knowledge of phraseological units are considered, specific features of the traditional system of teaching phraseological units in classes of Ukrainian are defined. The importance of learning the phraseological units as the tool of developing emotional as well as figurative writing and conversation is underlined. Ukrainian language curriculums and textbooks for primary schools are analyzed; exercises which are the basis for acquiring knowledge of the phraseological material are worked out. Verification experiment was aimed at determining the effectiveness of the exercises. As a result, lack of effectiveness of traditional methods and violation of the principle of systematic study, low level of phraseological units knowledge, habits and skills are revealed. The system of exercises for extension pupils' phraseological skills at primary school is created on the basis of progressive pedagogical synthesis, traditional methods of teaching and personal consideration. The exercises were included in the Ukrainian language curriculum for the experimental form. The system of exercises was integrated into the structure of the curriculum, systematic work based on the phraseology in the process of learning grammar and spelling of Ukrainian was carried out on the forming stage. The control experiment was conducted after the forming stage and it has shown a higher quality level of knowledge acquisition of phraseological units by pupils from experimental form. Taking into consideration the results of the investigation, the effectiveness of the elaborated system of exercises is proved and the expediency of using the new system in teaching process of Ukrainian at primary school is determined.

Keywords: primary school, phraseological unit, system of exercises, experiment.

Вивчення української мови є важливим етапом розвитку комунікативних компетенцій молодших школярів. Пошук шляхів збагачення словникового запасу слів – одне з перших завдань початкової школи, вирішення якого збільшує комунікативні можливості учнів, а вивчення таких виражальних засобів, як фразеологізми, увиразнює мовлення дітей, сприяє усвідомленню культури своєї нації та багатства рідної мови. Фразеологізми відображають реалії життя, а також лінгвоментальні особливості народу, емоційно забарвлюють образність у мовленні [3, с. 9]. Сучасна українська мова багата на фразеологізми. Певний набір цих мовних одиниць є невід'ємною частиною усного й писемного мовлення учнів молодшої школи. Однак відзначимо, що в активному словниковому запасі цих школярів перебуває незначна кількість фразеологічних сполук.

Сучасна методика збагачення мовлення учнів фразеологією будується на основі передового педагогічного досвіду й теоретичного мовознавства. Цінними є праці О. Потебні, Л. Скрипника, М. Стельмаховича, Г. Удовиченка, В. Ужченка, М. Пентилюк та інших [5; 8; 9]. Окремі шляхи збагачення мовлення учнів фразеологією української мови пропонували вчені І. Синиця, Г. Костюк, Г. Гребницький та ін. Особливості оволодіння фразеологічним багатством української мови в початковій школі є предметом праць таких дослідників, як В. Барабаш, Л. Роєнко, О. Лобчак, Е. Ігнатенко, Л. Соловець, М. Вашуленко [1; 6].

Однак, за нашими спостереженнями, у методиці навчання української мови недостатньо висвітлено аспекти роботи над збагаченням мовлення молодших школярів фразеологізмами. Потребують вдосконалення методичні рекомендації для вчителів щодо опрацювання та вивчення фразеологічного матеріалу на уроках української мови в початковій школі.

Мета статті полягає в аналізі особливостей традиційної системи навчання фразеологічних зворотів на уроках української мови в початковій школі, в описі результатів експериментальної роботи, проведеної у четвертих класах загальноосвітньої школи, й у визначенні шляхів істотного покращення знань та умінь учнів вільно використовувати фразеологізми у мовленнєвій діяльності.

Проаналізувавши програму та підручники з української мови для початкової школи, ми з'ясували, що на вивчення необхідного фразеологічного матеріалу виділена незначна кількість вправ, що, відповідно, не сприяє достатньому рівню засвоєння цих мовних одиниць молодшими школярами. Основна частина завдань з підручників спрямована на усвідомлення семантики фразеологічних одиниць, вправи на їх повноцінне вивчення зустрічаємо вкрай рідко. Головною проблемою цілеспрямованого формування фразеологічної компетентності молодшого школяра вважаємо порушення принципу систематичності навчання.

З метою визначення ефективності вправ, рівня фразеологічних умінь, а саме: пояснення значення фразеологізмів, знаходження їх у реченні, правильне вживання фразеологічних зворотів у мовленні, – нами було проведено констатувальний експеримент. Дослідження проводилось у четвертих класах Коломийської ЗОШ I–III ступенів № 2 Івано-Франківської області в II семестрі 2015–2016 н.р. 4–Б клас – експериментальний, 4–А – контрольний.

Експериментальна робота містила три варіанти завдань:

У поданих реченнях підкреслити фразеологізми.

Дати визначення стійким сполученням слів.

Скласти речення з поданими словами.

Початковою метою дослідження було виявлення в учнів вміння розпізнавати і знаходити фразеологічні звороти у тексті чи реченні. Тому в першому завданні експериментальної роботи учням запропоновано визначити в реченні фразеологічний вислів та підкреслити його.

У бланках, переданих учням, були такі речення:

Говорив Семен, що вони те і вміють, як теревені правити.

А Василько бешкетував, водив за носа батьків.

Від ранку джура крутився, як муха в окропі, щоб поїсти хоч увечері.

Не раз голова боліла, а за розум брався.

Дід у кузні протягнув: «Іване, зарубай на носі...».

З цим завданням успішно справилася тільки половина учнівського колективу. Були роботи, в яких учні не підкреслили жодну фразеологічну одиницю.

У другому завданні учні повинні були пояснити фразеологічні звороти. У завданні використали ті стійкі сполучення, які є в підручниках з української мови для початкових класів, а саме: показати, де раки зимують; цокотіти зубами; пекти раків; легкий на руку; дерти носа вгору; знати, як свої п'ять пальців; каламутити воду; ніде голці впасти; золоті руки; як сніг на голову. Таке завдання для школярів виявилось важким. Не всі учні справилися з поясненням значення фразеологізмів. Повні відповіді були рідкістю. Є й інші роботи, у яких завдання виконано неправильно або відповіді немає взагалі, за винятком кількох найпростіших зворотів.

У третьому завданні запропоновано скласти речення з поданими фразеологічними зворотами, значення яких учні вже з'ясували в попередньому завданні. Заздалегідь було обрано такі фразеологічні одиниці: цокотіти зубами; дерти носа вгору; пекти раків.

Результати третього завдання виявились невтішними. Повністю його виконала надзвичайно мала частина учнів (1,6 %). Деякі справились частково (11,8 %). Більшість учнів не склали речення із жодним сполученням слів (86,6 %). 36 % учнів склали речення неправильно, вживаючи фразеологізми у прямому значенні – як вільні сполучення слів.

Отже, можна зробити висновок, що введення фразеологічних зворотів у речення є для учнів дуже складним процесом, ніж, наприклад, розпізнавання у реченні чи пояснення їх значень. Більшість речень, складених учнями, скупі за змістом, прості за структурою. Окреслені помилки учнів пов'язані переважно з відсутністю знань або з неточністю розуміння семантики власне фразеологічної сполуки. Це пояснюється відсутністю роботи зі значенням

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

фразеологічних одиниць при їх вивченні. Зміни в цьому аспекті можуть відбутися лише тоді, коли вчителі будуть цілеспрямовано працювати з учнями над засвоєнням фразеологізмів.

На основі результатів проведеного констатувального зрізу складено графік якості знань учнів (у %) (див. рис. 1).

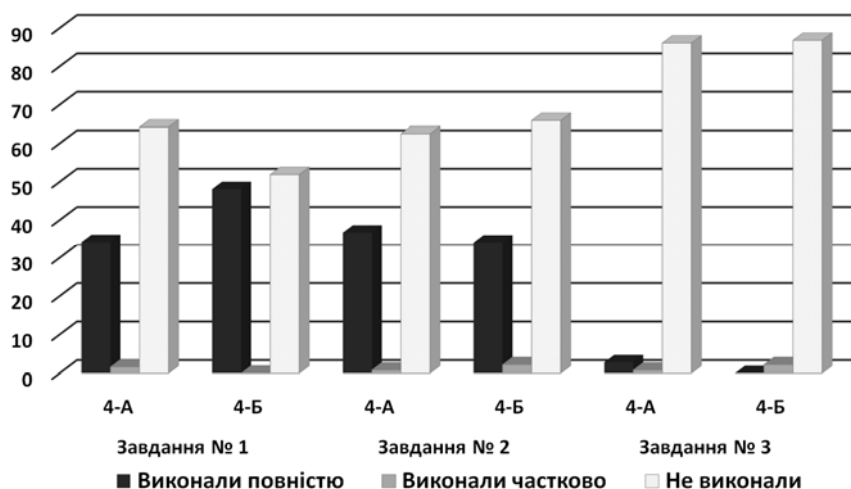


Рис. 1. Якість знань учнів.

Оцінювання якості знань відбувалося за такими рівнями:

Високий рівень: учень правильно визначає фразеологічні одиниці в реченні чи тексті, здійснює диференціацію між вільними сполученнями слів та фразеологічними зворотами; правильно пояснює значення всіх поданих фразеологізмів; володіє навичкою формулювання речень з використанням стійких сполучень слів.

Середній рівень: учень визначає та підкреслює більшість фразеологічних зворотів, запропонованих у реченні чи тексті; пояснює лексичне значення більшої частини стійких сполучень слів; частково вводить їх у речення.

Низький рівень: учень не може відшукати фразеологічну одиницю в реченні, відрізнити її від вільного сполучення слів, пояснити значення стійкої сполуки; у нього відсутні навички використання фразеологізмів у власному мовленні (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень знань учнів

Клас	Кількість учнів з			Загальна кількість
	високим рівнем знань (%)	середнім рівнем знань (%)	низьким рівнем знань (%)	
4-А	24,6	4,5	70,9	100
4-Б	35,5	5,1	59,4	100



Експериментальне дослідження показало, що труднощі виникають переважно при визначенні семантики фразеологічного звороту. Враховуючи характер труднощів, ми пропонуємо такий комплекс вправ:

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

- вправи на знаходження фразеологічних одиниць у реченні (тексті) та їх виокремлення з-поміж вільних сполучень слів;
- вправи на встановлення лексичного значення фразеологічних одиниць;
- вправи на підбір синонімів та антонімів до поданих фразеологізмів;
- вправи у формі тестових завдань;
- вправи на вживання фразеологічних одиниць у мовленні молодших школярів.

Важливо було зацікавити учнів, показати практичне застосування фразеологізмів у писемному та усному мовленні.

Подаємо кілька прикладів вправ.

Вправа на знаходження фразеологічних одиниць у реченні (тексті) та їх виокремлення з-поміж вільних сполучень слів (тема уроку «Займенники 2-ї особи однини і множини»):

Прочитайте. Знайдіть фразеологізми та поясніть їх значення.

До нас у клас прийшла дівчинка. Вона була новенька. Вчителька підійшла до неї.

– Привіт. Мене звати Ольга Василівна. А тебе як?

– Я Софія.

– Чудове ім'я. Ти будеш першою Софією в нашому класі.

– Добре.

– Ти не соромся. Учні дуже дружні, розкажуть тобі про нас. А от ніхто так не вміє пекти раки, як Сашко – збреше й не почервоніє. А звідки ти приїхала?

– Із міста Мукачево, що в Закарпатті. Учні класу, де я навчалася, показували відмінні результати, але часто зазнавались – задирали носа вгору.

– Не засмучуйся, я впевнена, що тобі сподобається в нашому класі.

Вправа на підбір синонімів та антонімів до поданих фразеологізмів (тема уроку «Неозначена форма дієслова»):

Замініть вислови правого стовпчика сполученнями слів з лівого.

Дуже тісно	Уникнути покарання
Добре провчити	Теревені правити
Працювати без зупинки	Голки в руки не брати
Говорити нісенітниці	Ніде голці впасти
Вносити розбрат	Показати, де раки зимують
Червоніти від сорому	Наче муха в окропі
Каламутити воду	Вийти сухим із води
Зовсім нічого не робити	Пекти раків

Вправа на вживання фразеологічних одиниць у мовленні молодших школярів (тема уроку «Змінювання дієслів за часами»):

Закінчіть речення, дібравши фразеологізм із довідки.

Злякавшись, Іванко швидко

Ти б краще матері допоміг, аніж

Забрехавшись серед друзів, Андрій

Дмитро уважно придивлявся та

... знали хлопці такі місця.

Устим із Мусієм підмовляють людей,

Довідка: Як свої п'ять пальців, каламутять воду, мотав собі на вус, наживав п'ятами, пече раків, байдики бити.

Вправи з фразеологічними одиницями можна застосовувати найрізноманітніші. Важливим є підпорядкування їх головним цілям – зацікавити учнів вивчати і вживати фразеологічні вислови в усному та писемному мовленні, формувати бажання і вміння збагачувати свій фразеологічний запас.

Комплекс вправ було уведено в зміст навчання української мови експериментального 4-Б класу. Після формувального етапу роботи учням двох класів (експериментального і контрольного) запропоновані такі ж типи завдань, як і на констатувальному етапі, проте в дещо зміненому вигляді. Контрольний експеримент мав за мету перевірити ефективність запропонованого комплексу вправ та визначити рівень знань, умінь і навичок учнів щодо засвоєння та вживання фразеологічних одиниць.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Після контрольного експерименту, перевіряючи роботи учнів, побудовано графік якості знань, умінь і навичок (див. рис. 2).

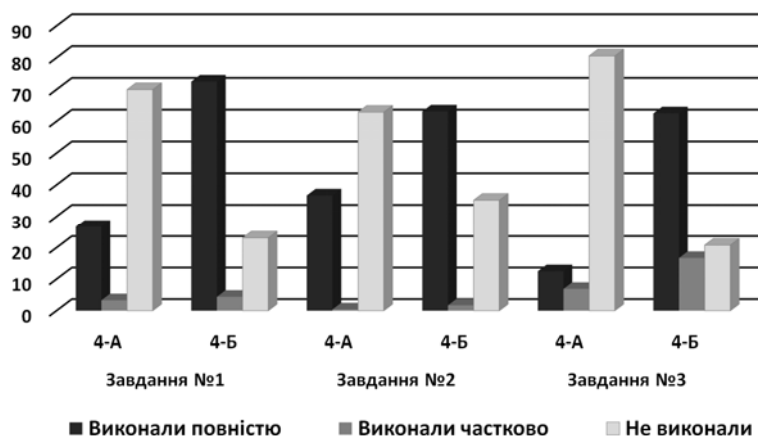


Рис. 2. Якість знань учнів.

На основі якісних показників знань учнів щодо вивчення фразеологізмів складено таблицю для визначення рівня знань, умінь і навичок учнів після контрольного експерименту (табл. 2).

Таблиця 2

Рівень знань учнів

Клас	Кількість учнів з			Загальна кількість
	високим рівнем знань (%)	середнім рівнем знань (%)	низьким рівнем знань (%)	
4-А	25,3	3,5	71,2	100
4-Б	66	7,6	26,4	100



Отримані результати дають підстави говорити про те, що запропонований комплекс вправ сприяє кращому засвоєнню фразеологічних одиниць, розвитку образного мислення в учнів і це виявилось у зростанні рівня якості знань учнів експериментального класу.

Помилки й неточності у виконанні робіт учнів контрольного класу, на нашу думку, пов'язані передусім з нерозумінням образного змісту фразеологічних висловів, відсутністю навичок використання їх у мовленні. Недоліки у роботах деяких учнів експериментального класу можуть бути зумовлені тими ж причинами. Але разом з тим учні цього класу продемонстрували вищі якісні показники.

Відзначимо, що при порівнянні даних після констатувального експерименту рівень знань учнів контрольного й експериментального класів приблизно однаковий. При порівнянні даних після констатувального і контрольного експериментів бачимо, що якість знань учнів експериментального класу значно збільшилась, а якість знань учнів контрольного класу залишилася на тому ж рівні, що і була після констатувального експерименту.

Отже, в теорії і практиці навчання рідної мови значне місце займає проблема збагачення мовлення учнів фразеологічними одиницями, на розумінні змісту яких формується та удосконалюється образне сприйняття. У нашому дослідженні встановлено, що невід'ємною

частиною вивчення курсу української мови є робота над сприйманням переносного значення слів чи виразів, над розвитком необхідних комунікативних умінь і навичок особистості молодшого школяра.

Дослідивши сучасний стан проблеми збагачення мовлення учнів фразеологічними зворотами української мови, ми сформували систему вправ з орієнтовним фразеологічним мінімумом, яка дозволяє цілеспрямовано виробляти в учнів уміння та навички фразеологічної роботи, розвивати правильне, образне, емоційне мовлення молодших школярів. Такий спеціальний комплекс вправ із фразеології дає можливість інтегрувати стійкі сполучення слів до уроку мови, активізувати фразеологічний запас.

Беручи до уваги результати експериментального дослідження, можемо стверджувати, що запропонований комплекс вправ передбачає систематичну роботу з фразеології у процесі розгляду питань граматики та орфографії української мови, органічно пов'язує їх вивчення з розвитком фразеологічних умінь і навичок, розширює та збагачує словниковий запас учнів, сприяє емоційному спілкуванню рідною мовою, забезпечує знання та розуміння художніх творів української літератури. У результаті це забезпечує повноцінне засвоєння фразеології рідної мови та оволодіння навичками роботи з фразеологічним матеріалом, формування розвиненої особистості учня початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови у початковій школі : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 364 с.
2. Забужанська І. Характеристика англійських та українських фразеологізмів за колірним компонентом / І. Забужанська // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. – Вінниця, 2012. – С. 9–10.
3. Навчальна програма з української мови для 1–3 класів. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/ukrayinska-mova-1-3-klas.pdf>.
4. Навчальна програма з української мови для 4 класу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/ukr-mova-ukr-4_1.pdf.
5. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К.: Наукова думка, 1973. – 280 с.
6. Соловець Л. О. Фразеологізм як засіб формування культури спілкування молодших школярів / Л. О. Соловець // Початкова школа. – 2006. – № 6. – С. 19–22.
7. Стрілець С. Крилаті вислови. Фразеологізми / С. Стрілець // Початкова освіта. – 2014. – № 3. – С. 15–16.
8. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови: В 2-х томах / Г. М. Удовиченко. – К.: Вид-во АН України, 1984. – Т. 1. – 304 с.; Т. 2. – 384 с.
9. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови: посібник для студ. філол. фк-тів. вищих навч. закладів / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 400 с.

REFERENCES

1. Vashulenko M. S. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u pochatkovii shkoli : navch.-metod. posibn. dlia stud. vyshch. navch. zakl.* [Methodology of Teaching the Ukrainian Language at Primary School], Kyiv, Litera LTD, 2011, 264 p.
2. Zabuzhanska I. *Kharakterystyka anhliiskykh ta ukrainskykh frazeolohizmiv za kolirnym komponentom* [Characteristics of English and Ukrainian Phraseology per Color Component], Aktualni problemy lnhvistyky ta metodyky vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu navchalnomu zakladi ta shkoli, Vinnytsia, 2012, pp. 9–10.
3. *Navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia 1-3 klasiv* [The Ukrainian Language Curriculum for Forms 1-3]. Available at: <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/ukrayinska-mova-1-3-klas.pdf>.
4. *Navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia 4 klasu* [The Ukrainian language Curriculum for Form 4]. Available at: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/ukr-mova-ukr-4_1.pdf.
5. Skrypnyk L. H. *Frazeolohiia ukrainskoi movy* [Phraseology of the Ukrainian Language], Kyiv, Naukova dumka, 1973, 280 p.
6. Solovets L. O. *Frazeolohizm yak zasib formuvannia kultury spilkuvannia molodshykh shkoliariv* [Idiom as a Means of Forming Cultural Communication of Primary School Children], Pochatkova shkola, 2006, Vol. 6, pp. 19–22.
7. Strilets S. *Krylati vyslovy. Frazeolohizmy* [Popular Expressions. Idioms], Pochatkova osvita, 2014, Vol. 3, pp. 15–16.
8. Udovychenko H. M. *Frazeolohichni slovnyk ukrainskoi movy: V 2-kh tomakh* [The Phrasebook of the Ukrainian Language], Kyiv, Vyd-vo AN Ukrainy, 1984, Vol. 1, 304 p.; Vol. 2, 384 p.
9. Uzhchenko V. D., Uzhchenko D. V. *Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy : posibn. dlia stud. filol. fak. vyshch. navch. zakl.* [Phraseology of Contemporary Ukrainian Language], Luhansk : Alma-mater, 2005, 400 p.

Стаття надійшла в редакцію 12.03.2017 р.

СВІТЛАНА ВИХОП

svvihor@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка,

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розкрито теоретико-методологічні аспекти формування гендерної культури молодших школярів засобами українського фольклору. З'ясовано сутність та взаємозв'язок понять «гендерна культура», «культурні стереотипи», «гендерні стереотипи». Представлено результати досліджень українських народних казок науковцями різних спеціальностей та проаналізовано їх з точки зору гендерного підходу з метою систематизації та узагальнення отриманих результатів і можливостей їх використання в початковій школі. Показано, що незалежно від галузі знань, в змісті українських народних казок переважають маскулітні архетипи та образи. Визначено, що фольклор звертається до ментального, чуттєво-раціонального в дитині, формує культурні та їх складові, гендерні стереотипи, які можуть виконувати позитивні та негативні функції. Відзначено, що молодший шкільний вік є сензитивним для сприйняття та відтворення культурних цінностей, тому від змісту фольклору, особистісної позиції вчителя залежить якими вони будуть – традиційними чи егалітарними. Доведено, що в українському фольклорі існує достатньо зразків егалітарної міжстатевої взаємодії, в зв'язку з чим суттю виховання гендерної культури учнів молодшого шкільного віку має бути рівноцінне представлення чоловічого та жіночого поглядів, зближення ролевих моделей статей, а не їх протиставлення.

Ключові слова: гендерна культура, культурні стереотипи, молодший шкільний вік.

СВЕТЛАНА ВИХОП

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка,

г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2

УКРАИНСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Раскрыты теоретико-методологические аспекты проблемы формирования гендерной культуры младших школьников средствами украинского фольклора. Выяснены смысл и взаимосвязь понятий «гендерная культура», «культурные стереотипы», «гендерные стереотипы». Представлено результаты исследований украинских народных сказок учеными различных специальностей, проанализировано их с точки зрения гендерного подхода с целью систематизации и обобщения полученных результатов и возможностей их использования в начальной школе. Показано, что независимо от отрасли знаний, в содержании украинских народных сказок преобладают маскулинные архетипы и образы. Определено, что фольклор обращается к ментальному, чувственно-рациональному ребенка, формирует культурные и их составляющие, гендерные стереотипы, которые могут исполнять позитивные и негативные функции. Отмечено, что младший школьный возраст является сензитивным для восприятия и воспроизведения культурных ценностей, поэтому от содержания фольклора, индивидуальной позиции учителя зависит какими они будут – традиционными или эгалитарными. Доказано, что в украинском фольклоре существует достаточно примеров эгалитарного взаимодействия между полами, в связи с чем сутью воспитания гендерной культуры учеников младшего школьного возраста должно быть равноценное представление мужских и женских точек зрения, сближение ролевых моделей полов, а не их противопоставление.

Ключевые слова: гендерная культура, культурные стереотипы, младший школьный возраст.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Kryvonosa 2 Street

UKRAINIAN FOLKLORE AS A MEANS OF FORMING GENDER CULTURE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article is dedicated to the study of theoretical and methodological aspects of the problem of forming gender culture of primary school pupils by means of Ukrainian folklore. The essence and the interrelationship of the concepts of «gender culture», «cultural stereotypes», «gender stereotypes» are analyzed. The results of research on Ukrainian folk tales by the scientists of different branches are presented and then analyzed in terms of gender approach in order to systematize and summarize their possible use in elementary school. Regardless of the scientific branch, researchers emphasize that in the content of Ukrainian folk tales masculine archetypes and images prevail. It is determined that folklore addresses mental, sensory-rational in child and forms cultural gender stereotypes as their constituents that can perform positive and negative functions. Pupils of primary school age are sensitive to perception and representation of the cultural values that is why their traditional or egalitarian formation depends on the content of folklore and the teacher's personal positions. It is pointed out that in the context of gender roles and opportunities there are many masculine examples in folklore and according to this fact, the interpretation of its content depends on gender education and gender sensitivity of the teachers. As far as it is proved that there are enough examples of egalitarian interactions of genders in Ukrainian folklore, the essence of upbringing of gender culture of junior pupils must be the equivalent to representation of male and female attitudes, rapprochement of the gender role models, but not their opposition.

Keywords: gender culture, cultural stereotypes, primary school age.

Одним з головних напрямів визначення змісту сучасної системи виховання є культурно-гуманістичний підхід, відповідно до якого культура – це спосіб виховання особистості. Процес глобалізації, який іде поряд із відродженням національної культури і духовних цінностей, перехід від патріархальної до егалітарної системи соціально-статевих відносин суттєво впливають на гендерну культуру суспільства. Вона нав'язує статям специфічні види діяльності, соціальні функції, норми і правила поведінки та формується через визнання суспільством поведінкових зразків для чоловіків і жінок, принципів взаємин статей у суспільстві та сім'ї. Тому, на нашу думку, доцільно говорити про гендерну культуру як дієвий фактор, базовий компонент впливу у вихованні особистості. На сьогодні вплив гендерної культури на виховання молоді малодосліджений і є об'єктом постійних дискусій через неузгодженість і недостатню інтегрованість поглядів учених на способи, методи та засоби її впровадження.

Одним із найбільш сприятливих періодів для формування гендерної культури учнівської молоді є молодший шкільний вік. У цей період відбувається зміна способу та стилю життя дитини: з'являються нові шкільні вимоги, нова соціальна роль учня/учениці, провідною діяльністю стає навчання, основу якого становлять пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Змінюється система взаємовідносин дитини з навколишнім світом, формується мотивація, соціальний смисл навчання та діяльності дитини, яка вчиться «по-дорослому» оцінювати зразки, правила, поняття. Тому виховання гендерної культури учнів є невід'ємною складовою початкової освіти.

Мета статті – дослідження теоретико-методологічних аспектів формування гендерної культури молодших школярів, обґрунтування необхідності використання українського фольклору як засобу у вирішенні цієї проблеми.

Вивчення теоретико-методологічних аспектів формування гендерної культури молодших школярів є міждисциплінарною проблемою, оскільки здійснюється на межі філософських, культурологічних, соціально-психологічних та педагогічних наукових досліджень. У процесі розкриття теми ми спиратимемося на поняття «гендерна культура», «культурні стереотипи», «гендерні стереотипи». Аналізуючи концепцію культурного стереотипу, Н. Годзь, розглядає його як «фактор, який може багаторазово, на спрощеному та схематизованому рівнях, забезпечувати дію механізму збереження й передачі образів і зразків поведінки, ... відображає риси колективної ідентичності й специфіку національного менталітету» [4, с. 9]. Вивчення етнокультурних звичаїв і норм, формування культурних цінностей народу особливо важливо в сучасний період для захисту та

зміцнення української державності. Культурні стереотипи разом із менталітетом та архетипами становлять стрижень найдавніших культурних традицій; зміни в них відчутні в духовній діяльності народу. «Культурні стереотипи» – це змістово ширше поняття, бо в ньому враховуються етнічний, гендерний, віковий, соціально-рольовий та мовний аспекти.

Відносини між статями є проявом владних взаємовідносин, культурних традицій, що змінюються з інтересами, досвідом як окремих статей, так і суспільства. У теорії соціальних ролей А. Іглі існує припущення, що соціальні норми, які однаковим діям чоловіків і жінок в різних культурах надають різного змісту, упереджень, котрі функціонують у колективній свідомості згідно із схемою «правильне/неправильне», забезпечують не тільки механізм закріплення традиційних норм і потреб, але й трансляцію з покоління в покоління статей ролей. «Чоловіче» символізує маскуліність і ототожнюється з божественним, творчістю, силою, активністю, раціональністю, культурою загалом. «Жіноче» позначає фемініність і асоціюється з природою, хаосом, пасивністю, підпорядкованістю. Статевий символізм в культурі, таким чином, відображає гендерну асиметрію в суспільстві. Методологічною базою такого підходу є філософія постструктуралізму, відповідно до якої немає відособленої чоловічої чи жіночої культури. «Жіноче» у розумінні постмодерну існує не як альтернатива чоловічому, а як відмова від альтернативності взагалі, існування множинності рішень. Серцевина гендерної проблематики – подолання ціннісних установок в культурі, котрі віддають перевагу маскуліним цінностям: владі, домінуванню, агресії, а також уникнення сексизму, як проявів упередження і дискримінації на підставі належності до певної статі.

Означуючи поняття «гендерна культура», науковці акцентують увагу на складному взаємозв'язку соціально-економічних, правових та етнопсихологічних чинників в умовах соціальної та культурної маргіналізації суспільства, які сприяють становленню соціальної рівності між статями. Т. Говорун, О. Кікінежді на основі досліджень Дж. Говстида пропонують виокремлювати маскуліні та феміні культури. Провідним критерієм визначення маскулінізації культури слугувала перевага его-цінностей над соціальними цінностями. «Особливо рельєфно відмінність у ціннісних орієнтаціях маскуліних та феміних країн простежується за результатами комплексного дослідження загальних нормативів поведінки чоловіків і жінок, їх функціональних обов'язків і ролі в сім'ї, диференціації виховання хлопчиків і дівчаток, ціннісних смислів професійної діяльності та функціонування суспільства – зазначають авторки [2, с. 118]. Проте гендерна культура є не лише складовою духовного і культурного буття етносу; це також «індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб'єкта, що містить гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації й моделі поведінки» [7]. Творення цієї культури відбувається як на загальнокультурному рівні, так і на рівні індивідуальної свідомості, що є відображенням соціокультурного характеру взаємодії між людиною і соціумом.

Опозиція «чоловіче/жіноче» у світогляді кожного народу виявляється у формі гендерних стереотипів, які у вигляді стійких комплексів передають культурні канони ідеальних Чоловіка і Жінки. «За своїм походженням стереотипи не є результатом впливу одного феномена, вони є результатом складової дії, оскільки за властивостями виникнення, структурою та функціями вони є результатом відокремлення найбільш суттєвого, типового з великого за обсягом джерела інформації», – стверджує Н. Годзь [4, с. 8]. Гендерні стереотипи допомагають дітям зорієнтуватися стосовно своєї статевої належності, формувати ідентичність, ставлення до виконання в майбутньому батьківських і подружніх обов'язків. Проте механізм стереотипізації може формувати хибні уявлення, завдяки високому ступеню спрощення, недостатній інформативності, відсутності критичного аналізу, схематизації.

Вплив культури на формування соціо-культурної статі вивчали В. Агеєв, В. Васютинський, Т. Говорун, Н. Годзь, І. Кон, Н. Лавриченко, Т. Титаренко й ін. Значна роль у вихованні гендерної культури належить вчителю. Місія педагога в процесі передачі учням культурних цінностей розглядалася у багатьох дослідженнях, проте як відбувається трансмісія гендерної культури, вивчено недостатньо. Частково це розглянуто в працях О. Кікінежді, В. Кравця, В. Романової, Л. Штильової й інших науковців.

Дослідження П. Горностай, І. Кльоциної, О. Луценко та інших вчених свідчать, що традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах. Гендерне виховання дошкільників та молодших школярів, організація виховного процесу з ними на засадах гендерної рівності були предметом наукових пошуків Н. Павлушенко, М. Савченко, А. Шевченко. Особливістю виховання учнів молодшого шкільного віку є те, що воно здійснюється в період загальної сензитивності, сприятливий для формування в дітей навичок взаємодії на засадах партнерства. Оскільки це етап «чуттєвого

пізнання», то варто прислухатись до думки О. Вишневського, який акцентує увагу на специфічності вимог до виховання: « не відкидаючи традиційних прийомів і методів, сучасна педагогіка повинна виробляти і застосовувати такі підходи, які б апелювали до внутрішньо-чуттєвого, ірраціонального в людині» [1, с. 180]. Найбільш сприятливе для цього виховання на культурних цінностях, народному фольклорі. Останній є формою архетипових уявлень, органічно поєднує етнічні та загальнолюдські цінності, на що вказували Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський та інші відомі українські мислителі і педагоги.

Формування особистості на кращих зразках української національної культури – перевіреним багатовіковим досвідом спосіб зберегти здорову, сильну, духовну націю. Різні жанри фольклору відображають духовність та глибоку мудрість народу, процес передання національної культури від покоління до покоління. Фольклор як джерело національної ідентичності і менталітету водночас відображає усвідомлення схематичності дій, що залежать від національної специфіки певної культури. Через фольклорні тексти, які пропонують казкові, загадкові дії, треба «дешифрувати» їх суть. Тому існує значна кількість досліджень, що з різних точок зору, в т. ч. гендерного підходу, трактують фольклорні тексти; з іншого ж боку, частина теоретиків і педагогів вважають це простим і не вартим уваги заняттям. У нашій статті ми наведемо власні приклади та частково узагальнимо існуючі дослідження українського фольклору для удосконалення процесу формування гендерної культури молодших школярів.

Казка є результатом і відображенням особливостей менталітету і побуту, культури, стилів комунікації. В казках існує чіткий розподіл обов'язків між статями. Вони пропонують типові моделі поведінки, вчать розуміти інших людей, ставити мету і поетапно її досягати, відстоювати власну думку, не боятися перешкод. Переважно класифікація казок передбачає виокремлення наступних основних жанрів: казки про тварин, чарівні казки, соціально-побутові казки. Соціально-побутові казки не потребують додаткового «дешифрування». Казки про тварин подають архетипи як прообрази, культурні зразки, що узагальнюють досвід та взаємозв'язок поколінь, є акумуляторами етнічної ідентичності та менталітету. Чарівні казки найважче трактувати, тому, зазвичай, вдаються до аналізу головних героїв, які володіють надзвичайними здібностями.

Образи «ворога» в українському етносі носять як жіночі, так і чоловічі імена: «Поганин», «Змій», «Чорт», «Кошій», «Баба-Яга», «Проклята баба», «Сестра-зрадниця», «Прод», «Оленка-зміючка» та ін. Специфічною етнічною рисою є ставлення до тварин, що сприймаються як рівні діючі особи з певним соціальним статусом. В образі тварин, залежно від статевої належності, діти сприймають чоловічі або жіночі персонажі, котрі безпосередньо впливають і підсвідомо формують зразки поведінки і способу життя.

С. Походенко за допомогою контент-аналізу проаналізувала 31 українську казку про тварин. Метою її дослідження стало вивчення змісту символічних смислів та архетипових рис героїв народних казок. Головними діючими особами є в порядку спадання лисиця, вовк, ведмідь, заєць, коза, кіт, півень, цап, віл, кінь, собака [6, с. 109], причому лише 27 % з них – жіночої статі. Лисиця – найбільш часто згадуваний персонаж у казках, «вона виступає твариною пронирливою, підступною, хитрою, яка своєю хитрістю бере перевагу над іншими, більш сильними тваринами, такими як вовк і ведмідь» [6, с. 110]. Її риси допомагають обдурювати, навчати, знущатися з інших персонажів, хитрістю вийти заміж. Вовк – злий, жадібний, ненажерливий і водночас дурний та нездогадливий. «Визначальною у символіці Вовка є ознака «чужий», ...оскільки йому властиві функції між «цим та «іншим» світом, між людьми та нечистою силою» [6, с. 111]. Давні слов'яни шанували його як божество, його ім'я заборонялося вимовляти вголос. Ведмідь – хазяїн лісу, найсильніша тварина, він є захисником від усякого зла і покровителем родючості, острах перед ним такий же сильний, як і захоплення ним. На думку С. Походенко, «архетип мудрості закладений в образі Ведмеда, архетип зла, хитрості і підступності оселився в образах Лисиці і Кота, архетип довірливості та недоумкуватості проявляється у образі Вовка. Заєць – образ слабохарактерності та боягузтва, Півень – образ неслухняності та працелюбства» [6, с. 116].

Таким чином, набір «чоловічих» образів у народних казках про тварин значно ширший як за чисельністю, так і за активністю, комунікативністю, спектром соціальних ролей, тоді як «жіночі» образи зосереджені на задоволенні власних потреб і досягненні своєї поставленої мети. Архетипи, які втілені у тваринах – казкових персонажах, формують такі властиві українцям риси, як врівноваженість, щирість, відвертість, працелюбність, хитрість.

Н. Годзь, досліджуючи українські казки, відзначає існування стереотипів образів віку та соціально-культурних ролей: «спільним для всього українського етносу є ранній вік «дорослості», але в групі соціально-культурних ролей у гендерному аспекті спостерігаються стійкі відмінності західних українських казок. «Старість» в українських казках сприймається як синонім «хвороби» – «тяжко старий, «молодість» асоціюється з красою та фізичним здоров'ям. Стереотипи образів «гарний»– «негарний» тісно пов'язані не тільки з віком людини, але й з її моральними характерологічними рисами. Поняття «гарний» передбачає також унікальність і неповторність [4, с. 13]. Зазначимо, що врода дівчини в українських казках невіддільна від молодості та краси, тоді як чоловіча врода практично не фігурує в текстах, що підтверджує наявність гендерних стереотипів.

Науковець зосереджує увагу та порівнює казки різних європейських народів у контексті «довесільної» та «післявесільної» поведінки. Якщо у більшості народів наречена є предметом оглядин, купівлі чи чужого вибору, то в українських казках жінка пропонує чоловікові укласти шлюб сакральною фразою: «Будь ти мені за чоловіка, а я тобі за жінку буду. Він і згодився». Дівчина сама собі вибирає чоловіка, при цьому оцінюючи його придатність до подружнього життя: «Якщо обпатрати, хлоп ніби порядний буде». З батьками «радяться». Велика роль ради матері та батька. Одружитися на «нелюбій» дівчині хлопцю «Бог приказує». Дослідниця наголошує, що «культурові стратегії для жінок у виборі нареченого рівні, але для чоловіків дуже відмінні серед українського етносу. В групі західноукраїнських казок брат може розпоряджатися долею своїх сестер» [4, с. 13]. Отже, для чоловічого та жіночого дискурсів існує дві різні стратегії поведінки, формуються гендерні стереотипи, відмінні для обох груп уявлення стосовно рівності, свободи, краси. Невеликий за обсягом матеріал становлять стереотипи групи «Правда»/«Кривда». Чоловіків і жінок жінок засуджують за різні речі: жінок – за «легковажність» і «безпутство», а чоловіків – за «злість» і «пияцтво» [4, с. 14].

Потенційні можливості української казки в гендерному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку стали предметом вивчення, зокрема, Т. Пархоменко і В. Желанової. Т. Пархоменко, аналізуючи тексти українських народних казок, виокремлює по три типи чоловічих та жіночих образів.

В. Желанова на основі аналізу 50 найпопулярніших українських народних казок визначила особливості типових чоловічих та жіночих образів. Цікаво, що 32 % текстів взагалі не містили згадок про жінок, немає казок, де жінка була б єдиним персонажем. Дослідниця зауважує, що образ чоловіка і казках «багатий як динамічними, так і статистичними характеристиками», тоді як «жіночі образи в казках фактично не розкриваються, жінка найчастіше виступає як пасивний персонаж, в протилежність чоловікові» [5]. Жінці відводиться, зазвичай, функція дружини, образ дочки є активнішим і відображає важливу господарчу-побутову роль. Образ дівчини-мети головного героя володіє рідкісними якостями, переважно, – це зовнішня краса, яка стає причиною подвигів юнаків. Досліджуючи тексти чарівних казок, В. Желанова звернула увагу на те, що у 18 % казок жінка володіє містичними здібностями, причому в 12 % випадків ці здібності використані з добрими намірами. Жінка представлена у негативному образі Смерті, Чаклунки, Баби-яги, тоді як чоловік з такими ж здібностями – просто старий дід, як нейтральний персонаж [5]. Таким чином, протиставлення статей відбувається на різних рівнях: діяльності, поведінці, домаганнях, здібностях, зовнішності.

Оскільки казки більше описують позитивний образ чоловіка, то, на думку дослідниці, вони мають більший потенціал щодо виховання маскуліності, ніж фемінності. Сучасний чоловічий ідеал мало відрізняється від описаного в казках, тоді як ідеал жінки суттєво відрізняється звуженим рольовим діапазоном, тому українська народна казка «не може служити адекватним джерелом фемінного стереотипу поведінки» [5].

Частковий аналіз праць, присвячений аналізу українських народних казок, висвітлює ряд збігів та проблем. Більшість дослідників сходяться на думці, що зміст казок значною мірою висвітлює маскуліні цінності на різних рівнях заглиблення в проблему. Як формувати гендерну культуру дітей на основі казок, якщо, з одного боку, необхідне подолання маскуліні цінностей в умовах частково маскуліної культури, а, з іншого, – без них неможливо виховати національну культуру, традиції, менталітет? Ми схилиємося до думки, що цю проблему можна вирішувати через освіту педагогічних кадрів та майбутніх вчителів, яка буде ефективна за умови особистісного прийняття положень гендерної теорії. Дуже чітко цю думку висловила Т. Говорун: «Шлях до гендерної культури пролягає як через гендерну поінформованість (обізнаність), так і гендерну чуйність (уміння толерантно ставитись до рівня наукових знань, усвідомлення проблеми, стереотипізації свідомості) і, навіть, мотивації небажання чи навіть свідомого її спрямування в протилежному напрямку». [3, с. 21]. Саме від пояснення змісту казки, індивідуального розуміння її змісту педагогом, вміння усвідомити гендерні стереотипи

значною мірою залежить її глибинне усвідомлення учнями молодшого шкільного віку. Зазначимо, що серед казок є такі, які пропагують егалітарні цінності, зображають дівчат активними, розумними, сміливими, здатними подолати будь-які перешкоди («Мудра дівчина», «Молодильна вода»).

Народний фольклор – не лише казки. У народній творчості живуть герої, які прославилися у битвах і подорожах, живуть у народній пам'яті. В піснях, переказах, епосах, думах постають правдиві події минулого, приказки і прислів'я об'єднують істини, перевірені життєвими обставинами і часом.

Приказки і прислів'я простіше від інших видів фольклору використовувати в навчально-виховному процесі, їх переваги – короткий зміст та влучне використання. Здійснюючи гендерний аналіз приказок і прислів'їв, ми умовно виділили дві групи: 1) егалітарні, в яких чоловіки і жінки є рівноцінними членами суспільства; 2) сексичні, в котрих одна із статей принижується.

До першої групи можна віднести: «Нема кращого друга, як вірна супруга», «Найкраща спілка – чоловік та жінка», «Чоловік і жінка – що борошно з водою», «Чоловік та жінка – одне діло, одне тіло, один дух»; до другої – «Бог створив три зла: бабу, дідька і козла», «У жінки волосся довге, а розум короткий», «Бабина дорога – від печі до порога», «У дівках курочка – заміж дурочка». Серед приказок є велика кількість таких, які підтверджують думку про те, що українська жінка з давніх часів була самоцінною особистістю, берегинею домашнього вогнища, прикладом для наслідування: «Матері ані купити, ані заслужити», «Чого мати научить, те й дочка знає», «Яке курча – така квочка, яка мама – така дочка», «Доти ягнятка скачуть, поки матір бачать».

Окремо варто виділити і приказки про роль батьківського впливу на виховання дітей: «Не навчив батько, не навчить і дідько», «Умів батькувати, уміє і годувати». На думку М. Стельмаховича, «висловлювання на зіставлення батька й матері типу: «Батько вмре, то півсиротина, мати – то вже ціла сиротина», «Батько – не мати: не поцілує, не приголубить», ... мають на меті не принизити місце батька в сім'ї, як на перший погляд може здатися, а через наголошення особливого значення матері, піднести неоднорідність ролі батька і матері» [8, с. 113].

Мова як першоелемент культури лежить в основі цінностей, що визначають духовне життя нації, приписує кожній статі норми і оцінки, які регламентують гендерну поведінку. Гендерна асиметрія в мові закріплює і відтворює в культурі дихотомічне розмежування статей: «послухай жінку – зроби навпаки», «стара діва»; у вживанні та фіксації традиційних рольових кліше: чоловік – годувальник, мисливець, а жінка – хоронителька, берегиня; проявляється у словосполученнях, приказках і прислів'ях: – «жіноча логіка», «духовний батько проекту», «куди чорт не піде – пошле бабу», «бабська хвороба – язик». Через використання подібних виразів у навчально-виховному процесі в учнів складається хибна думка, що очікування суспільства від них визначається переважно статевою приналежністю.

Отже, на основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що гендерна культура українців має виражені як маскуліні, так і фемініні ознаки, тому використання фольклору в молодшому шкільному віці повинно ґрунтуватися на глибокому усвідомленні гендерних стереотипів, розвінчуванні їх усталеності та звичаєвості. Гендерні стереотипи є складовими культурних стереотипів і виконують структуруючу, схематизуючу роль в осмисленні духовної культури народу, а також формують хибні уявлення завдяки високому ступеню спрощення та схематизації, недостатній інформативності, відсутності критичного аналізу.

У змісті соціально-побутових казок є приклади егалітарної міжстатевої взаємодії. Серед казок про тварин домінують архетипи «чоловічої» статі на фоні широкого спектра соціальних ролей, архетипи «жіночої» статі виконують обмежене коло соціальних ролей. Соціально-побутові казки не потребують додаткового «дешифрування», тому простіші для обговорення в початковій школі. У контексті гендерних ролей та можливостей у змісті фольклору є велика кількість маскулінічних зразків, тому від гендерної освіти та гендерної чуливості вчителів значною мірою залежить трактування його змісту.

В українських казках, прислів'ях є достатньо зразків егалітарної міжстатевої взаємодії, тому суттю виховання гендерної культури учнів молодшого шкільного віку має бути рівноцінне представлення чоловічого та жіночого поглядів, зближення рольових моделей чоловіків та жінок, а не їх протиставлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. І. Third Reader: посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 308 с.

3. Говорун Т. В. Патріархальні виклики демократії гендеру / Т. В. Говорун // Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс: збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції (Тернопіль, 5–7 жовтня 2016 р.); за заг. ред. В. П. Кравця. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – С. 20 – 25.
4. Годзь Н. Б. Культурні стереотипи в українській народній казці: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / Н. Б. Годзь. – Харків, 2000. – 20 с.
5. Желанова В. В. Потенціал української народної казки в гендерному вихованні / В. В. Желанова // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/handle/123456789/16643.
6. Походенко С. Герої українських народних казок в архетиповій свідомості суспільства / С. Походенко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...1...PDF/psling_2012_9_17.pdf.
7. Словник гендерних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-kultura.html>.
8. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посібник. Михайло Стельмахович – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

REFERENCES

1. Vyshnevskiy O. I. *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky: posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical Foundations of Ukrainian Pedagogy]. Drohobych: Kolo, 2003, 528 p.
2. Hovorun T. V., Kikinezhdii O. M. *Genderna psykholohiia* [Gender Psychology]: *navch. posibnyk dlia stud. vyshchyykh navch. zakladiv*. Kyiv: Vyd. tsentr «Akademii», 2004, 308 p.
3. Hovorun T. V. *Patriarkhalni vyklyky demokratii genderu* [Patriarchal Challenges of Gender Democracy]. Rivnist, liderstvo, spilkuvannia v yevropeiskyykh prahnenniakh ukrainskoi molodi: gendernyi dyskurs: zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii (Ternopil, 5–7 zhovtnia 2016 r.); za zah. red. V. P. Kravtsia. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 2016, P. 20–25.
4. Hodz N.B. *Kulturni stereotypy v ukrainskii narodnii kaztsi* [Cultural Stereotypes in Ukrainian Folk Tale]: avtoref. dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.04. Kharkiv, 2000, 20 p.
5. Zhelanova V. V. *Potentsial ukrainskoi narodnoi kazky v hendernomu vykhovanni* [Potential of Ukrainian Folk Tale in Gender Performance]. Aktualni problemy slovianskoi filolohii. Serii: Lihvistyka i literaturoznavstvo. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/handle/123456789/16643.
6. Pokhodenko S. *Heroi ukrainskykh narodnykh kazok v arkhetypovii svidomosti suspilstva* [Characters of Ukrainian Folk Tales in Archetype Consciousness of Society]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...1...PDF/psling_2012_9_17.pdf.
7. *Slovnnyk gendernykh terminiv* [Dictionary of Gender Terms] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-kultura.html>.
8. Stelmakhovych M. H. *Ukrainska narodna pedahohika* [Ukrainian Folk Pedagogy]: *navch.-metod. posibnyk*. Mykhailo Stelmakhovych. Kyiv: IZMN, 1997, 232 p.

Стаття надійшла в редакцію 05.03.2017 р.

УДК 37.017.18

ВІТАЛІЙ МАЦЬКО

macko.vitaliy@mail.ru

доктор філологічних наук, професор

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139

РІДНОМОВНЕ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЕМІГРАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Проаналізовано проблеми навчання української мови в початкових класах еміграційного освітнього простору. Закцентовано, що в навчанні української мови перевага надається лінгвістичному аспектові, який передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілого тексту, їхньої граматичної форми, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості. Доведено, що в умовах еміграційного

діяльності-орієнтованого навчання української мови дидактичні умови спроектовуються на сприйняття текстів (з підручника), пов'язаних із процесом комунікації. Відзначено, що методист М. Дейко у підручниках атрибуєє нетрадиційні форми навчання української мови в початковій школі, подає різні типи уроків, специфіка яких залежить від способу організації навчальної діяльності учнів, а також демократизації освітнього процесу, що включає в себе активну взаємодію між учителем і учнем. Розглядаються об'єктивні і суб'єктивні тенденції розвитку початкової школи західної української діаспори. Доведено, що вчителі використовують на уроках української мови ігрові елементи, проводять уроки розвитку мовленнєво-творчих здібностей (бесіда, складання плану, творча робота, самоперевірка, удосконалення зв'язних висловлювань, написання інформації до дитячого журналу), уроки заочні екскурсії в Україні (учні за допомогою батьків і вчителів використовують фотографії, слайди, відеоматеріали, географічні малюнки, перебуваючи в ролі екскурсовода), складають усні чи письмові розповіді, описи (за матеріалами з читання).

Ключові слова: українська мова, читанка, мовні вправи, початкове навчання, полікультурне середовище, різновиди уроків.

ВИТАЛИЙ МАЦЬКО

доктор філологічних наук, професор
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
г. Хмельницький, ул. Проскурівського подполья, 139

ОБУЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ЭМИГРАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Проанализированы проблемы обучения украинскому языку в начальных классах эмиграционного образовательного пространства. Акцентировано, что в обучении украинского языка предпочтение отдается лингвистическому аспекту, который предусматривает всестороннее изучение языка как системы: звучание и значение слов, словосочетаний, предложений и целого текста, их грамматической формы, графическое и правописное оформление, стилистические особенности. Доказано, что в условиях эмиграционного деятельностного-ориентированного обучения украинскому языку дидактические условия сфокусированы на восприятие текстов (из учебника), связанных с процессом коммуникации. Отмечено, что методист М. Дейко в учебниках раскрывает нетрадиционные формы обучения украинскому языку в начальной школе, представляет различные типы уроков, специфика которых зависит от способа организации учебной деятельности учащихся, а также демократизации образовательного процесса, включающего в себя активное взаимодействие между учителем и учеником. Рассмотрены объективные и субъективные тенденции развития начальной школы западной украинской диаспоры. Доказано, что учителя используют на уроках украинского языка игровые элементы, проводят уроки развития творческих речевых способностей (беседа, составление плана, творческая работа, самопроверка, совершенствование связанных высказываний, написание информации в детский журнал), уроки заочные экскурсии в Украине (ученики с помощью родителей и учителей используют фотографии, слайды, видеоматериалы, географические рисунки, находясь в роли экскурсовода), составляют устные или письменные рассказы, описания (по материалам из книги для чтения).

Ключевые слова: украинский язык, книга для чтения, языковые упражнения, начальное обучение, поликультурная среда, разновидности уроков.

VITALIY MATSKO

Doctor of Philology, Professor
Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
Khmelnitsky, Proskuriv underground 139 Street

LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL OF IMMIGRATION EDUCATIONAL AREA

Problems of teaching the Ukrainian language at primary school in immigration educational area are analyzed in the article. It is emphasized that in teaching the Ukrainian language the linguistic aspect prevails as it provides a comprehensive study of the language as a system: the sounding and meaning of

words, phrases, sentences and the whole text, their grammatical form, graphic and spelling, stylistic features. It is proved that under the circumstances of emigration activity-oriented approach to the language teaching didactic conditions are directed to speech activity, which reveals the speech processes of production or perception of texts (from the textbook), associated with the topics of specific areas of communication. Methodologist Mariya Deiko attributes non-traditional forms of teaching the Ukrainian language at primary school as different types of lessons, the specificity of which depends on the leading way of organizing learning activities of pupils, as well as the democratization of the educational process, which involves active interaction between a teacher and a student. Objective and subjective tendencies of the development of primary school in Ukrainian diaspora in the West are considered. During the lessons of the Ukrainian language teachers use in-game elements, conduct classes of the development of speech-creative abilities (conversation, planning, creative work, self-assessment, improving communication skills, writing information for the children magazine), guide virtual tours to Ukraine (with the help of their parents and teachers pupils use photographs, slides, videos, geographic pictures, trying themselves in the role of a tour guide), prepare oral or written stories, descriptions (using the materials from the textbook).

Keywords: *Ukrainian language, textbook, language exercises, primary education, multi-ethnic environment, different kinds of lessons.*

Нині особлива увага приділяється удосконаленню системи початкової освіти відповідно до нових вимог, серед яких є пріоритетним забезпечення високої функціональності людини в період, коли концепції і технології стрімко змінюються, постає усвідомлення людиною відповідальності за свої активні дії, людина у визначений їй природою час прагне ефективно і позитивно прожити своє життя, залишити добрий слід на землі, – відтак йдеться про те, що людина є найвищою цінністю. Зміни в системі гуманітарної освіти, зокрема навчання української мови і літератури, зумовлені новими цивілізаційними викликами. Викладання означених навчальних предметів в поліетнічному середовищі вимагає неабияких зусиль, нових освітніх концепцій і технологій. В історії педагогіки досі залишаються terra incognita дидактичні умови навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори. Кардинальні зміни в суспільно-політичному житті України сприяють науковому обґрунтуванню історико-педагогічного процесу стосовно вивчення української мови у початкових класах в діаспорному середовищі кінця ХХ – початку ХХІ ст., оприявлення дидактичних закономірностей засвоєння знань, умінь і навичок учнів в школах українознавства. Важливим фактором в дослідженні, вважаємо, є акцентація на формуванні переконань засобами рідного слова, його поширення в поліетнічному середовищі, як і, утім, розкриття удосконалення методів й організаційних форм навчання. Потребує нового підходу відповідно до сучасних науково-методологічних концепцій й обґрунтування значення вивчення української мови в структурі навчального процесу початкової школи. Відтак означені нами параметри вказують на актуальність дослідження маловивченої наукової проблеми в історії української педагогіки.

На сьогодні існує певна кількість робіт, присвячених проблемам дослідження вивчення української мови молодшими школярами в еміграційному середовищі. Варто зазначити, що істотний внесок у розвиток відповідних досліджень внесли такі відомі лінгвісти: Н. Копач-Яворська, І. Огієнко, Я. Рудницький, Л. Білецький, Н. Пазуняк, В. Чапленко, Д. Нитченко, С. Караванський, Л. Мацько, Є. Федоренко. Однак досі деякі аспекти цієї проблеми залишаються відкритими.

Означена вище проблема слугує вагомим мотиваційним чинником для обґрунтування **мети статті** – розкрити проблеми рідномовного навчання в початкових класах діаспорного шкільництва, виявити методи і прийоми навчання.

Оскільки мова йтиме про історичний зріз помежів'я розвитку шкільництва (останні роки ХХ – початку ХХІ ст.), то вважаємо зацентувати на проблемах, з якими зіткнулось еміграційне шкільництво: відчутно зменшилась народжуваність серед українців діаспори в західних країнах; заживувались асиміляційні та міграційні процеси, що зачепили дітей емігрантів, народжених у третьому і четвертому поколіннях; «нова хвиля» української еміграції від 90-х років ХХ ст. переймалася спершу пошуками заробітку і лише потім – проблемами освіти своїх дітей.

Однак навчально-методична робота не кинута на призволяще. Нею опікується створена в 1953 р. автономна установа – Шкільна рада при Українському конгресовому комітеті Америки (м. Нью-Йорк, США). Їй підпорядковані суботні школи українознавства, яких у 1970 р. було 75, у 1980 р. – 40, а в 2005 р. – 36 шкіл. Рада видає підручники (близько 30 назв), затверджує і розробляє програми

навчання, видає випускні свідоцтва та дбає за підготовку вчителів на педагогічних курсах. Упродовж 1987–2017 рр. 2016 Шкільну раду очолював філолог, почесний академік АН ВШ України (з 1997 р.) Євген Федоренко. Він був редактором видання «Мова про мову», досі є головним редактором діаспорного журналу «Рідна школа» (від 1978 р.).

У Канаді шкільною освітою опікується Товариство українських учителів. Одразу після війни, з прибуттям перших емігрантів з Європи, в 1946 р. воно надрукувало читанку для першого класу. Відкривається вона, як на мене, не дуже патріотичним віршем «Ми щасливі» Івана Віра: «В кого матінки немає, / То нема і долі, / А для мене сонце сяє – / Няньчать мене двоє. / Над усіх же я щаслива, / Пещена дитина, / Бо – Канада мати мила, / Люба й Україна» [6, с. 3]. Наступна сторінка читанки відкривається рубрикою «Наша країна», але не про Україну йде мова, а про Канаду. Акцентація у творі зроблена не на українській мові, а на білінгвальних процесах навчання, мовляв, дитина «крім матірньої мови, говорить англійською або французькою мовою» [6, с. 5]. Подібно упорядкована читанка для другого класу, яка відкривається гімном Канади (переклад І. Віра).

В обох читанках відсутні домашні завдання, вправи, проте до окремих тем є запитання без врахування віку школяра. Скажімо, до теми «Тарас Григорович Шевченко» учням першого класу пропонується дати відповідь на запитання: Чиїм сином був Т. Г. Шевченко? Чому він не міг учитися в школі? Хто допоміг Шевченкові визволитись з кріпацтва? Ким став Шевченко й що він зробив? Що з ним зробив цар? Як шанують тепер у нас пам'ять поета? [6, с. 46].

Але життя змінюється, відтак змінюється динаміка діяльності початкових шкіл, навчання рідної мови відповідно до нових вимог і методів. У 1966 р. Шкільна рада надрукувала читанку для третього класу (мовний редактор, доктор філології Пантелеймон Ковалів). Крім мовного навчання, у підручнику є тексти релігійного, патріотичного, екологічного характеру. Відкривається читанка молитвою «Перед іконою Божої Матері», подається пояснення термінів, дітей навчають складати речення, уміщено до кожної теми запитання і зразки відповіді із пропущеним словом, які учні початкових класів самостійно домислюють. Серед завдань – списати самостійні частини мови, іменники, що є назвами осіб і речей, дієслова, прикметники. Для поповнення словникового запасу учням запропоновано повторити словник української мови, що його записували упродовж навчання. У методичних вказівках до навчання української мови зацентровано на правильному мовленні: правильне вживання звуків, слів, форм і коротких речень. Досягнення успіху – у правильно сформульованому учителем запитанні. Коли учень затруднюється дати відповідь на запитання, тоді вчитель звертається до класу. Якщо ж і клас губиться у відповіді, тоді вчитель формулює питання легшим способом, у результаті чого твориться діалог. Наприклад, на запитання учителя, де ти живеш, Іване, учень повинен відповісти простим реченням: «Я живу при четвертій вулиці, ч. 5» [5, с. 133].

За мовним редагуванням П. Коваліва ідентично надруковано четверту читанку, яка розпочинається «Молитвою». Підручник є спільним проектом педагогів, які подали методичні зразки проведення уроків рідної мови. Новою є спроба розвивати мовне й усне мовлення дітей, пропонується учням написати лист, своєрідні твори на вільну тему, наприклад, розкрити власні роздуми про пригоди головного героя оповідання або школярам пропонується знайти на карті міста (так в підручнику. – В. М.) Київ і Львів та написати, де вони знаходяться, або пропонується четвертокласникам подати опис заснування Холму [7, с. 122–127]. Частіше, ніж у попередніх класах, учні пишуть контрольні диктанти із правописних вправ, ведуть словник нових термінів, продовжують вивчення частин мови. Учень поділяє зошит на кілька частин: шкільні вправи (класна робота), домашні завдання, словничок для пояснення слів (за абеткою). Учні четвертого класу вчитель пропонує подавати дописи до дитячих україномовних журналів.

Найбільше годин відводиться на навчання української мови – головної дисципліни в рідній школі, як зазначає І. Руснак, «із загального обсягу 80 годин, 8 – виділялося на проведення у жовтні-травні щомісячних контрольних робіт, а решту – на опитування граматики, художніх творів, опрацювання читанок та на виправлення зі стилістики» [4, с. 216]. Перша проблема навчання української мови і для вчителів, і для батьків полягала в тому, щоб уберегти дитину від асиміляційних процесів, а друга – двомовне середовище, адже діти відвідували державну англійську школу, а «Рідна школа» відчиняла двері українським дітям щосуботи, тобто один раз в тиждень. Тому Товариство українських вчителів Канади радить батькам навчати дітей письма і рідної мови вдома за допомогою матері, «мати мусить стати сторожем і вчителем рідної мови» [4, с. 188].

Саме для шкіл і самонавчання учнів початкових класів був розрахований «Збірник диктантів з української мови», що його написав Іван Боднарчук. У передньому слові автор зазначає, що тексти

диктантів у цьому збірнику відповідають здебільшого початковим класам..., вчителів доведеться підбирати диктанти до рівня своїх учнів, і дає пораду батькам, які вдома зможуть допомогти дітям у підготовці до написання того чи іншого диктанту [1, с. 3]. Методист радить дітям першого класу поділяти слова на склади. Автор подає технологію навчання: вчитель записує на дошці слово МА–МА, робить звуковий аналіз, читає перший склад і запитує учнів, з якої букви починається слово. Згодом педагог ділить горизонтальну лінію на стільки частин, скільки у цьому складі є звуків. Учні весь час вимовляють за вчителем слова хором (кілька разів), аналізують і синтезують записане у зошитах і на дошці.

У навчанні української мови перевага надається лінгвістичному аспектові, що передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілого тексту, їх граматичної форми, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості. Учні вивчають основні розділи науки про мову, збагачуючи свій словниковий запас, засвоюють систему лінгвістичних одиниць і вчать користуватися ними в усних і писемних висловлюваннях.

Прикметно, що в еміграційній школі з першого класу (друге півріччя) проводиться контрольний (перевірочний) диктант на засвоєння учнями навчального матеріалу. Обсяг матеріалу для диктанту такий: 1 клас – 12 слів; 2 клас – 15–25 слів; 3 клас – 30–40 слів; 4 клас – 45–50 слів. І. Боднарчук радить учителю вибирати диктанти чи окремі речення відповідно до підготовки своїх учнів. Якщо ж виявиться, що поданий диктант був зважким для написання, то його можна повторити через певний проміжок часу навчання. Для початкової ланки автор пропонує графічні диктанти із простих речень: «Листя жовтіє. Діти пішли в ліс. Надя втомилася. Хоч сядь і плач. Я люблю квіти. Батько купив шість олівців» тощо, а також диктанти із вживанням голосних звуків «і», «я», «а», «ю», «є», «у», приголосних – «й», «б», «ф», африкатів «дж», «дз» [5, с. 11–17].

Відомий вчитель-методист Марія Дейко розкрила тенденцію неуспішності українських дітей в полікультурному середовищі. Проблема полягала у вкрай «обмеженій кількості слів української мови, з якою наші українські діти приходять до Рідної Школи, традиційні способи навчання щодо методи й навчальних підручників не можуть дати бажаних наслідків. Більше того, вони можуть навіть знеохотити наших дітей ходити до Рідної Школи» [2, с. 7]. Відтак почесний член Української центральної шкільної ради Австралії пропонує змінити підхід у навчанні української мови в початкових класах, звернувши увагу на комунікативні властивості рідної мови: по-перше, збагатити планомірними заходами скромний словниковий запас учнів; по-друге, навчити молодших школярів вживати відомі їм слова у відповідному узгодженні між собою задовго до того, як учні почнуть опановувати граматику і навчатися застосовувати її правила.

У своєму підручникові третьокласникам М. Дейко дозовано подає нові слова широкого вжитку. Словник наприкінці навчального року має 1700 слів, з якими ознайомились і вивчили учні. Вивчення слів є функцією чотирьох типів пам'яті – зорової, слухової, артикуляційної, моторної. Відомий педагог-практик радить учителям приділяти увагу усним і письмовим вправам у визначенні роду іменників, бо такий підхід, на думку автора, важливий етап «опанування дітьми розмовної української мови», саме «на цьому етапі учні мають великі труднощі» [2, с. 10].

Читанка М. Дейко структурована спершу для ознайомлення учнів з художніми текстами, далі розташовані граматичні вправи: речення, звук і літера, абетка, голосні й приголосні звуки, склади, перенесення слів, наголос, слова, до яких можна поставити питання «Хто?» й «Що?», іменники, рід іменників, число іменників, велика літера в іменах, прізвищах і назвах міст та країн, прикметник, дієслово. Подається додаток творів для позакласного читання, а також українсько-англійський словник. Вчителі Павлина Андрієнко-Данчук, Павло Тардовський, Микола Дупляк, Надія Хойнацька, Олександр Лужницький, Надія Сенік розкривали творчий підхід до викладання української мови і літератури, наслідуючи приклад ветеранів педагогічної ниви в екзилі Леоніда Рудницького, Юрія Гасцького, Ігоря Гурина, Дмитра Штогрини, Асі Гумецької, Івана Головінського та ін.

Сучасні педагоги (четверта хвиля еміграції), як свідчить ювілейний збірник «Шкільна Рада. 1953–2003», зчаста формально ставляться до своєї праці (постають більше викладачами, ніж вчителями, задовго, а то й неохоче позбуваються радянського світогляду, демонструють поверховий патріотизм та професіоналізм у питаннях історії і культури рідного народу, пасивні в громадському житті).

Нині в Австралії значно зменшилася кількість навчальних закладів, але початкова школа існує. У листі від 8 жовтня 2015 р. до автора статті голова Української центральної шкільної ради в Австралії Орісія Стефін повідомляє: «На сьогоднішній день діють школи в Пн. Мельбурні, Нобл Парку (пд.-сх. район Мельбурна), Джілонгу, три в Сідней, одна в Аделаїді та одна в Перті. В минулому було їх приблизно 40, але з часом деякі об'єдналися, а інші закрилися з огляду на

переселення українців у міста, де були більші скупчення земляків» [3, с. 9]. Аби захопити українських дітей учашати до рідномовної школи, педагоги урізноманітнюють не лише навчальний процес, а й виховні заходи. Так, українська школа імені Лесі Українки в Нобл Парку 12 грудня 2015 р. провела свято в приміщенні Народного дому – Рідній Школі на честь закінчення навчального року. Після офіційної частини відбувся учнівський концерт, де лунали українські пісні, вірші. Учні і батьки продавали чай і солодоці, квіти, розігрували лотерейні білети. На виручені кошти школярі молодших класів придбали Різдвяні картки, підписали їх власноруч. Щирі вітання й побажання надіслали українським воїнам, які захищають східні кордони нашої Батьківщини.

Отже, в процесі дослідження проблеми рідномовного навчання учнів початкових класів українського еміграційного освітнього простору, встановлено, що у повоєнний період (50-60-ті роки ХХ ст.) учителі початкових класів використовували переважно стандартні уроки, які засвоїли ще в материковій Україні. Наприкінці 1960-х років урізноманітнювались форми викладу навчального матеріалу. Вагомий внесок у розвиток і застосування нестандартних уроків зробила учитель-методист Марія Дейко, на думку якої використання нестандартних організаційних форм потребує розумного їх дозування та врахування специфіки навчального предмета і вікових особливостей школярів. Вона атрибує нетрадиційні форми навчання української мови в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів, а також демократизації навчального процесу, який полягає в активній взаємодії вчителя й учня. Інтегровані уроки проводились на етапі засвоєння мовних знань, мовленнєвих, орфоепічних, правописних умінь (за читанкою М. Дейко) у поєднанні з літературним читанням, що сприяє посиленню змісту мовленнєвої лінії: розвиток діалогічного мовлення, аудіативних умінь та вміння переказувати текст, логічно висловлюватись і правильно будувати тексти-розповіді, описи.

Особливості нестандартних організаційних форм навчання української мови в початковій школі полягає в тому, що учні під час уроку долучаються до виконання завдань усім класом. Робота в колективі дає найбільший ефект. Вчителі початкових класів усвідомлюють специфіку навчання дітей у білінгвальному середовищі, враховуючи сучасні інтеграційні концепти освіти, тому при доборі форм беруть до уваги здібності, інтереси та рівень підготовки школярів ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднарчук І. Збірник диктантів з української мови для шкіл і самонавчання / І. Боднарчук. – Торонто: Б. в., 1974. – 40 с.
2. Дейко М. Рідний край: Читанка для третього року навчання з мовними вправами, граматичними вправами й українсько-англійським словником / М. Дейко. – Австралія; Англія: Рідна мова, 1968. – 160 с.
3. Мацько В. Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж ХХ століття / В. П. Мацько // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 5–12.
4. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець ХІХ – ХХ ст.): монографія / І. Руснак. – Чернівці: Рута, 2000. – 364 с.
5. Третя читанка. – Нью-Йорк: Видання Шкільної ради, 1966. – 144 с.
6. Українська читанка 1. – Торонто: Накладом Товариства українських учителів в Канаді, 1946. – 96 с.
7. Четверта читанка. – Нью-Йорк: Видання Шкільної ради, 1966– 152 с.

REFERENCES

1. Bodnarchuk I. *Zbirnyk dyktantiv z ukrainskoi movy dlia shkil i samonavchannia* [Collected Ukrainian Dictations for Schools and Self-education]. Toronto: B. v., 1974, 40 p.
2. Deiko M. *Ridnyi kraj* [Homeland]: Chytanka dlia tretoho roku navchannia z movnymy vpravamy, hramatychnymy vpravamy y ukrainsko-anhliiskym slovnykom. Avstraliia; Anhliia: Ridna mova, 1968, 160 s.
3. Matsko V. *Tendentsii rozvytku emigratsiinoho shkilnytstva uprodovzh XX stolittia* [Trends of Development of Emigration Schooling during XX c.]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika. 2015, № 3, P. 5–12.
4. Rusnak I. *Rozvytok ukrainskoho shkilnytstva v Kanadi (kinets XIX – XX st.)* [Development of Ukrainian Schooling in Canada (end of XIX – XX c.)]: monohrafiia. Chernivtsi: Ruta, 2000, 364 p.
5. *Tretya chytanka* [Third Reader]. Nyu-York: Vydannia Shkilnoi rady, 1966, 144 p.
6. *Ukrainska chytanka 1.* [Ukrainian Reader 1]. Toronto: Nakladom Tovarystva ukrainskykh uchyteliv v Kanadi, 1946, 96 p.
7. *Chetverta chytanka.* [Fourth Reader] Nyu-York: Vydannia Shkilnoi rady, 1966, 152 p.

Стаття надійшла в редакцію 18.02.2017 р.

ОЛЕСЯ ОЛІЙНИК

olesia-oliynuk@yandex.ua

асистент

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,
м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На основі аналізу праць науковців визначено поняття «модель». Показано, що модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів графічно відображає структуру і зміст означеної підготовки, обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації навчального процесу, розробку відповідного навчально-методичного супроводу та контрольної-діагностичного інструментарію. Встановлено й охарактеризовано блоки моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: методологічно-цільовий, організаційно-процесуальний та оцінно-результативний. Визначено теоретико-методологічної основи процесу підготовки, основні принципи та підходи, на яких вона заснована, мету і завдання, педагогічні умови підготовки, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Ключові слова: модель, методологічно-цільовий блок, організаційно-процесуальний блок, оцінно-результативний блок, системний підхід, особистісно-орієнтовний підхід, компетентний підхід, інтегративний підхід, креативний підхід, організаційно-педагогічні умови.

ОЛЕСЯ ОЛЕЙНИК

асистент

Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича,
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На основе анализа работ ученых определено понятие «модель». Установлено, что модель подготовки будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников графически отображает структуру и содержание указанной подготовки, обоснования педагогических условий эффективной реализации учебного процесса, разработку соответствующего учебно-методического сопровождения и контрольно-диагностического инструментария. Выявлено и обосновано блоки модели подготовки будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников: методологически-целевой, организационно-процесуальный и оценочно-результативный. Определены теоретико-методологической основы процесса подготовки, основные принципы и подходы, на которых она основана, цель и задачи, педагогические условия подготовки, критерии, показатели и уровни готовности будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников.

Ключевые слова: модель, методологически-целевой блок, организационно-процесуальный блок, оценочно-результативный блок, системный подход, личностно-ориентированный подход, компетентный подход, интегративный подход, креативный подход, организационно-педагогические условия.

OLESIA OLIINYK

lecturer

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsy, Kotsiubynsky 2 Street

TRAINING MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORMATION OF CONSTRUCTIONAL SKILLS YOUNGER STUDENTS

The term “model” is defined on the base of the analysis of works of scientists. The essence of the modeling process as a method of research of pedagogical phenomena and processes, establishing properties and relationships between all components of the educational-cognitive activity are clarified. It is established that the model of training of future primary school teachers to the formation of constructive skills graphically displays the structure and contents of the mentioned training, justification of pedagogical conditions for effective realization of educational process, development of appropriate training and methodological support of control and diagnostic tools. The blocks of the model of future primary teachers’ training to the formation of constructive skills (methodologically-target, organizational-procedural and productive) are identified and justified. It is represented the effectiveness of implementing author’s models that provide certain pedagogical conditions: the formation of internal positive motivation to the formation of constructive skills; optimization of educational process through the integration of artistic and technological disciplines in the training course “Employment training workshop”, which leads to the formation of constructive skills of future primary school teachers; the formation of creative educational environment in educational process of the university; the development of professional skills of future primary school teachers during pedagogical practice and the implementation of scientific research works.

Keywords: *model, methodologically-target unit, organizational and procedural block, evaluative-effective power, system approach, personality-oriented approach, competent approach, integrative approach, creative approach, organizational and pedagogical conditions.*

Методом теоретичного осмислення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів є в нашому дослідженні процес моделювання. Створення теоретичної моделі дозволяє здійснити послідовний і різносторонній розгляд різних аспектів підвищення рівня підготовленості студентів спеціальності «Початкова освіта» до вказаного виду діяльності.

Модель (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок, норма) – це «зразок якогось виробу або зразок для виготовлення чогось, а також схема якогось фізичного об’єкта чи явища» [2, с. 461]. Науковці по-різному тлумачать термін «модель». Серед основних визначень наведемо такі:

- «уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт»;

- «міст між теорією та практикою»;

- «спрощене, упорядковане знання, що подає обмежену інформацію про предмет (явище) та відображає ті чи інші його певні властивості»;

- «своєрідний еталон підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути в конкретних умовах навчально-виховного процесу протягом досить короткого відрізка часу» [1, с. 57].

Аналізуючи наведені вище визначення, ми розуміємо під моделлю графічно представлену систему підготовки фахівця, яка відображає суттєві ознаки, властивості, характеристики і зв’язки об’єкта дослідження; є результатом абстрактного узагальнення освітнього процесу; показує цілісність структурних і функціональних компонентів досліджуваного об’єкта або процесу.

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів трактуємо як графічне відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників і студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Метою статті є розробка та аналіз компонентів моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Побудова моделі передбачає використання понять і теоретичних уявлень, зафіксованих у певній науковій теорії чи концепції. Завдання моделі мають бути інструментом осмислення педагогічної дійсності й мисленнєвим образом її перетворення, які реалізуються шляхом відображення в ній актуальних для дослідження змістових аспектів у вигляді певної структурної схеми, що впорядковує основні елементи та зв’язки між ними.

Теоретична модель, вважає О. Комар, у своїй структурі повинна містити орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти. Орієнтовний визначає мету, завдання, послідовність відповідних дій, швидкість їх впровадження у роботу. Виконавчий компонент є основним, його зміст переважно представлено новою інформацією, яку мають опанувати студенти. Контрольний компонент моделі забезпечує визначення рівня відповідності всіх попередніх змін інформації попередньому зразку (ідеальному або матеріальному), за його допомогою здійснюється необхідна корекція як орієнтовного, так і виконавчого компонентів [3, с. 203–204].

На основі врахування наукових теоретичних досліджень нами розроблено модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів (рис. 1). Вона характеризується цілісністю, динамічністю, її елементи мають власне функціональне призначення, взаємно впливають один на одного, перебувають у тісній взаємодії і спрямовані на досягнення поставленої мети. У процесі розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів ми орієнтувалися на положення, що система формування професійної підготовки студентів повинна бути цілісною, гнучкою, динамічною, має брати до уваги професійну спрямованість, відповідати сучасному рівню розвитку науки та сучасним освітнім парадигмам [4, с. 243].

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів розроблялась як сукупність певних блоків, компонентів, організаційно-педагогічних умов та відповідного змістового наповнення до них.

У структурі вказаної авторської моделі виокремлено методологічно-цільовий, організаційно-процесуальний та оцінно-результативний блоки. Охарактеризуємо їх.

Перший блок моделі – методологічно-цільовий – передбачає проектування мети, обґрунтування методологічних підходів і принципів.

Метою моделі є формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Конкретизуючи мету моделі, ми визначили такі завдання:

- формування внутрішньої позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на опанування студентами процесу формування конструктивних умінь молодших школярів у своїй майбутній професійній діяльності;
- повідомлення сукупності знань і вироблення умінь, становлення у студентів навичок ефективного формування конструктивних умінь молодших школярів;
- пізнання й аналіз власного досвіду і результатів своєї професійної діяльності.

Мета реалізується через теоретико-методологічні підходи у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: системний, особистісно-орієнтовний, компетентний, інтегративний, креативний, діяльнісний.

Системний підхід забезпечує розгляд підготовки майбутніх учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів як цілісної системи, що має змістові, структурні й функціональні зв'язки і це дозволяє оцінити місце заданої системи як підсистеми в загальній системі професійної підготовки; аналіз процесу формування готовності майбутніх учителів до формування конструктивних умінь учнів як системи динамічних змін; створення системи з ефективнішим функціонуванням; впровадження одержаних результатів в педагогічну практику.

Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає процес накопичення знань, умінь і навичок та перетворення їх у сферу формування професійного розвитку майбутніх вчителів шляхом системи компетентностей, що визначають їхню здатність практично діяти й творчо застосовувати набуті знання і досвід з фахових дисциплін в умовах професійної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів передбачає орієнтацію на особистість студентів як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки.

Креативний підхід спрямований на формування творчої особистості майбутнього учителя початкової школи, розвиток його креативних здібностей, інтуїції, імпровізації, самостійності, активності, прагнення й здатності до рефлексії, прогнозування й передбачення у процесі професійної підготовки.

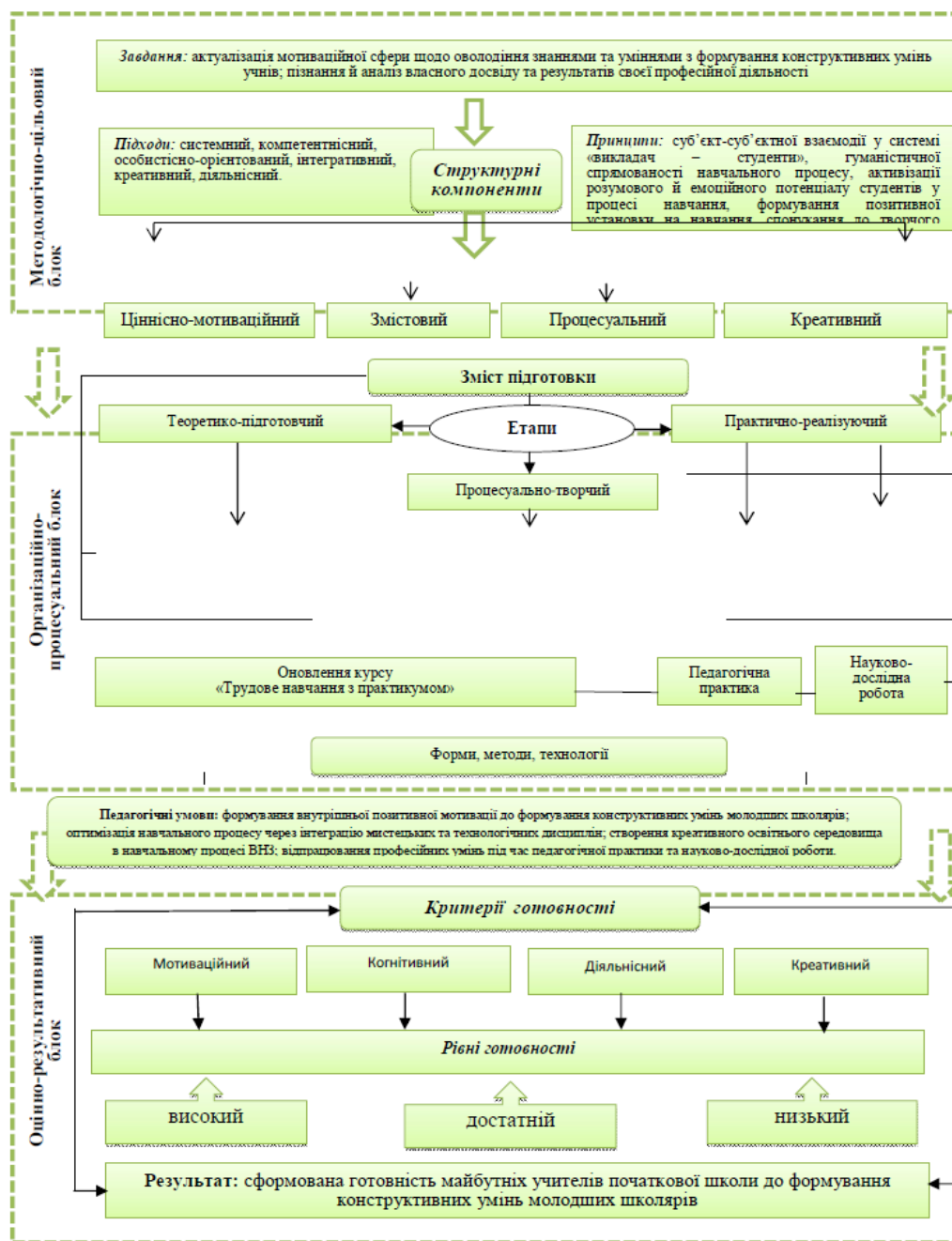


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Інтегративний підхід забезпечує концептуальні зв'язки між різними галузями знань, внутрішню їх взаємодію та взаємопроникнення, що сприяє підсиленню інформаційного змісту та емоційному збагаченню сприйняття й мислення студентів завдяки отриманню додаткового матеріалу, що дає можливість з різних сторін пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань. У контексті нашого дослідження інтеграція змісту мистецьких і технологічних дисциплін розглядається як основа формування готовності майбутніх учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Діяльнісний підхід спрямований на удосконалення конструктивних умінь вчителя і формування здатності їх формувати у молодших школярів у навчальній і педагогічній практиці.

У моделі важливе місце посідають принципи, що є базовими, спрямовуючими положеннями, нормативними вимогами до організації та проведення дидактичного процесу.

Вони – загальний орієнтир для визначення змісту, засобів, форм і методів організації навчання. До них відносимо такі принципи: суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач – студенти»; гуманістичної спрямованості навчального процесу; активізації розумового й емоційного потенціалу студентів у процесі навчання; формування позитивної установки на навчання; спонування до творчого самовираження.

Організаційно-процесуальний блок ґрунтується на взаємодії викладача і студента й включає зміст підготовки, функції та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

При розробці змісту навчання використано принцип міжпредметної інтеграції мистецьких і технологічних дисциплін в структурі навчального курсу «Трудове навчання з практикумом». Структурування навчального матеріалу здійснено на основі методу додатковості.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів реалізувався через:

- формування позитивної мотивації пізнавальної діяльності і активності студентів під час виконання навчально-практичних завдань;
- оновлення та розширення змісту навчальної програми дисципліни «Трудове навчання з практикумом» через застосування міжпредметних зв'язків мистецьких і технологічних курсів;
- максимальну наближеність теоретичного змісту дисципліни до проблеми формування конструктивних умінь молодших школярів;
- використання методу іґродизайну, розробку і впровадження іґрових дизайн-проектів у зміст практичних занять курсу «Трудове навчання з практикумом»;
- активізацію самостійного пошуку студентів;
- оновлення завдань педагогічної практики, що передбачають проведення уроків трудового навчання, і тематики науково-дослідних робіт;
- формування рефлексивного ставлення студентів до аналізу і корекції власної професійної діяльності;
- забезпечення навчального процесу спеціально розробленим навчально-методичним комплексом.

До функцій формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів належать: пізнавальна, виховна, розвивальна, комунікативна, адаптаційна, діяльнісна, інтегрувальна, креативна, ґностична.

Серед педагогічних умов, які у ВНЗ сприяють досягненню мети формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів, ми вбачаємо такі: формування внутрішньої позитивної мотивації до формування конструктивних умінь молодших школярів; оптимізація навчального процесу через інтеграцію мистецьких і технологічних дисциплін в рамках навчального курсу «Трудове навчання з практикумом», який є провідним для формування конструктивних умінь майбутніх учителів початкової школи; створення креативного освітнього середовища в навчальному процесі ВНЗ; відпрацювання професійних умінь під час проходження педагогічної практики та виконання науково-дослідних робіт.

Оцінно-результативний блок формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів включає критерії, показники та рівні готовності цих учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Виокремлено такі критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів:

- мотиваційний: наявність інтересу до формування конструктивних умінь; позитивне ставлення до процесу формування конструктивних умінь молодших школярів; наявність мотивації до здійснення процесу формування конструктивних умінь молодших школярів;
- когнітивний: розуміння сутності конструктивних умінь та важливості їх формування у молодших школярів; сукупність психолого-педагогічних, методичних, організаційних та спеціальних знань, їх повнота, глибина, усвідомленість і системність; необхідність самостійно набувати та поповнювати знання, необхідні для формування конструктивних умінь молодших школярів;

• діяльнісний: наявність комплексу професійно-педагогічних, методичних і спеціальних умінь; володіння методикою формування конструктивних умінь молодших школярів; здатність формувати конструктивні уміння молодших школярів на практиці;

• творчий: наявність творчого потенціалу для формування конструктивних умінь молодших школярів; сформованість особистісних та професійно значущих якостей, які впливають на результат означеної діяльності з молодшими школярами; наявність творчого мислення.

Рівнями готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів визначено низький, достатній і високий. Результатом впровадження моделі є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Отже, представлена в дослідженні модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів – це цілісна система, що складається з мети, змісту, форм, педагогічних умов навчання, результату і зворотного зв'язку, через який відбувається корекція викладачем результатів навчання залежно від поставленої мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: навч. посібник / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. – 198 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 слів / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. А. Комар. – Умань, 2011. – 512 с.
4. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія / П. В. Стефаненко. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.

REFERENCES

1. Anishchenko O. V. *Suchasni pedagogichni tekhnologiji: kurs leksij: navchalnij posibnyk* [Modern educational technology: lectures, tutorial]. Nizhyn, 2005, 198 p.
2. *Velikyj tlumachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinskoji movy: 250 000 sliv* [Great Dictionary of Modern Ukrainian: 250 000 words]. Kyiv, 2009, 1736 p.
3. Komar O. A. *Teoretichni ta metodichni zasady pidhotovky majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly do zastosuvannia interaktivnoji tekhnologiji* [Theoretical and methodological principles of training of primary school teachers to use interactive technology], dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04, Uman, 2011, 512 p.
4. Stefanenko P. V. *Distantsiynе navchannia u vyshchij shkoli: monografija* [Distance learning in higher education]. Donetsk, 2002, 400 p.

Стаття надійшла в редакцію 28.02.2017 р.

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

ЗОЯ ШЕВЦІВ

shevtsiv53@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, вул. Степана Бандери, 12

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Визначено необхідність формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в загальноосвітній школі (ЗОШ). Розкрито сутність вказаної компетентності та охарактеризовано її структурні компоненти. На основі аналізу сучасних досліджень визначено критерії і параметри оцінювання рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в умовах ЗОШ. Встановлено три рівні соціально-педагогічної компетентності

майбутнього вчителя, котрий буде працювати з молодшими школярами в умовах інклюзивного навчання: достатній, середній і високий. Охарактеризовано складові зазначених рівнів цієї компетентності.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання у загальноосвітній школі.

ЗОЯ ШЕВЦІВ

кандидат педагогических наук, доцент
Ровенский государственный гуманитарный университет,
г. Ровно, ул. Степана Бандеры, 12

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Определена необходимость формирования социально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов инклюзивного обучения в общеобразовательной школе. Раскрыта сущность указанной компетентности и охарактеризованы ее структурные компоненты. На основе анализа современных исследований выделены критерии и параметры оценки уровней сформированности социально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов инклюзивного обучения общеобразовательной школы. Установлены три уровня социально-педагогической компетентности будущего учителя, который будет работать с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения: достаточный, средний и высокий. Охарактеризованы составляющие компоненты указанных уровней этой компетентности.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни, социально-педагогическая компетентность будущего учителя начальных классов инклюзивного обучения в общеобразовательной школе.

ZOIA SHEVTSIV

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State Humanitarian University,
Rivne, Stepan Bandera 12 Street

CRITERIA OF FORMATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE SECONDARY SCHOOL

The article aims to justify the formation of criteria and indicators of social-pedagogical competence of the future teachers of primary school of inclusive comprehensive school and to determine its level of development. The objectives are to determine the status of the development problems of professional competence of teachers in inclusive education; essence and structural components of social-pedagogical competence of future primary school teacher of inclusive comprehensive school; criteria, indicators and levels of social-pedagogical competence of future primary school teacher of inclusive comprehensive schools. The education system in Ukraine is gradually transition to inclusive education. Inclusive comprehensive school is being created. It requires a highly qualified primary school teacher who co-teaches regulatory children and children with disability. The article is grounded the necessity of social-pedagogical competence of future teachers of primary school of inclusive comprehensive schools. The essence of social-pedagogical competence of future primary school teacher of inclusive comprehensive schools is defined. The structural components of social-pedagogical competence are characterized. Scientific papers on the issue of formation of competence of experts in various fields are analyzed. The pronunciation for selection and justification criteria and parameters of formation of professional competence is overviewed. The group of the criteria suggested by various scientists from the evaluation of the formation of professional competence of specialists in different fields is considered. The criteria and parameters of evaluating the levels of social-pedagogical competence of future teachers of primary school in inclusive comprehensive schools are selected on the base of the analysis of modern achievements of scientists. Future prospects of research is in developing of a method of diagnosing the levels of social-pedagogical competence of future primary school teacher in inclusive comprehensive school.

Keywords: criteria, indices, levels of social-pedagogical competence of future teacher of primary school, social-pedagogical competence of future teachers of primary school in inclusive comprehensive school.

Сучасний етап реформування системи освіти в Україні пов'язується, крім іншого, з включенням дітей з особливими освітніми потребами у навчально-виховний процес масових шкіл, тобто здійснюються перші кроки на шляху становлення інклюзивної загальної освіти. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу. Інклюзивне навчання передбачає не лише створення соціокультурного освітнього середовища, яке відповідало би потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей порушення здоров'я, а й підготовки висококваліфікованого вчителя з інклюзивного навчання. До найактуальніших проблем успішної реалізації інклюзивного навчання належить питання компетенції вчителя ЗОШ, його підготовленості до інклюзивного навчання як феномена соціально-педагогічної діяльності [1, с. 14].

На жаль, нині відсутня належна система формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в умовах ЗНЗ, яка необхідна йому у професійній діяльності, а тим більше конкурентоспроможного фахівця у сфері інклюзивної освіти.

Мета статті – обґрунтувати критерії і показники сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання ЗОШ та визначити її рівні.

Поняття «професійна компетентність педагога» широко розглядається у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі. Переважно науковці визначають її як одну із суб'єктних властивостей особистості, що обумовлює ефективність професійної педагогічної діяльності. В. Бондар, Б. Гершунський, М. Шеремет та інші вчені пов'язують професійну компетентність вчителя з рівнем його професійної освіти, а Н. Бібік, Ю. Бойчук, Є. Бондаревська, В. Лозова, О. Пометун тощо – з професійною культурою.

В освітанському вжитку часто використовують поняття «компетентність» і «компетенція» як тотожні. Пристаємо до думки, що компетентність – це володіння людиною відповідними компетенціями, котрі включають сукупність знань, навичок, умінь, здібностей особистості, необхідних для здійснення результативної діяльності.

У контексті встановлення структури соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання у ЗОШ необхідне вивчення спрямованості, мотивів, цінностей, здатності до рефлексії як якостей особистості педагога та формування ключових компетенцій різного профілю, які надалі визначають професійну компетентність педагога.

Значущими для вирішення проблеми визначення соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ є визначення соціальної компетентності (В. Ковальчук, О. Овчарук, О. Ситник), корекційної компетентності (М. Берегова, В. Бедная, О. Гноєвська, Н. Савінова) і педагогічної компетентності (Л. Банашко, О. Бобієнко, М. Захарчук, Б. Кришук й ін.).

Проблему формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів ЗОШ з інклюзивною формою навчання розглянула, зокрема О. Гноєвська. В дослідженні визначено наступні критерії компонентів: когнітивний як обсяг й повнота основ теоретико-методичних знань з проблем корекційно-розвивального навчання дітей з психофізичними порушеннями; мотиваційний як усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх впровадження в умовах спільного навчання дітей різних категорій; рефлексивний, який визначає оцінку власних дій, здійснення контролю над своїм професійним розвитком; операційний як володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань, раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності [3, с. 8].

М. Захарчук, аналізуючи проблему формування професійної компетентності вчителя в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні, визначила такі компоненти: емпіричний як оволодіння знаннями закономірних зв'язків і відносин; свідомо формуючий, що забезпечує світоглядне самовизначення, розвиток спеціального мислення; емпатійний як розуміння вихованців; почуттєво-комунікативний як розвиток можливостей учителя транслювати власні почуття й думки; контрольовано-регулювальний та оцінювально-результативний [4, с. 77].

Основною особливістю діяльності учителя початкових класів є те, що він виконує значний обсяг роботи, а специфіка його діяльності полягає у тому, що його функції набагато ширші, ніж функції інших учителів-предметників. Разом з тим, виконуючи соціально-педагогічну діяльність, вчитель здійснює власне педагогічну і соціально-корекційну роботу.

Педагогічна діяльність включає елементи соціальної роботи, а соціально-педагогічна діяльність є інтегративною різновидністю соціальної та педагогічної роботи. Очевидно, що, застосовуючи цей вид роботи в практику професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, можна вирішувати соціальні проблеми молодших школярів, використовуючи при цьому педагогічні засоби впливу.

Вважаємо, що корекційно-реабілітаційна і адаптаційна функції, сутність яких полягає у зміні та вдосконаленні якостей особистості й пристосуванні до умов тимчасового перебування в освітньому середовищі, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму й зберегти якість життєдіяльності, будуть суттєвим доповненням при виконанні соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання [6, с. 46].

Разом з тим учитель початкових класів в умовах інклюзивного навчання виконує корекційно-розвиткову функцію навчання, яка відрізняється від професійної діяльності корекційного педагога. Корекційно-розвиткова робота вчителя початкової школи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до професійної компетентності вчителя, котрий працює в умовах інклюзивної освіти. При цьому вчитель початкових класів інклюзивного навчання в умовах ЗОШ повинен уміти: проводити педагогічну діагностику порушень у розвитку і прогнозувати подальший розвиток дитини; планувати окремі види корекційної роботи; добирати й застосовувати необхідні корекційні методи, прийоми та засоби навчання; спостерігати за навіть незначними позитивними зрушеннями у навчанні та вихованні; підтримувати і допомагати «особливій» дитині; емпатійно і толерантно ставитися до неї; нівелювати конфліктні ситуації; впливати на дітей та їх батьків; працювати на позитивних сторонах таких дітей; виховувати в них оптимізм і віру в свої можливості тощо.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, ми дійшли висновку, що професійна компетенція вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ - це вміння вчителя використовувати загальнонаукові, загальнопрофесійні та фахові знання при здійсненні інклюзивного навчання. При цьому обґрунтували визначення соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи: це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та вмінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних завдань і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [5, с. 66]. Вказана компетентність забезпечується сформованістю її структурних складових – компетенцій, зміст яких розкриваються через елементи змісту освіти: знання, навички та уміння (рис. 1).

Отже, структура соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ має наступні компоненти: когнітивний (знання – науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технологічні, управлінські; набутий в процесі навчання професійний досвід); діяльнісний (уміння – соціально-педагогічні, корекційні, гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські); особистісно-фаховий (особистісно значущі якості – гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність тощо; професійно важливі якості – спрямованість; мотиваційно-ціннісні якості - цілі, цінності, інтереси, потреби, мотиви; рефлексивні якості – самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

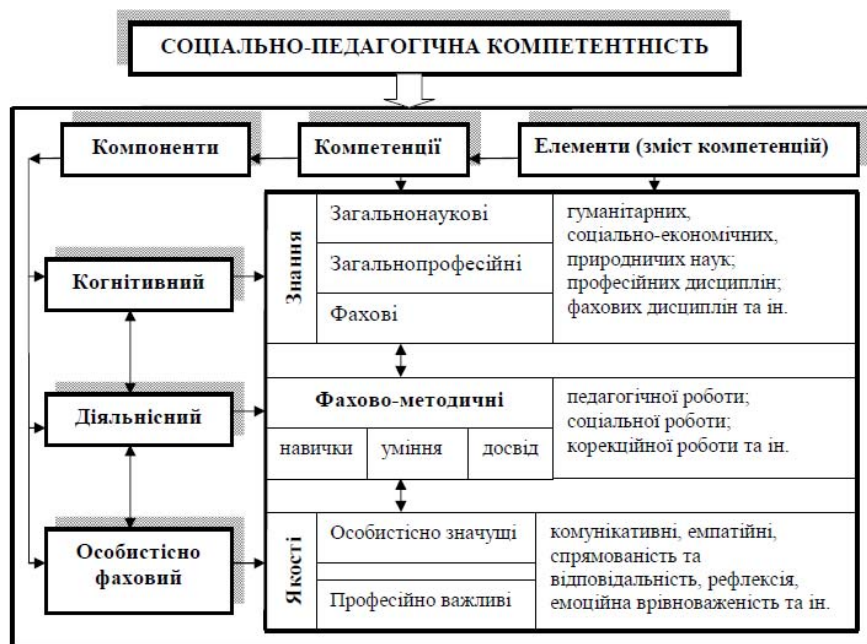


Рис. 1. Структура соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ.

Визначити сформованість соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ можна за критеріями і показниками, які будуть відображати рівень розвитку елементів ключових компетенцій, а відтак й рівень сформованості зазначеної компетентності.

Задля з'ясування взаємозв'язку між структурними компонентами соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ та можливості переведення елементів освіти й особистісно фахових якостей в емпіричні, розглянемо сутність термінів «критерій» і «показник».

Під критерієм, як стверджують психологи, розуміється деяка найбільша загальна властивість, за якою міркують про те чи інше явище, що об'єднує у собі ряд простих «показників». Самі ж показники можуть бути виявлені і через ряд ознак, прикмет. Показник є складником критерію, який характеризує конкретний прояв сутності якостей процесу або явища, такі характеристики, які підлягатимуть діагностичному вимірюванню [2].

Нами визначено наступні критерії і показники компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ: когнітивний – оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань та спеціальними соціально-педагогічними вміннями й навичками, необхідними для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності таким вчителем; діяльнісний – володіння вміннями застосовувати форми і методи організації спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, методами педагогічної діагностики, виявлення психофізичних порушень, вміннями корекційної-розвиткової роботи і соціальної роботи, спрямованої на адаптацію і соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання; особистісно фаховий – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними, особистісно значущими (емпатія, доброзичливість, креативність) та професійно важливими (мотивація до спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності і соціально-педагогічних цінностей, спрямованість і відповідальність в роботі вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ якостями.

На підставі теоретичного аналізу, згідно з означеними критеріями і показниками, встановлено, що у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ наявна особистісно фахова якість, котра характеризується синтезом сформованості таких компетенцій: усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність; готовність до подолання невдач;

впевненість у тому, що виконувана діяльність дасть позитивні результати; інтеграція загальнонаукових, загальнопедагогічних і фахових знань; операційні і методичні компетенції; здатність до професійної рефлексії; володіння реактивним мисленням для вирішення нестандартних соціально-педагогічних ситуацій; схильність до творчості; наявність особистісно значущих і професійно важливих якостей (спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у педагогічному процесі; емпатія, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і надати йому допомогу; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність; толерантність, рефлексія; сформованість стійкої ціннісної мотивації до інклюзивного навчання), необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Розглядаючи критерії та показники соціально-педагогічної компетентності, визначаємо сукупність якісних та кількісних характеристик, що дозволяють виявити рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ.

На основі результатів експериментального дослідження та досвіду навчання майбутніх вчителів початкових класів у Рівненському державному гуманітарному університеті ми визначили три рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ: достатній, середній і високий. Вони визначаються означеними вище структурними елементами особистісно фахової якості.

Студенти з достатнім рівнем соціально-педагогічної компетентності мають уявлення про навчання дітей з порушеннями у психофізичному розвитку в масовій ЗОШ, вважають, що таким дітям потрібна підтримка оточуючих, але розглядають їх навчання в дома або у спеціальному

Студенти з середнім рівнем соціально-педагогічної компетентності мають уявлення про навчання дітей з порушеннями у психофізичному розвитку в масовій ЗОШ, вважають, що таким дітям потрібна психолого-педагогічний супровід, розглядають можливість їх навчання у спеціальному класі ЗОШ і готові навчати таку дитину в своєму класі. Вони переконані, що перебування дітей з особливими освітніми потребами в ЗОШ є ефективною формою їх соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми знань, умінь та навичок на рівні початкової освіти, необхідних для життя в соціумі. Такі студенти засвоїли знання про методи та форми організації спільної навчальної діяльності у класі, але у них виникають труднощі при моделюванні професійної діяльності в інклюзивному класі.

Студенти з високим рівнем соціально-педагогічної компетентності чітко уявляють собі навчання дітей з порушеннями у психофізичному розвитку в масовій ЗОШ в інклюзивному класі. Вони переконані, що для дітей з особливими освітніми потребами перебування в ЗОШ є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми загальної середньої освіти, необхідної у подальшому для отримання професії. Такі майбутні вчителі оволоділи знаннями про особливості спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, методами та формами організації спільної навчальної діяльності, способами моделювання професійної діяльності в інклюзивному класі.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в ЗОШ – це особистісно фахова якість педагога, який компетентно здійснюватиме спільне навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, вміло використовуватиме професійні знання, уміння та навички для вирішення стандартних і нестандартних завдань і проблем, пов'язаних із навчанням дітей з різними рівнями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Оскільки проблема спільного навчання учнів вимагає широкого вивчення, тому подальші дослідження будуть присвячені розробці методики і технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання у ЗОШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально - педагогічний феномен / В. І. Бондар // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 10–14.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. Ю. Гноєвська. – К., 2016. – 19 с.

4. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні / М. Є. Захарчук // Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення: Матеріали міжнародної конференції. – К.: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. – С. 75–77.
5. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник / З. М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.
6. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посібник / З. М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 248с.

REFERENCES

1. Bondar V. I. *Inklyuzivne navchannia yak sotsial'no - pedahohichnyj fenomen* [Inclusive education as a social-pedagogical phenomenon] *Ridna shkola*, 2011., #3, P. 10–14.
2. *Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navch. posibnyk* [Developmental and pedagogical psychology // O. V. Skrypchenko, L. V. Dolyns'ka, Z. V. Ohorodnijchuk ta in. K.: Prosvita, 2001, 416 p.
3. Hnoievs'ka O. Yu. *Formuvannia korektsijnoi kompetentnosti vchytelia zahal'noosvitn'oho zakladu z inklyuzyvnoiu formoiu navchannia* [Formation of the correctional competence of the teacher of educational institutions with inclusive form of learning]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03, K., 2016, 19 p.
4. Zakharchuk M. Ye. *Formuvannia profesijnoi kompetentnosti majbutn'oho vykladacha v umovakh vprovadzhennia inklyuzyvnoi osvity v Ukraini* [Formation of the professional competence of the future teacher in terms of inclusive education in Ukraine] *Vyscha osvita v Ukraini: internatsionalizatsiia, reformy, novovvedennia: Materialy mizhnarodnoi konferentsii*. K.: Prohrama Fulbrajta v Ukraini, 2012, P. 75–77.
5. Shevtsiv Z. M. *Osnovy inklyuzyvnoi pedahohiky: pidruchnyk* [Fundamentals of Inclusive Pedagogy] K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2016, 248 p.
6. Shevtsiv Z. M. *Osnovy sotsial'no-pedahohichnoi diial'nosti: navch. posibnyk* [Fundamentals of social-pedagogical activity], K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2012, 248 p.

Стаття подана в редакцію 09.02.2017 р.

УДК 378.091.33-027.22:373.3

МАРІЯ ІВАНЧУК

nmlab@rambler.ru

доктор психологічних наук, професор

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

м. Чернівці, вулиця Коцюбинського, 2

ПРИНА ІСТИНЮК

vivisia@yandex.ua

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

м. Чернівці, вулиця Коцюбинського, 2

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ПРОДУКТИВНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Проаналізовано підходи і визначено сутність готовності вчителя до інноваційної виховної діяльності в початковій освіті. Уточнено сутність понять «інноваційна виховна діяльність», «готовність студента до інноваційної виховної діяльності». Розкрито суть і роль мотиваційного, когнітивного, креативного і спонукально-праксеологічного компонентів вказаної готовності. Визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики. Представлено програму оптимізації інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики, яка охоплює систему структурованих видів робіт. Відзначено, що апробація програми показала ефективність виконання різних видів індивідуальної і групової роботи зі студентами. Запропоновано методичні рекомендації щодо вдосконалення підготовки студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Ключові слова: інноваційна виховна діяльність, молодші школярі, готовність вчителя, педагогічні умови, педагогічна практика.

МАРИЯ ИВАНЧУК

доктор психологических наук, профессор
Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

ИРИНА ИСТИНЮК

кандидат педагогических наук, доцент
Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Проанализированы подходы и определены сущность готовности учителя к инновационной воспитательной деятельности в начальном образовании. Уточнено значение понятий «инновационная воспитательная деятельность» и «готовность студента к инновационной воспитательной деятельности». Раскрыта сущность и роль мотивационного, когнитивного, креативного и побудительно-праксеологического компонентов данной готовности. Определены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования готовности студентов к инновационной воспитательной деятельности с младшими школьниками в процессе педагогической практики. Представлена программа оптимизации инновационной воспитательной деятельности с младшими школьниками в процессе педагогической практики, которая охватывает систему структурированных видов работ. Отмечено, что апробация программы показала эффективность выполнения различных видов индивидуальной и групповой работы со студентами. Предложены методические рекомендации по совершенствованию подготовки студентов к инновационной воспитательной деятельности с младшими школьниками.

Ключевые слова: инновационная воспитательная деятельность, младшие школьники, готовность учителя, педагогические условия, педагогическая практика.

MARIA IVANCHUK

doctor of psychology, professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Chernivtsy, Kotsiubynsky 2 Street

IRINA ISTYNIUK

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Chernivtsy, Kotsiubynsky 2 Street

THE WILLINGNESS OF TEACHERS AS A CONDITION FOR PRODUCTIVE INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR YOUNGER STUDENTS

The article is analyzed approaches and defined the essence of readiness of teachers to innovative educational activities in the primary education. The meanings of “innovative educational activity”, “the willingness of students to innovative educational activities” are clarified. The essence and role of motivational, cognitive, creative and incentive-praxeology components of this readiness is analysed. Identified, theoretically grounded and experimentally tested pedagogical conditions of formation of readiness of students to innovative educational activities with younger students in the process of pedagogical practice. Developed a program of optimization of innovative educational activities with younger students in the process of pedagogical practice, which covers a system of structured types. The tests showed the efficiency performance of different types of individual and group work with students (experience with innovative educational technologies and their implementation; discussion of issues of

innovation in education; implementation of dialogue forms of communication between the actors of the educational process, the formation of aspirations, the desire to highlight the goals, objectives, build a plan of its own search of innovative work; develop skills to make the transition from algorithmisation, stereotypical techniques to subjectively new etc.). Methodical recommendations are offered for improving the preparation of students for innovative educational activities with the younger students.

Keywords: *innovative educational activities, younger pupils, teacher's preparedness, pedagogical conditions, pedagogical practice.*

У сучасній школі участь педагога в інноваційному процесі навчання і виховання учнів часто відбувається спонтанно, без врахування його професійної та особистої готовності до інноваційної діяльності. Готовність вчителя до виконання будь-якого виду фахової праці є показником ступеня його підготовки до професійної діяльності загалом і до інноваційної виховної роботи з молодшими школярами зокрема.

Узагальнюючи результати аналізу стану дослідження вказаної проблеми в Україні, виокремлюємо такі напрями роботи вчених: загальнотеоретичні проблеми становлення і розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (М. Дяченко, А. Ліненко, Г. Троцько та ін.); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до здійснення окремих аспектів виховної діяльності (О. Безпалько, В. Васенко), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, М. Гадецький) тощо.

Метою статті є аналіз сутності і структури готовності вчителя до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами та визначення її впливу на професійну компетентність педагога.

Готовність розглядають в педагогіці як: стан готового або бажання зробити що-небудь; психічний стан, певну зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати й використовувати свої можливості для успішних дій; як внутрішній настрій на певну поведінку у професійній діяльності, що вимагає розуміння майбутніми вчителями професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів; інтегральне особистісне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти і сукупність знань, умінь і навичок, особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту, умовам діяльності.

Готовність до професійної педагогічної діяльності є складним соціально-педагогічним явищем, яке містить комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Професійна готовність як якісне новоутворення вчителя формується тільки у процесі певної діяльності. З іншого боку, майбутній педагог має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності школярів. Це зумовлено необхідністю визначення різновидів готовності та формування її у майбутніх педагогів. Зазначимо, що в сучасних дослідженнях існують різні трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності», і це спричинено розбіжністю підходів та специфікою того виду діяльності, який був об'єктом наукового аналізу.

Більшість дослідників, котрі вивчають різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, розглядають готовність як складне утворення (систему), що має цілісний, інтегративний характер. Основними характеристиками готовності називаються знання та вміння, необхідні для здійснення певного виду діяльності, а також особистісні якості, цінності, інтереси суб'єкта діяльності. Важливим напрямом готовності вчителя є готовність до виховної діяльності з учнями.

Серед стратегічних орієнтирів в сучасному вихованні І. Бех виокремлює: істотну нейтралізацію результатів негативних соціальних впливів завдяки розвитку в особистості школяра рефлексивно-критичного ставлення до них; пошук і використання ефективних психолого-педагогічних засобів і технологій, які забезпечують виховання у дітей та молоді суспільно значущих соціальних і морально-духовних цінностей як справжніх репрезентантів їхньої особистісної досконалості [1, с. 722]. В сучасній школі, потрібна не тільки нова педагогіка виховання, а педагогіка сильного виховного впливу, тобто моральна. Вона спроможна стати міцним теоретичним підґрунтям у виховній діяльності педагога [1, с. 690]. У концентрованій формі зміст виховання виражений системою цілей, оскільки основна його мета – вихованець як носій певних цінностей. Предметом уваги дослідника має бути позиція особистості як

система ціннісних ставлень до навколишнього світу і власного «Я». Вивчення такої позиції сприяє розкриттю механізмів і умов духовного становлення людини [1, с. 127].

Концепція продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи, розроблена О. Дубасенюк, відображає три основні підпростори: структурний, праксеологічний та аксіологічний. Структурний підпростір має такі елементи, як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Практиологічний проходить наступні етапи означеної діяльності: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний підпростір охоплює всі інтегральні властивості педагога: професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності, що є показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Вказана концепція слугує базою для вироблення стратегії і тактики організації допрофесійної та професійної підготовки майбутніх педагогів [4, с. 131].

Під виховною діяльністю ми розуміємо один з напрямів педагогічної діяльності, який становить сукупність методів, прийомів і технологій виховання (їх проектування, планування, реалізацію й аналіз), що передбачає виховний вплив педагога на вихованця (учня) з метою його різнобічного формування, розвитку та самореалізації.

Готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності, на думку Г. Троцько, – це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує належний рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [5, с. 15].

Визначаючи сутність поняття «готовність студентів до виховання молодших школярів», В. Васенко обґрунтовує її як складову готовності до педагогічної діяльності загалом, що характеризується усвідомленням значущості й інтересом студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них фахових знань та вмінь і проявляється в їхній самостійній педагогічній діяльності [2, с. 13]. Готовність студентів до виховної діяльності зі школярами має здійснюватись трьома етапами: перший передбачає формування пізнавальних інтересів і потреб з оволодінням знаннями і вміннями, необхідними для цієї роботи; другий – стимулювання професійних інтересів, формування мотивів професійного самовизначення; третій – наявність потреби у професійній самореалізації, що включає самоутвердження, самоактуалізацію особи, систематизацію і узагальнення знань та вмінь з проблем здійснення такої діяльності.

О. Дубасенюк термін «підготовленість» трактує як сформованість у майбутнього педагога готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи і прийоми виховної роботи [4, с. 112]. Це визначення об'єднує такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність.

Виховна діяльність учителя початкових класів буде ефективною за умови врахування рівня розвитку сучасних дітей, які вимагають здійснення педагогічної діяльності на основі інноваційного підходу. Виховання учнів має розгортатись як відкрита педагогічна система, що постійно вдосконалюється, оновлюється і змінюється на іншу педагогічну систему, якісно вищого рівня і, можливо, іншої концептуальної орієнтації, зумовленої соціальними потребами і новітніми досягненнями педагогіки і психології.

Інноваційну виховну діяльність вчителя початкових класів трактуємо як складне інтегральне новоутворення, сукупність різних за цілями і характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи виховної роботи задля формування творчої особистості молодшого школяра. Така діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання і впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий вдосконалений продукт. Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективною діяльності вчителя, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, показником здатності педагога нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

Таким чином, готовність вчителя до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами є інтегративною якістю особистості вчителя, що передбачає наявність у нього мотиваційно-ціннісного ставлення до зазначеної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення виховних цілей, здатність до творчості і педагогічної рефлексії.

Важливо дотримуватися основних теоретичних положень – принципів інноваційної діяльності педагога: інтеграції освіти (передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності в суспільстві, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями); диференціації та індивідуалізації освіти (налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця); демократизації освіти (зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання і виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Ми розглядаємо структуру готовності до інноваційної виховної діяльності як поєднання мотиваційного (усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій виховання молодших школярів), когнітивного (знання педагога про суть і специфіку інноваційної виховної діяльності, комплекс умінь і навичок застосування інноваційних технологій виховання), креативного (здатність до творчості і перетворень, оригінальності, гнучкості, загострене сприйняття недоліків, критичність мислення) та рефлексивного (пізнання й аналіз педагогом власної свідомості та діяльності, саморозуміння і розуміння іншого, оцінювання й само оцінювання) компонентів.

Готовність вчителя до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами безпосередньо пов'язана з інноваційною компетентністю педагога. Під компетенціями розуміються «знання у дії» [1, с. 264], тобто взаємозв'язок і взаємозалежність процесів засвоєння знань, перетворення їх в уміння й навички на основі індивідуальних здібностей та якостей майбутнього вчителя-вихователя інноваційного спрямування.

З метою виявлення рівня готовності студентів – майбутніх педагогів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами нами проведено експериментальне дослідження. Кількісний та якісний аналіз результатів його констатувального етапу, учасниками якого стали 469 респондентів, з них 387 студентів напряму підготовки «Початкова освіта» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Запорізького національного університету і Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 40 викладачів – керівників педагогічної практики у цих ВНЗ і 42 вчителі початкових класів, показав, що студенти мають низьку мотивацію щодо набуття професійно важливих якостей особистості як суб'єкта інноваційної виховної роботи, недостатньо обізнані із сутністю, структурою інноваційної виховної діяльності та способами впровадження її в роботу з молодшим школярами. Низький рівень мотиваційного компонента виражений у 48,5 %, когнітивного – у 66 %, рефлексивного – у 57 % респондентів. Домінують показники достатнього (44,7 %) та високого (15,1 %) рівнів креативного компонента, що свідчить про наявність потенціалу в студентів до інноваційної виховної роботи.

Результати вивчення ставлення учителів-практиків до інновацій дають право стверджувати про фрагментарність впровадження інноваційних технологій у їхній діяльності, що зумовлено насамперед недостатньою як теоретичною, так і методичною та практичною підготовкою. З 42 опитаних учителів практиків тільки 11,5 % систематично впроваджують інноваційні виховні технології в роботі з молодшими школярами, 4,5 % – лише під час проведення окремих виховних заходів.

Отже, результати констатувального експерименту підтверджують необхідність розробки і впровадження програми інноваційної виховної діяльності студентів з молодшими школярами під час педагогічної практики.

Розроблена авторська програма містить систему структурованих видів робіт (з поступовим ускладненням залежно від етапу програми), які сприяють набуттю студентами компетенцій інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами. У процесі апробації програми використано індивідуальні та групові форми роботи з майбутніми вчителями. Вказану програму можна визначати як доповнення, додаток до усталеної програми педагогічної практики студентів напряму підготовки «Початкова освіта».

Реалізація програми включає три етапи: орієнтувально-інформаційний, навчально-моделюючий та узагальнюючо-практичний. Кожному з них відповідає певний вид практики, зміст якого передбачає виконання різних видів інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Студентам пропонувалося знайомство з інноваційними виховними технологіями, авторськими програмами; обговорення питань інноватики у вихованні; впровадження діалогових форм спілкування між суб'єктами виховного процесу; використання методів проектування та моделювання життєтворчості молодших школярів; формування прагнення, бажання визначати цілі, завдання, будувати план власної пошукової інноваційної роботи; вироблялось уміння здійснювати перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових, вироблялись уміння самоінтерпретації та інтерпретації іншого, навички гнучкості при використанні запланованого у нестандартних ситуаціях.

Завдання виконувались у тісній співпраці тріади: викладач – студент – вчитель-практик, що сприяло подальшому впровадженню набутих інноваційних компетенцій студентів у роботі з молодшими школярами. Завдяки цьому діяльність студентів набувала творчої спрямованості, інноваційної обізнаності, технологічної озброєності й оперативної самокорекції й оцінки рівня готовності до інноваційної виховної діяльності у себе та в інших. Важливим аспектом програми стала розробка і впровадження спецпрактикуму «Інноваційна виховна діяльність учителя з молодшими школярами», заняття якого базувалися на матеріалі, пов'язаному з актуальними технологіями виховання молодших школярів.

Під час вивчення спецпрактикуму і виконання передбачених видів роботи у процесі педагогічної практики виконувалися такі завдання: ознайомлення студентів з особливостями виховної роботи на інноваційних засадах; вивчення сутності і методики впровадження провідних інноваційних технологій виховання молодших школярів; поетапне формування педагогічних умінь і навичок на основі операціоналістичного розкриття загальних цілей виховання; вивчення досвіду та особливостей роботи вчителів-новаторів з проблем виховання; здійснення педагогічної підтримки методистами й учителями студентів-практикантів; стимулювання й активізація їх до впровадження інноваційної виховної діяльності у початковій школі; зростання інтересу до інновацій у вихованні; організація тренінгів, «круглих столів», методичних семінарів.

За кінцевими результатами дослідження виявлено динаміку змін рівнів компонентів готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами в експериментальних групах. На основі отриманих показників маємо право стверджувати, що оптимізувати процес формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики можливо за умов:

- набуття особистісного сенсу інноваційної виховної діяльності як складової внутрішнього досвіду особистості студента;

- опосередкування змісту практичної підготовки виховної роботи орієнтацією студентів на інноваційну діяльність з урахуванням суб'єктивних й об'єктивних факторів (перебування студента у інноваційному середовищі; вивчення досвіду й особливостей роботи вчителів, котрі ведуть інноваційну виховну діяльність; педагогічна підтримка студентів-практикантів з боку методистів, учителів та стимулювання їх до впровадження інноваційної виховної роботи (створення позитивного педагогічного середовища, проведення індивідуальних та групових консультацій і показових занять; організація новітніх форм роботи); розвиток фахових знань, умінь та навичок в процесі інноваційної виховної діяльності; формування професійного інтересу; психологічна готовність до подолання бар'єрів, труднощів і стереотипів, які утруднюють утвердження нового у педагогічній практиці);

- забезпечення особистісно орієнтованого підходу в практичній підготовці, що сприятиме розвитку індивідуальних професійно-педагогічних здібностей, рефлексії кожного студента; виявленню, ініціюванню та використанню індивідуального професійного досвіду практиканта; самовизначенню, самореалізації та самопізнанню студента як майбутнього вчителя у професійній діяльності; диференціації видів діяльності студентів-практикантів.

- За результатами проведеного дослідження сформульовано методичні рекомендації щодо формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної виховної роботи з молодшими школярами у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ: культивуючи інтерес до інновацій у вихованні, нової професійної інформації, необхідно стимулювати ситуації прояву студентами власної ініціативи та спрямовувати їх на подальший логічний аналіз висуненої ідеї; ознайомлювати студентів із позитивним досвідом інноваційної діяльності в закладах освіти, вчителів-новаторів, заохочувати їх до проведення експериментально-дослідної роботи під час проходження педагогічної практики у школі; орієнтуючись на гуманістичне спрямування інноваційної виховної діяльності, варто створювати максимально позитивну емоційну атмосферу підтримки студентів у процесі підготовки до впровадження інновацій у виховний процес; спрямовувати студентів на самостійний вибір

виховних цілей, завдань і засобів їхнього досягнення, створюючи ситуації усвідомлення майбутнім учителем себе як суб'єкта інноваційної виховної діяльності; приділяти належну увагу формуванню здатності студентів до вирішення суперечностей, розвитку вміння їх знаходити і свідомо формулювати, оскільки необхідність вирішення протиріч у виховній, пізнавальній, науковій діяльності слугують джерелом виникнення інновацій; використовувати проблемні методи навчання, які стимулюють відкриття нового знання, приділяти належну увагу організації спільної інноваційної діяльності викладачів і студентів, пошуку шляхів впровадження інновацій у практичну діяльність.

Таким чином, для успішного здійснення інноваційної виховної діяльності у початковій школі вчителів необхідно бути підготовленим до цього виду діяльності. Основа такої готовності закладається в процесі навчання у ВНЗ.

Відповідно у подальших дослідженнях для нас важливим є аналіз впливу педагогічної практики на формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Васенко В. В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Васенко. – К., 1992. – 18 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дубасенюк А. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. О. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.
5. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01 / Г. В. Троцько. – Харків, 1996. – 421 с.

REFERENCES

1. Bekh I. D. *Vykhovannja osobystosti* [Educating the individual], Kyiv, Lybid', 2008, 848 p.
2. Vasenko V. V. *Formuvannja ghotovnosti studentiv do trudovogho vykhovannja molodshykh shkoljariv* [Formation of readiness of students to the labor education of younger students], avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Kyiv, 1992, 18 p.
3. Dychkivska I. M. *Innovacijni pedagoghichni tekhnologhiji* [Innovative educational technology: teach. Guidances], Kyiv, Akademvydav, 2004, 352 p.
4. Dubasenyuk A. *Profesijna pidgotovka majbutnjogho vchytelja do pedagoghichnoji dijalnosti* [Professional training of future teachers to pedagogical activity], Zhytomyr, ZSPU, 2003, 192 p.
5. Trotsko G. *Teoretychni ta metodychni osnovy pidgotovky studentiv do vykhovnoji dijalnosti u vyshhykh pedagoghichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodological foundations of preparing students for educational activities in higher educational institutions], Kharkiv, 1996, 421 p.

Стаття надійшла в редакцію 26.02.2017 р.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.011.4

НАТАЛІЯ НІКУЛА

nikyla06@mail.ru
асистент

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,
м. Чернівці, вулиця Коцюбинського, 2

ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

Обґрунтовано, що однією з провідних умов формування методичної культури вчителя початкових класів і фактором, який спонукає до засвоєння ефективних моделей професійно-методичної діяльності, є ціннісно-мотиваційний компонент. З метою чіткого розуміння змісту означеного явища визначено його критерії: система ціннісних орієнтацій та професійно-особистісна мотивація. На основі аналізу наукових джерел, встановлено, що ціннісні орієнтації – це сукупність цінностей, спрямованих на професійно-методичну діяльність, яка проявляється в індивідуальному позитивному ставленні до неї, характеризується усвідомленістю її ролі для формування методичної культури. Визначено сутність професійно-особистісної мотивації як індивідуального утворення особистості вчителя початкових класів, що включає професійно-особистісні мотиви, інтереси, потреби, сформованість яких є чітким орієнтиром і внутрішнім поштовхом для формування методичної культури. Обґрунтовано систему заходів формування ціннісно-мотиваційної складової, а саме: групові та індивідуальні бесіди, вправи на цілепокладання, тренінгові вправи, дискусії, колективно-творчі обговорення, рольові ігри, семінар-практикум.

Ключові слова: методична культура вчителя початкових класів, ціннісно-мотиваційний компонент, ціннісні орієнтації, професійно-особистісна мотивація.

НАТАЛЬЯ НИКУЛА

асистент

Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича,
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СУЩНОСТЬ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Обосновано, что одно из ведущих условий формирования методической культуры учителя начальных классов и фактором, который побуждает к усвоению эффективных моделей профессионально-методической деятельности, является ценностно-мотивационный компонент. С целью четкого понимания содержания указанного явления выделены его критерии: система ценностных ориентаций и профессионально-личностная мотивация. На основе анализа научных источников установлено, что ценностные ориентации – это совокупность ценностей, направленных на профессионально-методическую деятельность, которая проявляется в индивидуальном положительном отношении студентов к ней, характеризуется осознанностью ее роли для формирования методической культуры. Определена сущность профессионально-личностной мотивации как индивидуального образования личности учителя, включающей в себя профессионально-личностные мотивы, интересы, потребности, формирование которых является четким ориентиром и внутренним толчком для формирования методической культуры. Обоснована система мер формирования ценностно-мотивационной составляющей, а именно:

групповые и индивидуальные беседы, упражнения на целеполагание, тренинговые упражнения, дискуссии, коллективно-творческие обсуждения, ролевые игры, семинар-практикум.

Ключевые слова: *методическая культура учителя начальных классов, ценностно-мотивационный компонент, ценностные ориентации, профессионально-личностная мотивация.*

NATALIA NIKULA

lecturer

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsy, Kotsiubynsky 2 Street

VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER: THE ESSENCE AND WAYS OF FORMATION

One of the main conditions of formation of methodological culture of primary school teacher, a factor that encourages the assimilation of effective models of professional and methodical activity is value-motivational component. In order to clearly understand the content of the phenomenon appointed its author selected criteria: system values orientation and professional and personal motivation. The value orientation as a set of values focus on professional and methodological activities which manifest themselves in individual positive attitude of students to it is determined on the base of the analysis of scientific and pedagogical sources. The indicators of value orientations are: human values (truth, goodness, beauty, life and health); personal values of teachers (humanity, justice, diligence, responsibility); teacher professional values (commitment, independence, initiative, organization), value orientation on professional and methodical activities. The essence of professional and personal motivation as individual education teacher's personality, which includes professional and personal motives, interests, needs, formation of which is a clear reference and internal impetus for the formation of methodological culture. The indicators of this criterion are: professional and methodical motivation; methodically-focused orientation teacher; interest in the success in professional and methodical work of the teacher; the need for professional self-realization and self-affirmation; desire career advancement; focus on student mastery of methodological culture. The system measure of the formation of values and motivational component: discussions, exercises, training exercises, collective creative discussion, a role play, a workshop is analysed.

Keywords: *methodical culture of teacher, values and motivational component, values, professional and personal motivation.*

Методична культура вчителя початкових класів – це інтегративна якість особистості педагога, що становить сукупність мотивів, цінностей, компетенцій і вмінь оптимально використовувати різноманітні методи та засоби навчання і виховання у багатопредметному середовищі початкової школи, які базуються на основі рефлексивних дій і забезпечують високий рівень професійної діяльності педагога, спрямований на творчість і самовдосконалення.

Процес формування методичної культури майбутніх учителів у ВНЗ відбувається під дією різних чинників і має за мету досягнення рівня зрілості і стійкості всіх її структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-праксеологічного, особистісно-творчого і рефлексивно-оцінного.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує спрямованість ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери, професійно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на формування в них методичної культури. Він є однією з провідних умов в цій справі, фактором, який спонукає до засвоєння ефективних моделей професійно-методичної діяльності.

Професійно-педагогічну мотивацію досліджували Н. Гузій, І. Зязюн, Г. Сагач та інші вчені. Мотиваційну сферу вчителя вони розглядають як основу, навколо якої формується система професійної діяльності вчителя. Проблема ціннісних орієнтацій учителя розкривається в працях І. Бега, І. Ісаєва, Г. Печерської тощо і розглядається як спрямованість вчителя на систему особистісних смислів, що визначає його ставлення до професійної діяльності і її суб'єктів.

Враховуючи суспільну значимість заявленої проблематики, вважаємо за необхідне розкрити сутність і шляхи формування ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури вчителя початкових класів. Як показує аналіз різних науково-педагогічних джерел, ця проблема не є достатньо дослідженою, що посилює її актуальність.

Мета статті полягає у розкритті сутності ціннісно-мотиваційної складової методичної культури та визначенні основних шляхів її формування в процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх учителів початкових класів.

Для чіткого розуміння змісту ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури педагога ми виокремили його критерії та показники. При їх відборі враховували те, що вони повинні відображати специфіку означеного компонента методичної культури вчителя початкових класів як цілісного утворення, концентрацію, єдність та взаємозв'язок цінностей і мотивів шкільного педагога.

Критеріями ціннісно-мотиваційної складової методичної культури вчителя початкових класів визначені система ціннісних орієнтацій та професійно-особистісна мотивація.

У визначенні й описі ціннісних орієнтацій вчителя початкових класів провідним є аксіологічний підхід. Відповідно до нього визначається зміст цінностей як регулятора та орієнтира загальної і професійної освіти, цінності відповідно визначають форми діяльності і поведінки майбутнього педагога, за допомогою їх осмислення можна спрогнозувати формування його методичної культури в процесі професійної підготовки. На засадах аксіологічного підходу майбутній педагог входить у контекст світової культури через осмислення, засвоєння та оволодіння системою вироблених цінностей.

На думку Ю. Соловйової, цінність відіграє значущу роль в житті людини, оскільки орієнтує і спрямовує її до самовизначення та самореалізації [5, с. 5]. Також, погоджуємось із думкою автора, що система цінностей становить основу культури особистості, яка зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси.

Поняття «цінність» трактується ученими як «система особистісних смислів», «внутрішня позиція і спрямованість особистості» тощо. У науковій літературі відзначається, що спрямованість особистості на певні цінності є для неї ціннісними орієнтаціями.

Професійні ціннісні орієнтації розглядаються в науці як:

- система професійної спрямованості і ставлення вчителя до педагогічної діяльності [4, с. 254];
- суб'єктивне, індивідуальне відображення у свідомості й психіці вчителя соціальних цінностей педагогічної професії (З. Курлянд);

- система інтегрованих смислових установок вчителя, яка визначає його ставлення до важливих сторін педагогічної діяльності та її суб'єктів (О. Мартинюк).

Сформованість професійних цінностей пробуджує у майбутніх вчителів відповідальне ставлення до педагогічної та професійно-методичної діяльності, мотивує їх до творчості, формує в уяві модель методичної культури, що слугує орієнтиром у професійно-методичному саморозвитку.

У філософії існує погляд на цінності особистості як системну ознаку, що відображає «функціональний аспект особистісного значення у процесі діяльності, характеризує специфічні аксіологічні відносини з боку особистості, спрямовані на реалізацію як особистісних потреб, інтересів, так й інтересів системи до якої належить певна особистість» [9, с. 35]. Також, важливою є думка, що цінності мають соціальний (зумовлені системою виховання, навчання, формуються і корегуються інтересами і запитамі суспільства) та індивідуальний (залежить від індивідуальних особливостей особистості, її життєвого досвіду, інтересів, потреб, ідеалів) характер.

Прийнятну класифікацію цінностей обґрунтував і представив І. Ісаєв: цінності-цілі (розкривають значення і сенс цілей професійно-педагогічної діяльності), цінності-засоби (розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності), цінності-відносини (розкривають значення і сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності), цінності-знання (розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності), цінності-якості (розкривають значення і сенс якостей особистості вчителя) [1, с. 145].

Досліджуючи професійну культуру педагогів, О. Цюняк називає такі цінності: духовні, моральні, інформаційні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінні, науково-дослідницькі, сукупність яких має цілісний і системний характер [8, с. 109].

Отже, ціннісні орієнтації – надзвичайно важливі у професійно-методичній діяльності сучасного вчителя, є його свідомим індивідуальним позитивним ставленням до вказаної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для фахової підготовки та успішності майбутньої педагогічної праці.

З урахуванням вищесказаного можемо стверджувати, що ціннісна орієнтація педагога на професійно-методичну діяльність проявляється в індивідуальному позитивному ставленні до неї, характеризується стійкою усвідомленістю її ролі і значення для формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Узагальнивши погляди науковців на сутність і класифікацію ціннісних орієнтацій, виокремимо: загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, здоров'я), особистісні цінності вчителя (гуманність, справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе), професійні цінності вчителя (цінності-уміння, цінності-знання, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, організованість), ціннісну орієнтацію на професійно-методичну діяльність.

Наступним критерієм ціннісно-мотиваційного компонента є професійно-особистісна мотивація. Для усвідомлення сутності цього критерію та виокремлення показників проаналізуємо поняття, які лягли в його основу: «мотив» і «мотивація».

Мотив – це внутрішнє психічне явище, яке спонукає суб'єкт до виконання дії; мотивація визначається як система внутрішніх мотивів, що спонукає людину до конкретних вчинків, форм поведінки і діяльності [2, с. 58].

Професійно-методична мотивація майбутніх учителів початкових класів є внутрішнім стимулом формування методичної культури педагога і показником його професійно-особистісної мотивації.

З метою обґрунтування вибору показників професійно-методичної мотивації звернемося до поняття «спрямованість особистості», що в науковій літературі розглядається як система домінуючих мотивів.

Спрямованість особистості включає ієрархічно пов'язані між собою форми: потяг (найпростіша біологічна форма спрямованості), бажання (усвідомлена потреба), прагнення (бажання при включенні вольового компонента), інтерес (пізнавальна форма спрямованості на певний предмет), схильність (інтерес при включенні вольового компонента), ідеал (предметна мета, конкретизована в образі чи уявленні), світогляд (система філософських, етичних, естетичних, природничо-наукових й інших поглядів на навколишній світ), переконання (вища форма спрямованості як система мотивів особистості, що спонукають її чинити відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду).

І. Зязюн, Л. Крамущенко, І Кривонос та інші науковці говорять про багатоаспектність спрямованості особистості педагога, а саме: на себе – самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення); на школяра (дитячий колектив в актуальних умовах – адаптація); на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку – гуманістична стратегія) [3, с. 26]. На основі цих думок можемо виокремити наступний показник: методично орієнтовану спрямованість вчителя.

Таким чином, професійно-особистісну мотивацію розуміємо як індивідуальне утворення особистості вчителя, що формується під дією зовнішніх і внутрішніх чинників і включає в себе професійні й особистісні мотиви, інтереси, потреби тощо, сформованість яких є чітким орієнтиром, спрямованістю і внутрішнім поштовхом для формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Показниками цього критерію є: професійно-методична мотивація; методично-орієнтована спрямованість вчителя; його інтерес до успіху в своїй професійно-методичній діяльності; потреба у професійній самореалізації та самоутвердженні; бажання кар'єрного зростання; спрямованість педагога на оволодіння методичною культурою.

Шляхи формування ціннісно-мотиваційної складової передбачені в розробленій нами програмі формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів. Вона спрямована на цілісне формування всіх структурних компонентів означеного явища і передбачає групові та індивідуальні бесіди, вправи на цілепокладання, тренінгові вправи, дискусії, колективно-творчі обговорення, рольові ігри, семінар-практикум тощо.

Розглянемо вищевказані заходи формування ціннісно-мотиваційної складової методичної культури вчителя початкових класів докладніше.

Мета групових та індивідуальних бесід з елементами переконання і навіювання полягала у формуванні у майбутніх учителів загальнолюдських і професійно-особистісних цінностей. Ці види роботи сприяли формуванню потреби ефективно виконувати методичну діяльність, прагнути до успіху в роботі тощо.

Для посилення мотивації студентів до формування їх методичної культури, бажання вдосконалювати особистісні та професійні риси вчителя, формування ціннісних орієнтацій на методичну діяльність був проведений семінар-практикум «Мотивація формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів». Під час вказаного заходу студенти виконували різні вправи на цілепокладання, тренінгові вправи, рольові ігри, тощо. Досягнення його головної мети передбачало продемонструвати майбутнім педагогам роль і значення методичної культури в

педагогічній діяльності за допомогою практичних вправ та ролевих ігор та мотивувати студентів до формування в них методичної культури шляхом реалізації запропонованої програми.

Виконання різних практичних вправ, зокрема «Моя мотивація» і «Машина часу», сприяли самостійному визначенню учасниками власних цінностей та мотивів вибору професійно-педагогічної діяльності. Для формування цього компонента проводились бесіди, дискусії, колективно-творчі обговорення особистості вчителя з проявом педагогічної та методичної культури, способів і результатів його діяльності. Дискусія на тему «Методична культура вчителя – талант чи результат наполегливої праці» сприяла осмисленню цінностей і формуванню стійкої мотивації до досягнення необхідного рівня сформованості методичної культури педагога.

З метою усвідомлення перешкод в досягненні своєї мрії як мотиваційного стержня студентам пропонувалась вправа «Викрадення мрії». Її результатом стало розуміння майбутніми вчителями ролі та значення наполегливості, сили волі, бажання щодо реалізації своєї мрії. Вони вчилися шукати нові, ефективні шляхи і засоби для здійснення власних планів і задумів, досягнення поставленої мети.

Пропонувалося також студентам самостійне виконання вправи, що полягало в поетапному заповненні таблиці «Знаю. Бажаю дізнатися. Дізнався». Виконання вправи слугувало як для формування стійкої мотиваційної сфери майбутніх учителів, визначення та усвідомлення їхніх інтересів, так і для здійснення педагогічної рефлексії та складання плану саморозвитку і самоосвіти.

З метою подальшого формування ціннісно-мотиваційної складової методичної культури майбутніх учителів початкових класів за допомогою вправи «Мої цінності» були виявлені наявні ціннісні орієнтації у студентів. Вони могли усвідомити загальнолюдські, особистісні та професійні цінності і визначити головні з них для педагогічної професії, а також проаналізувати, як вказані цінності реалізуються в їх особистому житті і своїй педагогічній діяльності.

Таким чином, ціннісно-мотиваційна складова є важливим компонентом методичної культури вчителя початкових класів, включає в себе фахові й особистісні цінності, мотиви, інтереси і потреби, спрямована на формування означеного явища. Запропоновані нами заходи сприятимуть якісному формуванню ціннісно-мотиваційної складової методичної культури сучасного вчителя початкових класів загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження / І. Ф. Ісаєв // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2010. – № 42. – С. 143–147/
2. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упоряд. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 108 с.
3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. – 3-є вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
4. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів / Г. О. Печерська // Психологічні науки: збірник наукових праць. – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 252–257.
5. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. О. Соловйова. – Харків, 2006. – 21 с.
6. Цюняк О. П. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. П. Цюняк. – К., 2015. – 220 с.
7. Ямницький О. В. Категорія «цінності» у психологічному вимірі / О. В. Ямницький // Наука і освіта. – 2013. – № 4. – С. 34–37.

REFERENCES

1. Isaiev I. F. *Profesijno-pedahohichna kul'tura iak predmet naukovoho doslidzhennia* [Developmental and pedagogical psychology] *Teoretychni pytannia kul'tury, osvity ta vykhovannia*, 2010. # 42. P. 143–147.
2. Luk'ianova L. B. *Osvita doroslykh: korotkyj terminolohichnyj slovnyk* [Adult education: a brief glossary of terms] *Avt.-uporiad. L. B. Luk'ianova, O. V. Anischenko.*, K.; Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M. M., 2014, 108 p.
3. *Pedahohichna majsternist': pidruchnyk* [Pedagogical skills: Textbook], I. A. Ziazun, L. V. Kramuschenko, I. F. Kryvonos ta in. – 3-ie vyd., dop. i pererob., K.: SPD Bohdanova A. M., 2008, 376 p.
4. Pechers'ka H. O. *Profesijni tsinnisni oriantatsii vchyteliv* [Professional value orientation of teachers] *Psykholohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 2013. V. 2, # 10, P. 252–257.
5. Solovjova Yu. O. *Formuvannia aksiolohichnoi kul'tury majbutn'oho vchytelia* [Formation axiological culture of the future teacher], *avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04*, Kharkiv, 2006, 21p.
6. Tsiuniak O. P. *Formuvannia profesijnoi kul'tury majbutnikh mahistriv pochatkovoї osvity u vyschykh navchal'nykh zakladakh* [Formation of professional culture of future masters in elementary education in institutions of higher education], *dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04*, K., 2015, 220 p.

7. Yamnyts'kyj O. V. *Katehoriia «tsinnosti» u psykholohichnomu vymiri* [Category “values” in psychological terms] *Nauka i osvita*, 2013. # 4, P. 34–37.

Стаття надійшла в редакцію 17.02.2017 р.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

ОКСАНА ТРЕТЯК

ksenijat2017@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне, вул. Степана Бандери, 12

ФОРМИ ТА МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розкрито структуру авторської технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи, яка включає три складові: цільову, організаційну та результативну. Описано етапи формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: адаптаційно-репродуктивний (характеризується особливостями навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників у вищих навчальних закладах та їх базовою потребою в адаптації до кредитно-модульної системи навчання), активно-діяльнісний (спрямований на оволодіння системою педагогічних знань, умінь і навичок; усвідомлення своїх можливостей під час реалізації педагогічної діяльності), рефлексивно-творчий (передбачає вироблення індивідуального стилю вчителя початкових класів як активного суб'єкта власної діяльності, що володіє професійною компетентністю). Охарактеризовано форми та методи, які застосовуються у дослідно-експериментальній роботі за спроектованою технологією під час фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні методи, тренінгові технології, насичення змісту освіти спецкурсами та темами для ознайомлення з означеною проблемою, змістом і вимогами кредитно-модульної системи, навчально-методичне забезпечення відповідно до визначених вимог, робота кураторів, педагогічна практика, діяльність студентських наукових гуртків, науково-практичні конференції та семінари, конкурс педагогічної майстерності тощо.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

ОКСАНА ТРЕТЯК

кандидат педагогических наук

Ровенский государственный гуманитарный университет,

г. Ровно, ул. Степана Бандеры, 12

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Раскрыта структура авторской технологии формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в условиях кредитно-модульной системы, которая включает три составляющие: целевую, организационную и результативную. Описаны этапы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов: адаптационно-репродуктивный (характеризуется особенностями учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников в условиях вуза и их базовой потребностью в адаптации к кредитно-модульной системе обучения), активно-деятельностный (направленный на овладение системой педагогических знаний, умений и навыков; осознание своих возможностей во время реализации педагогической деятельности), рефлексивно-творческий (предусматривает выработку индивидуального стиля учителя начальных классов как активного субъекта собственной деятельности). Охарактеризованы формы и методы, применявшиеся в опытно-

експериментальній роботі по спроектованій технології в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні методи навчання, тренінгові технології, насичення змісту освіти, спецкурсами і темами для ознайомлення з певною проблемою, змістом і вимогами кредитно-модульної системи, навчально-методичне забезпечення з певними вимогами, робота кураторів, педагогічна практика, діяльність студентських наукових клубів, науково-практичні конференції і семінари, конкурс педагогічного майстерства і тому подібне.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

OXSANA TRETIAK

Candidate of Pedagogical Science
Rivne State Humanitarian University,
Rivne, Stepan Bandera 12 Street

FORMS AND METHODS OF FORMING TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The following article discloses the structure of the author's technology of formation of professional competence of future teachers of primary school, which includes three components: a targeting, organization and productivity. Moreover, the stages of formation of professional competence of future teachers of primary classes, namely: adaptation and reproductively (it is characterized by features of educational cognitive activity of first-year students in the conditions of higher educational institution and their basic need for adaptation to credit-module systems of training), action-active (directed to mastering students system of pedagogical knowledge, abilities, skills; formation of a professional image of «I», understanding of the opportunities at realization of pedagogical activity, aspiration to self-development, self-improvement, etc.), reflexive and creative (assumes development of individual style of future elementary school teacher as active subject of own activity, also mastering ways of adoption of professionally important decisions, etc. has professional competence, capable to creation of a personal conceptual basis of pedagogical activity) are characterized. Forms and methods used in the course of the experimental work in the projected technology in the educational process of professional training of future primary school teacher are characterized including: interactive methods of training, training technologies, psychology and pedagogical support, saturation of content of education by special courses and subjects for acquaintance with the arisen problem, the contents and requirements of the credit-module system, educational and methodical providing according to certain requirements, work of curators (tutors), student teaching, activity of student scientific circles, research and practical conferences and seminars, a competition of pedagogical skill and so forth.

Keywords: competence, professional competence, technology of professional competence of future primary school teacher.

Якість професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів та формування його професійної компетентності залежить від ефективності впровадження відповідної технології навчання, спрямованої на реалізацію педагогічних завдань і досягнення поставлених цілей в умовах оновлення змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання.

Різні аспекти проблеми професійної компетентності педагога висвітлені у працях Н. Бібік, Т. Добудько, Т. Довгої, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Ю. Завалевського, І. Зязюна, О. Комар, Н. Кузьміної, О. Ломакіної, А. Маркової, О. Митника, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, С. Якименко та інших вчених.

З метою підвищення рівня професійної компетентності сучасного педагога в процесі дослідно-експериментальної роботи нами розроблено авторську технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи [8, с. 139]. При проектуванні технології визначено три її основні складові: цільова, організаційна та результативна, в контексті чого окреслено взаємозв'язок ефективності майбутньої педагогічної діяльності з формуванням професійної компетентності студента педагогічного ВНЗ у ході його навчальної діяльності.

Цільова складова технології визначає цілі та завдання педагогічних перетворень. Організаційна включає форми, методи, прийоми, засоби, етапи (адаптаційно-репродуктивний, активно-діяльнісний,

рефлексивно-творчий) навчальної діяльності майбутніх учителів. З метою реалізації авторської технології застосовувалися такі організаційні та змістові форми роботи: тренінгові заняття, презентації, лекції, семінарські та практичні заняття, «круглі столи», робота в гуртках, залучення студентів до наукової роботи, участі в науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах педагогічної майстерності, тематичних акціях тощо. Результативна складова технології відображає очікувані результати від її впровадження на трьох рівнях: суб'єктному (макрорівень – рівень випускника ВНЗ); професійному (мезорівень – рівень освітнього середовища ВНЗ); суспільному (макрорівень – рівень суспільства).

Метою статті є охарактеризувати форми та методи реалізації технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи на кожному етапі його навчальної діяльності.

Адаптаційно-репродуктивний етап формування професійної компетентності майбутнього фахівця характеризується особливостями навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників в умовах ВНЗ та їх базовою потребою в адаптації до кредитно-модульної системи навчання. Цей етап спрямований на: формування чіткого уявлення про особливості навчання студента в умовах кредитно-модульної технології навчання, специфіку педагогічної діяльності; оволодіння студентами знаннями про сутність і зміст обраної професії, особливості кредитно-модульної системи навчання; формування умінь та навичок навчальної діяльності (у т.ч. самостійної), на якій побудована кредитно-модульна система професійної підготовки; усвідомлення професійно-ціннісних орієнтацій; формування уявлення про професійну компетентність вчителя, його функції, вимоги, особливості педагогічної діяльності; розвиток мотивації до педагогічної діяльності; прагнення до свідомого засвоєння навчального матеріалу в процесі професійної підготовки тощо.

На нашу думку, адаптаційно-репродуктивний етап є важливим у системі формування професійної компетентності студентів, оскільки зумовлює подальший характер навчальної діяльності студентів. Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів на цьому етапі передбачає усвідомлення і прийняття студентами проблеми формування професійної компетентності вчителя, необхідності отримання системних знань, умінь та навичок, вивчення основних компетентнісних категорій тощо. З метою реалізації зазначених умов ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ на адаптаційно-репродуктивному етапі застосовувалися такі організаційні та змістові форми роботи, як:

- 1) введення теми «Професійна компетентність сучасного вчителя початкових класів» до курсу «Вступ до спеціальності»;
- 2) впровадження спецкурсу «Вища освіта України та Болонський процес»;
- 3) розроблення методичних рекомендацій для кураторів академічних груп та організація семінарів кураторів з проблеми навчальної адаптації студентів;
- 4) тренінги навчальної адаптації для першокурсників;
- 5) психолого-педагогічна підтримка студентів з утрудненою адаптацією (сільської молоді, молоді з уразливих груп населення);
- 6) робота студентського братства з організації позанавчальної діяльності студентів-першокурсників.

Уведення теми «Професійна компетентність сучасного вчителя початкових класів» у зміст курсу «Вступ до спеціальності» має на меті сформувати в майбутніх учителів початкових класів уявлення про зміст та критерії сформованості професійної компетентності вчителя, актуалізувати їхню активність у розвитку цієї інтегрованої якості. Тема передбачає ознайомлення студентів з поняттями «компетентність», «компетенція» і «професійна компетентність вчителя», трактування зазначених понять сучасними науковцями. У лекції розкрито актуальність формування професійної компетентності сучасного фахівця з метою підвищення рівня його конкурентоспроможності на світовому ринку праці; зазначено, що ВНЗ покликаний формувати вчителя нової генерації, здатної не лише досягати поставлених завдань, а й забезпечувати перспективний розвиток учня, розвивати професійні й особистісно значущі якості, формувати духовні цінності, найважливіші моральні якості. Формуванню такого вчителя покликаний компетентнісний підхід в освіті, який відображає сучасні тенденції розвитку освіти в умовах кредитної трансферно-накопичувальної системи.

Впровадження навчального спецкурсу «Вища освіта України та Болонський процес» покликане здійснювати систематичний і цілеспрямований вплив на різнобічний розвиток особистості кожного студента; формування професійних знань, умінь, якостей майбутнього фахівця освітньої сфери; становлення конкурентоспроможного, творчо активного, самодостатнього, здатного до

самореалізації фахівця, національно свідомого громадянина з духовними орієнтирами та загальнолюдськими цінностями. Засвоєнню вказаного спецкурсу сприяють проблемні лекції, практичні заняття, диспути, евристичні бесіди, робота в групах, самостійна робота студентів [3, с. 62–65].

Робота кураторів спрямовується на консультування першокурсників щодо особливостей навчання за кредитно-модульною системою, використання універсальної системи оцінювання навчальних досягнень студентів, інтерпретації національних систем оцінювання вищої освіти [8, с. 265].

Під час тренінгів навчальної адаптації студенти аналізують переваги та недоліки навчання в умовах кредитно-модульної системи та проєктують плани власного професійного зростання. Під час опрацювання функцій, цілей, завдань та принципів кредитно-модульної системи увагу учасників тренінгу зосереджено на тому, що підготовка фахівця в означених умовах передбачає вирішення наступних завдань: відходу від традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс»; раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірки якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; перевірки якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття; використання більш широкої шкали оцінки знань; вирішального впливу суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни; стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру і підвищення якості їх знань; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів [1, с. 95].

Кредитно-модульна система підготовки фахівця запроваджується з метою подальшої демократизації навчального процесу, організації найбільш раціонального і ефективного засвоєння визначених знань, стимулювання суб'єктів учіння до систематичної навчальної праці, формування самооцінювальних дій, перетворення контролю на дієвий механізм управлінського процесу та посилення мотиваційного компонента [5, с. 116]. Мотивація навчальної діяльності є однією з важливих умов формування професійної компетентності, оскільки мотивація на навчання, усвідомлення і цілеспрямованість діяльності студента спільно визначають суть його навчально-пізнавальної і майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Активно-діяльнісний етап апробації технології спрямований на досягнення таких завдань: оволодіння студентами системою педагогічних знань, умінь і навичок та їх практична реалізація; становлення професійного образу «Я», усвідомлення своїх можливостей під час реалізації педагогічної діяльності; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення тощо. Цьому етапу характерний проблемний характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, використання інтерактивних методів, інноваційних засобів та форм навчання.

На активно-діялісному етапі педагогічних перетворень формування професійної компетентності студентів експериментальних груп увага зверталася на впровадження таких засобів підвищення ефективності досліджуваного процесу:

- 1) оптимізація викладання професійно зорієнтованих дисциплін в контексті формування у майбутнього вчителя початкових класів компетентностей використання потенціалу цих навчальних дисциплін у педагогічній діяльності;
- 2) уведення завдань для формування окремих компонентів професійної компетентності у процес планування та викладання професійно орієнтованих дисциплін;
- 3) розробка і запровадження спецкурсу «Педагогічна етика вчителя початкових класів», гуртка-тренінгу «Професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів»;
- 4) удосконалення змісту і завдань педагогічної практики для формування операційно-діялісного компоненту професійної компетентності студентів;
- 5) адаптація навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін згідно з вимогами кредитно-модульної системи;
- 6) застосування інтерактивних методів навчання;
- 7) упровадження тренінгів професійно важливих якостей особистості;
- 8) організація позанавчальної та волонтерської діяльності студентів.

Ефективними видами роботи на цьому етапі є індивідуальні навчально-дослідні завдання – форма оптимізації самостійної роботи студентів, що виконується на основі знань, умінь і навичок, одержаних в процесі аудиторних занять; виконання навчальних та соціальних проєктів; розробка наукових тестів, кросвордів, ребусів, які спрямовувалися на розвиток активності, творчості, самостійності, ініціативності, дослідницьких здібностей студентів.

З метою забезпечення зростання педагогічного ефекту розроблено критерії відбору навчальних завдань, що: відповідали рівню сформованості професійної компетентності і потребам й інтересам студентів; були логічно пов'язаними з навчальним матеріалом та відповідали навчальній темі; були цікавими за змістом, захоплювали студентів та активізували їх навчальну діяльність; були пов'язаними з сучасними науковими знаннями та стандартами; мали творчий характер; мали професійний характер; містили навчальний матеріал, який легко запам'ятовувався та формував необхідні знання; орієнтували студентів у послідовності його виконання; були націленими на реалізацію завдань курсу; вводилися у зміст занять в органічній єдності з логікою викладу попереднього навчального матеріалу у межах змістового модулю; були спрямованими на розкриття найбільш складних положень та проблем навчальної теми; були допоміжним джерелом інформації, містили науково-теоретичні положення; лаконічно та образно відображали результати наукових досліджень; підвищували ефективність заняття. Підібрані навчальні завдання професійної спрямованості сприяли зорієнтованості особистості студентів на саморозвиток, творчість, професіоналізм, націлювали особистість на самореалізацію.

Для оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи на викладача ВНЗ покладається завдання забезпечити: організацію навчального процесу, створення навчально-методичного забезпечення, науковий рівень викладання, раціональне використання технологій, форм, методів і засобів у навчальному процесі, посилення мотивації навчання, оцінювання рівня професійної підготовки студентів, надання методичної допомоги в опануванні знаннями, вміннями і навичками.

Для цього з дисциплін професійного спрямування нами були здійснені: реструктуризація навчальних та робочих програм; оновлення комплексного методичного забезпечення дисциплін відповідно до галузевих стандартів; впровадження модульної побудови навчальних програм; використання організаційних форм та методів навчання; впровадження тестових технологій контролю рівня навчальних досягнень студентів.

В умовах упровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя початкових класів ми спрямовували свої зусилля на впровадження сучасних систем організації навчального процесу та контролю якості навчання, ефективного поєднання навчальної та наукової роботи, посилення практично-професійного напрямку змісту навчальних дисциплін професійного спрямування, перенесення акцентів на індивідуальний розвиток студентів за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності, урахування знань, які студенти отримують самостійно використовуючи навчально-методичне забезпечення дисциплін.

З метою ефективної організації самостійної роботи студентів з кожної дисципліни нами розроблено інтерактивні комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін (ІКНМЗД), що є інноваційною формою методичного забезпечення навчальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи, які підготовлені в електронному форматі та розміщені у комп'ютерній мережі ВНЗ.

У ІКНМЗД щодо формування професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах кредитної трансферно-накопичувальної системи враховано концептуальні засади викладання кожної дисципліни та містяться наступні елементи:

- навчальна та робоча програми курсу, які розкривають професійні компетентності та компетенції, що формує кожна дисципліна, основні її характеристики, вступ, тематичний план викладання (погодинний розподіл теоретичної і практичної складової), зміст дисципліни;
- забезпечення теоретичної складової викладання дисципліни, що складається з опорного конспекту лекцій, пакета візуального супроводу курсу;
- забезпечення практичної складової викладання дисципліни: плани семінарських (практичних, лабораторних) занять, які передбачають формування практично-професійних компетенцій, впровадження інтерактивних технологій навчання. Їх метою є проєкція знань на практику використання, формуючи професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів;
- забезпечення самостійної роботи студента здійснюється засобами методичних рекомендацій для самостійного вивчення дисципліни, які містять завдання для самостійної роботи, інформацію щодо її змісту і форм, форми контролю за її виконанням та для самостійної індивідуальної роботи з окремих тем для поглибленого вивчення дисципліни з метою підвищення рівня підготовки та розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів;

- забезпечення системи поточного та підсумкового контролю з дисципліни, що складається з переліку видів навчальних робіт студентів: тестів, завдань модульної контрольної роботи, екзаменаційних завдань та критеріїв їх оцінювання;

- забезпечення термінологічного словника з дисципліни, де зазначено ключові поняття та категорії навчальної дисципліни;

- перелік основної та додаткової літератури з навчальної дисципліни, інтернет-ресурсів.

Для розвитку професійно значущих рис особистості майбутніх учителів розроблено і реалізовано систему тренінгових занять «Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи» [6]. Зміст тренінгу вибраний з урахуванням специфіки майбутнього фаху студентів, зокрема вчителя початкових класів, і спрямований на оволодіння професійними знаннями та вміннями, розвиток професійно-значущих якостей, забезпечення здатності до навчання упродовж життя, адаптації на ринку праці. Основною метою тренінгу є формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [2, с. 255–259].

Для досягнення вказаної мети у навчально-виховний процес ВНЗ нами розроблено і впроваджено спецкурс «Педагогічна етика вчителя початкових класів» [7, с. 144–146].

Рефлексивно-творчий етап реалізації педагогічної технології передбачає вироблення індивідуального стилю майбутнього вчителя початкових класів як активного суб'єкта власної діяльності, що володіє професійною компетентністю, здатного до побудови особистої концептуальної основи педагогічної діяльності і оволодіння способами прийняття професійно важливих рішень.

Для залучення студентів до творчого самовираження у майбутній фаховій діяльності у процес професійної підготовки експериментальних груп впроваджено:

- 1) діяльність студентських наукових гуртків та проблемних груп щодо сучасних технологій навчання і виховання молодших школярів, залучення студентів до наукових публікацій з означеної проблеми;

- 2) розробка і запровадження спецкурсу «Професійна підготовка вчителя»;

- 3) організація і проведення науково-практичних семінарів, конференцій із залученням студентів, викладачів та учителів шкіл з метою обговорення практичних проблем в системі ВНЗ – школа;

- 4) проведення конкурсу педагогічної майстерності;

- 5) виконання комплексних кваліфікаційних робіт;

- 6) проведення моніторингу рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Діяльність студентських наукових гуртків та проблемних груп, залучення студентів до наукових публікацій реалізовано в межах Центру професійного розвитку науково-педагогічних працівників, учителів, студентів, що діє при кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Відповідно до проблематики нашого дослідження діяв науковий напрям «Професійна компетентність сучасного вчителя початкової школи» [8, с. 288–290].

У процес професійної підготовки студентів експериментальних груп запроваджено спецкурс «Професійна підготовка вчителя», який є підсумовуючим у структурі педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, сприяє становленню конкурентоспроможних фахівців у європейському просторі вищої освіти [4, с. 123–126].

Наукове становлення майбутнього вчителя початкових класів відбувається шляхом залучення студентів до участі в науково-практичних конференціях, семінарах, «круглих столах», олімпіадах, гуртках, де вони викладають власні погляди на досліджувану проблему, беруть участь у дискусіях, презентують проекти, читають есе тощо.

З цією метою на базі кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ започатковано щорічне проведення науково-практичного семінару «Сучасний вчитель початкових класів» за участю учителів шкіл міста та області, представників міського управління освіти, викладачів педагогічних кафедр та студентів. На семінарі розглядаються актуальні проблеми за такими тематичними напрямками: умови підвищення конкурентоспроможності вчителя початкових класів; синергетичні засади формування професійної компетентності вчителя початкових класів; використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки формування особистості вчителя початкових класів у сучасному освітньому просторі; готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності на основі компетентнісного підходу; адаптація молодого вчителя початкових класів до практичної діяльності у школі; формування професійних якостей майбутнього вчителя; професійне та особистісне зростання майбутнього вчителя початкових класів на різних рівнях його становлення тощо. Семінар спонукає студентів до активної цілеспрямованої діяльності з метою набуття знань,

умінь та навичок в процесі фахової підготовки у ВНЗ, обміну інформацією, прийняття рішень, пошуку відповідей на питання з певної проблеми й ін.

Забезпечення науково-дослідницької роботи студентів у процесі формування їх професійної компетентності включає написання і захист рефератів, курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Під час дослідно-експериментальної роботи нами було вдосконалено тематику таких робіт для студентів педагогічного факультету кваліфікації «Вчитель початкових класів» [8, с. 295].

Студенти експериментальних груп брали участь в конкурсі педагогічної майстерності «Тиждень педагогіки початкової освіти» педагогічного факультету РДГУ. Його основні завдання: підготовка стінгазети; підготовка і проведення фрагмента уроку з використанням інноваційних технологій навчання; конкурс ерудитів педагогічної майстерності; презентація власних проєктів за темою «Сучасний вчитель початкової школи України». В рамках проєкту студенти проголошували власне професійне кредо, будували модель ідеального вчителя початкових класів, враховуючи професійно значущі якості особистості вчителя, знання, уміння та навички, необхідні для педагогічної професії, створювали імідж сучасного вчителя, декламували культуру мовлення, демонстрували свій стиль роботи тощо.

Отже, представлені форми та методи реалізованої технології сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Подальшого розгляду потребують питання науково-методичного супроводу професійного зростання студентів упродовж навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров С. М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти: монографія / С. М. Гончаров, В. А. Гурін. – Рівне: НУВГП, 2008. – 626 с.
2. Перець О. М. Навчальний тренінг як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О. М. Перець // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2011. – Вип. 14 (24). – С. 255–259.
3. Перець О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання дисципліни «Вища освіта України та Болонський процес» / О. М. Перець // Вища освіта України (додаток 1): тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – № 2. – Т. 2. – Рівне: РДГУ, 2007. – С. 62–65.
4. Перець О. М. Професійна підготовка вчителя як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / О. М. Перець // Вісник кафедри педагогіки початкової освіти. – Рівне, 2011. – № 4: Професійний розвиток педагога. – С. 123–126.
5. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
6. Третяк О. Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи: навчально-педагогічний тренінг (для студентів напряму підготовки «Початкова освіта») / О. Третяк. – Рівне: РДГУ, 2014. – 96 с.
7. Третяк О. Спецкурс «Педагогічна етика вчителя початкових класів» як засіб формування професійної компетентності сучасного педагога / О. Третяк // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 20. – С. 144–146.
8. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Третяк. – Житомир, 2014. – 298 с.

REFERENCES

1. Honcharov S. M., Huryn V. A. *Kredytno-modulna systema orhanizatsii navchalnoho protsesu: metodychni aspekty: monohrafiia* [The Credit-module system of organization of educational process: is methodical aspects], Rivne, 2008, 626 p.
2. Perets O. M. *Navchalnyi treninh yak efektyvnyi zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Educational training as effective means of forming of professional competence of future teacher of initial classes], Scientific magazine of NPU the name of M. P. Drahomanov. Series 16: Creative personality of teacher: problems of theory and practice, 2011. V. 14 (24), P. 255–259.
3. Perets O. M. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi vykladannia dystsyplyny «Vyshcha osvita Ukrainy ta Bolonskyi protses»* [Forming of professional competence of future teacher in the process of teaching of discipline «Higher education of Ukraine and Bolonskyi

- process»], Higher education of Ukraine (addition 1): thematic producing. «Pedagogics of higher: methodology, theory, technologies», Rivne: RSUH, 2007. V. 2, P. 62–65.
4. Perets O. M. *Profesiina pidhotovka vchytelia yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh VNZ* [Professional preparation of teacher as means of forming of professional competence of future teacher of initial classes is in the conditions of institution of higher educational establishment], Bulletin of the Department of Pedagogy of elementary education, Rivne, 2011. # 4, Professional development of teachers, P. 123–126.
 5. Prokopenko I. F., Yevdokymov V. I. *Pedahohichni tekhnolohii: navch. posibnyk*. [Pedagogical technologies: of train aid.], Kharkiv, 2005, 224 p.
 6. Tretiak O. *Profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: navchalno-pedahohichni treninh (dlia studentiv napriamu pidhotovku «Pochatkova osvita»* [Professional development of future teacher of initial school: the educational-pedagogical training (for students straight preparations «Primary education»)], Rivne: Rivne state university of the Humanities, 2014, 96 p.
 7. Tretiak O. *Spetskurs «Pedahohichna etyka vchytelia pochatkovykh klasiv» yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha* [The special course is «Pedagogical ethics of teacher initial classes as means of forming professional competence of modern teacher], Materials of the International research and practice internet-conference of «Tendency and prospect of development science and education in the conditions of globalization»: Collection sciences. Labours it is Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2016. V. 20, P. 144–146.
 8. Tretiak O. M. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy vyshchoho navchalnoho zakladu* [Forming of professional competence of future teacher of initial classes in the conditions of the credit-module system of higher educational establishment], dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04, Zhytomyr, 2014, 298 p.

Стаття надійшла в редакцію 11.03.2017 р.

УДК 378.011.3-051:57

МАРІЯ БІЛЯНСЬКА

mary_skiba@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут вищої освіти НАПН України,
м. Київ, вул. Бастионна, 9

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Обґрунтовано тлумачення поняття «готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності» як особистісної характеристики. Визначено рівні вказаної готовності: елементарний (початковий), репродуктивно-продуктивний (середній) і творчий (високий). Наведено результати експериментальної перевірки готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності після вивчення дисциплін «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Технології екологічної освіти і виховання», «Методика навчання екології» та проходження педагогічної практики. Шляхом експериментального дослідження встановлено рівні сформованості у майбутніх учителів біології мотиваційного, ціннісного, змістового, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів готовності до еколого-педагогічної діяльності. На основі аналізу результатів дослідження зроблено висновок про позитивні тенденції у формуванні мотивів, цінностей, знань, умінь і навичок, емоційно-вольових якостей студентів, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів біології здійснювати еколого-педагогічну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ).

Ключові слова: *готовність, рівні готовності, експериментальне дослідження, майбутні учителі біології, еколого-педагогічна діяльність.*

МАРИЯ БИЛЯНСКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент
Институт высшего образования НАПН Украины,
г. Киев, ул. Бастионная, 9

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обоснованно толкование понятия «готовность будущих учителей биологии к эколого-педагогической деятельности» как личностной характеристики. Определены уровни указанной готовности: элементарный (начальный), репродуктивно-продуктивный (средний) и творческий (высокий). Приведены результаты экспериментальной проверки готовности студентов к эколого-педагогической деятельности по окончании изучения дисциплин «Организация эколого-педагогической деятельности», «Технологии экологического образования и воспитания», «Методика обучения экологии» и педагогической практики. На основании экспериментального исследования установлены уровни формирования у будущих учителей мотивационного, ценностного, содержательного, деятельностного и эмоционально-волевого компонентов готовности к указанному виду деятельности. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о положительных тенденциях в формировании мотивов, ценностей, знаний, умений и навыков, эмоционально-волевых качеств будущих учителей биологии, способствующих формированию готовности осуществлять эколого-педагогическую деятельность в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: *готовность, уровни готовности, экспериментальное исследование, будущие учителя биологии, эколого-педагогическая деятельность.*

MARIA BILYANSKA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Institute of higher education of the NAPS of Ukraine,
Kyiv, Bastionna 9 Street

THE READINESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS FOR ECOLOGO-PEDAGOGICAL ACTIVITY: THE RESULT OF RESEARCH

The article explains the concept of «readiness of future biology teachers for ecologo-pedagogical activity» as a personal quality. This readiness is distinguished as a result and a mark of training quality, which is examined during the practice of a teacher. The readiness of future biology teachers to ecologo-pedagogical activity is determined as personal trait that includes the system of knowledge, skills and competence, motive formedness, combination of emotional and willed features of the person that should be directed to organize successfully ecologo-pedagogical activity with pupils. There were estimated the levels of readiness: elementary (the entry level), procreational (the moderate level), and the creative one (the advanced level). It introduces the results of the experimental research of students' readiness to ecologo-pedagogical activity after finishing next subjects: «Organization of ecologo-pedagogical activity», «Technology of ecological education», «Methodology of ecological education». On the ground of given research there were established the formedness levels of such components as motivational, sense bearing, valuational, emotional and volitional. The analysis of results proved that there are a lot of positive trends in the forming process of future biology teachers' motives, values, knowledge, skills, emotional and volitional qualities. All these things help to form the readiness for ecologo-educational activity at school. Using statistical methods confirmed the reliability and regularity of the study. They can be used in teaching educational disciplines – pedagogy and pedagogy of higher education, methods of teaching biology.

Keywords: *readiness, levels of readiness, experimental research, future biology teachers, ecologo-pedagogical activity.*

Екологічна освіта і виховання, а також просвітництво широких верств населення про стан довкілля і заходи щодо його збереження є нині дуже актуальними. Екологізація навчальних дисциплін у ВНЗ і ЗНЗ, дисципліни та спецкурси екологічного спрямування вказаної проблеми не вирішують, оскільки сприяють лише теоретичній екологічній підготовці. Однак, як свідчать результати опитування викладачів і студентів педагогічних ВНЗ України, практичні вміння та навички екологічної діяльності формуються недостатньо, внаслідок чого майбутні вчителі не підготовлені належно до еколого-педагогічної діяльності в школі.

Тлумачення поняття готовності до певного виду діяльності розглядають у своїх наукових доробках С. Гончаренко (професійна готовність студента), А. Деркач (готовність до педагогічної діяльності), С. Максименко та А. Пелех (готовність до діяльності) та ін.

Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності розуміємо як особистісну характеристику, що включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів і ціннісного ставлення до довкілля, сукупність емоційно-вольових рис особистості, спрямованих на успішну організацію екологічної діяльності зі школярами. Виокремлюємо такі компоненти вказаної готовності: мотиваційний, ціннісний, змістовий, діяльнісний та емоційно-вольовий.

В науці немає єдиної думки щодо визначення рівнів готовності до певного виду діяльності. Так, В. Уруський вказує на три рівні готовності вчителів і студентів до діяльності – високий, середній, низький [3]. Г. Романова виокремлює чотири рівні готовності викладачів до проектування навчальних технологій – репродуктивний (низький), реконструктивний (середній), варіативний (достатній), творчий (високий) [1], Ю. Шаповал п'ять рівнів – допрофесійний, початковий, базовий, конструктивний, системний [4].

Ми характеризуємо готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності за трьома рівнями – елементарним (початковим), репродуктивно-продуктивним (середнім) і творчим (високим).

Мета статті – висвітлити результати експериментальної перевірки готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності.

Дослідження готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності здійснено впродовж кількох етапів. На першому етапі було розроблено методiku проведення експериментального дослідження, обґрунтовано умови ефективності підготовки майбутніх педагогів до зазначеної діяльності. Проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, в якому брали участь 315 студентів, 18 викладачів педагогічних ВНЗ, які здійснюють підготовку учителів біології, та 281 учитель біології.

На другому етапі уточнено науковий апарат дослідження, обґрунтовано теоретичні основи та розроблено модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ. Здійснено відбір і структурування змісту, розробку методики навчання та навчально-методичного комплексу дисциплін за вибором: «Технології екологічної освіти і виховання», «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Методика навчання екології». Розроблені також експериментальні матеріали (анкети для викладачів та студентів, тестові завдання, таблиці для їх аналізу та оцінювання).

З метою вивчення готовності майбутніх учителів біології до екологічної діяльності визначено критерії та показники оцінювання. Для студентів розроблені методичні рекомендації з використання навчального матеріалу екологічного спрямування у процесі навчання біології.

На третьому етапі здійснено експериментальну перевірку розроблених теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Проведено формувальний експеримент, здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, статистичну обробку, систематизацію експериментальних даних.

На четвертому етапі впроваджуються результати дослідження у процес підготовки майбутніх учителів біології у ВНЗ України.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди і Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка.

На основі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено стан підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ.

На формуальному етапі експериментального дослідження було проведено вихідний і заключний зрізи з визначення готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ. Вихідний зріз проводився на початку етапу, а заключний – після закінчення вивчення дисциплін «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Технології екологічної освіти і виховання», «Методика навчання екології» та педагогічної практики. На його основі встановлено рівні сформованості у майбутніх учителів мотиваційного, ціннісного, змістового, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів готовності до вказаного виду діяльності.

Кількісними характеристиками обрано коефіцієнт сформованості мотиваційного (КМ), ціннісного (КЦ), змістового (КЗ), діяльнісного (КД), емоційно-вольового (КЕВ) компонентів готовності. Для експерименту були розроблені карти спостереження по кожному з вказаних компонентів. Карти заповнювали викладачі ВНЗ упродовж проведення занять з дисциплін

еколого-педагогічного спрямування і методисти під час педагогічної практики. Прояви майбутніми вчителями вмінь з організації екологічної діяльності у ЗНЗ оцінювали трьома балами: «0», якщо мотиви, вміння, цінності, емоційно-вольові якості практично не сформовані, «1» – за нерегулярних проявів зазначених показників, «2», якщо вказані у карті показники студенти проявляли систематично.

За даними карт спостереження по кожному компоненту визначили мінімальну, максимальну і максимально можливу кількість балів, яку набрали студенти, підраховували кількість респондентів, що набрали певну кількість балів у межах дослідження.

Наступним кроком стало обчислення мінімального (K_{\min}) (1) та максимального (K_{\max}) (2) значень коефіцієнта сформованості кожного компонента готовності:

$$K_{\min} = n_{\min} / N \quad (1),$$

де n_{\min} – мінімальна кількість балів, одержаних одним студентом за даними карти спостереження; N – максимально можлива сума балів за сформованість компонента;

$$K_{\max} = n_{\max} / N \quad (2),$$

де n_{\max} – максимальна кількість балів, одержаних одним студентом за даними карти спостереження; N – максимально можлива сума балів за сформованість компонента.

Надалі обчислювали граничні значення коефіцієнта сформованості кожного з компонентів готовності, встановили межі коливання рівнів, визначили кількість майбутніх учителів, сформованість показників яких відповідає кожному з них.

Відповідно обчислили $\Delta K_{\Delta} = K_{\max} - K_{\min} / (3)$ і $\Delta k = \Delta K : 3 \quad (4)$, оскільки визначали за трьома рівнями готовності.

Визначення кількості студентів, сформованість компонентів в яких відповідає певному рівню готовності, здійснено за формулою:

$$K_i = n_i / N \quad (5),$$

де n_i – кількість одержаних кожним студентом балів ($i = 1 \dots 288$); N – максимально можлива кількість балів.

Одержані значення K_i зіставляли з межами коливань рівнів і визначали відповідність між набраними студентами балами n_i й рівнями сформованості у них кожного компонента готовності до еколого-педагогічної діяльності. Це дало підстави визначити межі коливання початкового (елементарного), середнього (репродуктивного-продуктивного) та високого (творчого) рівнів сформованості мотиваційного компонента готовності.

Вивчення сформованості розмаїття мотивів (мотиваційний компонент) виявило труднощі в обчисленні результатів дослідження, тому на етапі спостереження та оцінювання цей перелік ми дещо скоротили й обрали 10 позицій: професійні (бажання навчитись організовувати екологічну діяльність у школі); світоглядні (бажання розширити свій кругозір; інтерес до взаємовідносин людини і природи); творчої самореалізації (інтерес до просвітницької діяльності екологічного спрямування; бажання реалізувати творчі наміри в еколого-педагогічній діяльності; задоволення від процесу і результату еколого-педагогічної діяльності); пізнавальні (бажання отримати ґрунтовну підготовку до майбутньої професійної діяльності; прагнення поглибити методичні знання, вміння і навички); престижу (прагнення одержати схвалення від викладачів); меркантильні (прагнення отримати грамоту, подяку).

Для виявлення домінуючих мотивів майбутнім учителям біології було запропоновано серед переліку мотивів обрати п'ять, які спонукають їх брати участь в еколого-педагогічній діяльності.

Після завершення формувального етапу експерименту домінуючими є пізнавальні (прагнення поглибити методичні знання, вміння і навички; отримати ґрунтовну підготовку до майбутньої професійної діяльності), самореалізації (бажання реалізувати творчі наміри в еколого-педагогічній діяльності), світоглядні (інтерес до взаємовідносин людини і природи) мотиви. Меркантильні мотиви займають останні позиції, майже без змін залишилася позиція в ранжуванні професійного мотиву.

При дослідженні сформованості ціннісного компонента студентам запропонували вибрати серед переліку цінностей найважливіші і найменш важливі для їх емоційного стану, майбутньої професійної діяльності і для одержання інформації. Далі, підраховували кількість виборів, спочатку визначали ранги цінностей у кожній з 3 груп, потім ранжуванням – середній ранг для кожної цінності в групі. За результатами дослідження для емоційного стану найважливішими студенти вважають: природу та її красу, оточення, життя як цінність; для

одержання інформації – науку і мистецтво, розвиток і самовдосконалення, навчання; для професійної діяльності – професіоналізм, раціоналізм, збереження довкілля.

Із цінностей для вивчення кількісних показників сформованості ціннісного компонента ми обрали: ставлення до живого; ставлення до самого себе; ставлення до життя; саморозвиток і самовдосконалення; збереження довкілля; наука і мистецтво; природа як джерело естетичної насолоди; природа як джерело матеріальних благ.

Експериментальну перевірку рівня знань сформованості змістового компонента готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності здійснювали за допомогою тестування. На констатувальному етапі застосовували розроблені тестові завдання, що включали матеріал з трьох блоків: теоретичної екології, прикладної екології (забруднення довкілля та його наслідки) та соціальної екології (методики екологічної освіти і виховання). На формульовальному етапі тестові завдання включали 30 питань з дисциплін еколого-педагогічного спрямування.

В основу визначення рівнів сформованості змістового компонента готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності покладено вимірювання, зроблені за шкалою відношень, що дало змогу визначити середнє значення коефіцієнта засвоєння знань $K3_{сер}$. Його розраховували за формулою:

$$K3_{сер} = \frac{\sum n3_i}{\sum N3} (6),$$

де $\sum n3_i$ – кількість правильних відповідей усіх студентів; $\sum N3$ – кількість максимально можливих правильних відповідей.

У дослідженні $\sum n3_i$ 5892 становила, а $\sum N3$ – 8640, отже $K3_{сер} = 0,645$, що відповідає репродуктивно-продуктивному рівню сформованості змістового компонента готовності до еколого-педагогічної діяльності.

Для успішного здійснення еколого-педагогічної діяльності майбутній учитель біології має володіти і методами та прийомами застосування знань на практиці, різними педагогічними технологіями, тобто вміннями еколого-педагогічної діяльності – діяльнісний компонент.

Нами виокремлені такі групи вмінь еколого-педагогічної діяльності:

- пізнавальні – вміння добирати і використовувати екологічну інформацію у процесі навчання біології; застосовувати виховний потенціал шкільного предмета біології для формування екологічної культури школярів;

- проєктивні вміння формулювати цілі і завдання навчальних занять і еколого-педагогічної діяльності, передбачати її результати, планувати вказану діяльність; використовувати набуті в ній знання;

- організаторські – вміння організовувати заходи екологічного спрямування (екскурсії, створювати екологічні стежки, організовувати екологічні табори, екологічні свята, виставки, ігри, театри, озеленення школи, екологічні акції), здійснювати просвітницьку діяльність;

- комунікативні – вміння налагоджувати спілкування із суб'єктами еколого-педагогічної діяльності; створити атмосферу довіри в спілкуванні;

- конструктивні – вміння моделювати систему педагогічних засобів, форм і методів для досягнення цілей і завдань; трансформувати наукову інформацію і визначати зміст навчальних занять;

- оцінювально-рефлексивні – вміння аналізувати й оцінювати результати еколого-педагогічної діяльності; володіти способами самоконтролю та самооцінки, стимулювати готовність до самоосвіти;

- дослідницькі – вміння спостерігати, проводити польові дослідження, використовувати сучасне обладнання;

- спеціальні творчі вміння – вміння з оформлення стендів, експозицій, стінгазет, створення замальовок об'єктів у природі), фото- і відеозйомки;

- вміння дотримуватися правил поведінки в природі [2].

Сформованість емоційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності здійснювали методом спостереження за діяльністю студентів. Для визначення показників ми скористались обґрунтованими у роботі критеріями визначення готовності (вимірювання проводили за шкалою рангів). Для спостереження виокремили такі позитивні емоції, як задоволення, активність, захоплення, зацікавленість, допитливість, та вольові якості студентів – наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, терплячість, самостійність.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Порівняння результатів констатувального і формувального етапів (заключний зріз) педагогічного дослідження відображені в табл. 1.

Таблиця .

Результати експерименту з формування у студентів готовності до еколого-педагогічної діяльності: констатувальний (К) і формувальний (Ф) етапи

Компоненти готовності	Результат	Рівні сформованості					
		Початковий (елементарний)		Середній (репродуктивно-продуктивний)		Високий (творчий)	
		К	Ф	К	Ф	К	Ф
мотиваційний	к-сть студентів	83	58	169	116	63	114
	частка, %	26,3	20,1	53,7	40,3	20	39,6
ціннісний	к-сть студентів	127	34	134	166	54	88
	частка, %	40,3	11,8	42,5	57,6	17,2	30,6
змістовий	к-сть студентів	56	25	212	205	47	58
	частка, %	17,8	8,7	67,3	71,2	14,9	20,1
діяльнісний	к-сть студентів	76	43	176	162	63	83
	частка, %	24,2	14,9	55,8	56,3	20	28,8
емоційно-вольовий	к-сть студентів	123	63	147	157	45	68
	частка, %	39	21,9	46,7	54,5	14,3	23,6

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок про позитивні тенденції у формуванні мотивів, цінностей, знань, умінь і навичок, емоційно-вольових якостей майбутніх учителів біології, що сприяють формуванню готовності здійснювати еколого-педагогічну діяльність у ЗНЗ.

Як свідчить порівняння результатів констатувального та формувального етапів експерименту, значно зменшився відсоток студентів, у яких готовність до еколого-педагогічної діяльності була на початковому рівні. Водночас збільшилася частка студентів, які виявляли уміння з організації та проведення заходів екологічного спрямування на репродуктивно-продуктивному та творчому рівнях.

Для перевірки результатів дослідження щодо їх випадковості використали критерій Крамера-Уелча для даних, вимірених за шкалою відношень (для сформованості змістового компонента за результатами тестових контрольних робіт), і критерій однорідності χ^2 для порядкових шкал (на основі карт спостережень для мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів готовності).

З метою виявлення збігу та розбіжності характеристик груп студентів, які брали участь у дослідженні, порівнювали дві статистичні гіпотези: нульову та альтернативну. За нульовою гіпотезою, одержані результати не містять розбіжностей, за альтернативною – вірогідність помилки не перевищує 5 % (рівень значимості 0,05). Статистичні гіпотези перевіряли за кожним із компонентів готовності, порівнюючи результати констатувального етапу експерименту та заключного зрізу формувального етапу.

Порівняння емпіричної величини критерію Крамера-Уелча з критичним значенням $T_{0,05} = 1,96$ дало змогу зробити висновок, що $T_{\text{емп}} = 13,585714 > 1,96$, тобто достовірність розбіжностей даних становить 95 %: отже, нульову гіпотезу не підтверджено і результати дослідження є закономірними.

За результатами обчислень критерію однорідності χ^2 виявлено, що його емпіричне значення більше за критичне значення $\chi^2_{0,05} < \chi^2_{\text{емп}}$ (для мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів готовності). Достовірність розбіжностей характеристик вибірок становить 95 %, тобто отримані результати дослідження закономірні. Вони можуть застосовуватись у процесі викладання методики навчання біологічних дисциплін і слугувати у підготовці майбутніх вчителів до еколого-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романова Г. М. Вимірювання рівнів готовності викладачів до проектування навчальних технологій / Г. М. Романова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5724/1/Романова_6.04.09.pdf.
2. Скиба М. Формування умінь еколого-педагогічної діяльності майбутніх учителів біології у процесі тренінгу / М. Скиба // Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: педагогіка). – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2016. – Вип. 4. – С. 124–129.
3. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посібник / В. І. Уруський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.
4. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. Д. Шаповал. – Харків, 2007. – 20 с.

REFERENCES

1. Romanova H. M. *Vymiryuvannya rivniv hotovnosti vykladachiv do proektuvannya navchal'nykh tekhnolohiy* [Measurement of levels of teachers' readiness to develop educational technology], [Electronnyi Resurs], Rezhym dostupu, http://lib.iitta.gov.ua/5724/1/Romanova_6.04.09.pdf.
2. Skyba M. *Formuvannya umin ekoloho-pedahohichnoyi diyalnosti maybutnikh uchyteliv biolohiyi u protsesi treninhu* [The formation of ecologo-pedagogical activity skills of future biology teachers during the training process], *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka* (Seriya: pedahohika), K., 2016, Vol. 4, P. 124–129.
3. Uruskyi V. I. *Formuvannya hotovnosti vchyteliv do innovatsiynoyi diyal'nosti metodychnyy posibnyk* [Formation of teachers readiness to innovative activity], Ternopil: TOKIPPO, 2005, 96 p.
4. Shapoval Yu. D. *Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv do osobystisno oriyentovanoho navchannya molodshykh shkolyariv*. Avtoref. dys, kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of formation process of future teacher's readiness to educate pupils], dy's ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Kharkiv, 2007, 189 p.

Стаття надійшла в редакцію 24.01.2017 р.

УДК: 378.091.12 (075.8)

ТЕТЯНА ФЕДІРЧИК

fedirchik-tanya@yandex.ru

доктор педагогічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,

м. Чернівці, вулиця Коцюбинського, 2

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В
СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Здійснено міждисциплінарний аналіз проблеми розвитку педагогічного професіоналізму викладача в системі вищої освіти.; Обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму викладача. Проаналізовано поняття «педагогічний професіоналізм викладача вищої школи» та сформульовано його дефініцію. На основі вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду закладів вищої освіти й власного досвіду науково-педагогічної та управлінської діяльності у вищому навчальному закладі (ВНЗ) запропоновано авторську науково-методичну систему розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи, яка передбачає наявність теоретико-методологічної підсистеми (мета, завдання, принципи, компоненти) і методично-діяльній підсистемі, що містить функціональні складові (багаторівнева науково-методична служба ВНЗ; моніторингові дослідження стану та динаміки розвитку педагогічного професіоналізму викладача; науково-методичний супровід означеного процесу; індивідуальна програма професійно-особистісного розвитку та саморозвитку викладача).

Ключові слова: педагогічний професіоналізм викладача вищої школи, науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму викладача.

доктор педагогических наук, доцент
Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича,
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Осуществлен междисциплинарный анализ проблемы развития педагогического профессионализма в системе высшего образования; обоснованы теоретико-методологические основы развития педагогического профессионализма преподавателя. Проанализирована сущность понятия «педагогический профессионализм преподавателя высшей школы» и сформулировано его дефиницию; разработано авторскую научно-методическую систему развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы, которая предусматривает наличие теоретико-методологической подсистемы (цель, задачи, принципы, компоненты) и методическо-деятельностной подсистемы, которая содержит функциональные составляющие (многоуровневая научно-методическая служба высшего учебного заведения; мониторинговые исследования динамики развития педагогического профессионализма преподавателя, научно-методическое сопровождение указанного процесса; индивидуальная программа профессионально-личностного развития и саморазвития преподавателя).

Ключевые слова: педагогический профессионализм преподавателя высшей школы, научно-методическая система развития педагогического профессионализма преподавателя.

TETIANA FEDIRCHUK

doctor of pedagogical sciences, associate professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsy, Kotsiubynsky 2 Street

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROFESSIONALISM OF HIGH SCHOOL TEACHER IN ACTIVITY OF CLASSIC UNIVERSITY

The problem of teacher development in higher education has been analyzed on the base of interdisciplinary problem of teaching professionalism; theoretical and methodological basis of pedagogical teacher professionalism institution of higher education has been defined; the concept of «professional pedagogical high school teacher» has been characterised and formulated its definition. Teaching professionalism of high school teacher has been defined as a system of integral characteristic of the individual, that is a holistic relationship-based motivational, cognitive-praxeological, reflexive, emotional and vocational identical components that determine the unique individuality of each professional teacher and ensure its efficiency and optimality scientific and educational activities. It has been theoretically proved the structure of pedagogical teacher's professionalism including its components (motivational-target, cognitive-praxeological, reflective and emotional; vocational identical), which interact to form a coherent whole. On the basis of foreign and home experience of higher education and the experience of scientific and pedagogical and managerial activities in higher education has been developed the scientific and methodical system of teaching professionalism of the teacher of high school, which requires a theoretical and methodological subsystem (goal, objectives, principles, components) and methodically-activities subsystem containing the functional components (multi-level scientific and methodical service of higher education institutions, monitoring and research of the dynamics of the teacher teaching professionalism, scientific and methodological support of definite process; individual program of vocational and personal development and self-development of teacher).

Keywords: teaching professionalism of high school teacher, scientific and methodical system of teaching teacher professionalism.

Професіоналізм викладача вищої школи на сучасному етапі визначається багатьма чинниками. Одним із них є якість підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, яка визнана пріоритетною на сучасному

етапі реформування вищої освіти в Україні. Відповідно ВНЗ мають реалізувати завдання щодо якісного управління розвитком професіоналізму науково-педагогічних працівників. У контексті зазначеного необхідно розробити певні внутрішньовузівські процедури розвитку професіоналізму академічного персоналу, який безпосередньо забезпечує ефективність освітнього процесу. Це актуалізує необхідність модернізації процесу управління професійно-особистісним розвитком викладачів, котрі забезпечуватимуть якість вищої освіти згідно з Європейськими стандартами і кращими вітчизняними традиціями.

Здійснені реформи в системі вищої національної освіти недостатньо забезпечують вирішення проблеми якісної підготовки викладачів вищої школи та їхнього професійного зростання, оскільки заходи зазначеного напрямку – як державного, так і локального рівнів – здебільшого мають фрагментарний зміст і формальний характер. Розвиток академічного персоналу вищої школи потребує системного управління вказаним процесом, розробленості адекватного науково-методичного супроводу, ефективного використання міжнародного досвіду загалом і європейського зокрема, відповідного фінансування.

Аналіз стану дослідження означеної наукової проблеми дав змогу виявити напрацювання українських і зарубіжних учених, які вивчали: закономірності формування педагогічної майстерності освітянських кадрів і розвитку професійно важливих якостей майбутніх викладачів (І. Зязюн, Н. Лобанова, Н. Ничкало); специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (Г. Коржов, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський); підготовку майбутнього викладача ВНЗ (Б. Левківський, Г. Матушевський, О. Мороз, Б. Степанишин, В. Юрченко); забезпечення якості вищої освіти та професійної діяльності викладача в зарубіжних освітніх системах (Д. Брофі, Д. Дейв, Р. Пасачинські, Д. Пітер, М. Фален, Т. Шерман та ін.). Окремі аспекти розвитку професіоналізму викладача вищої школи досліджували О. Демченко, І. Міщенко, О. Самойленко (дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних ВНЗ), В. Ісаченко, Р. Цокур (формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи), О. Положенко, В. Панчук (організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача), Н. Лосева (самореалізація особистості викладача ВНЗ), О. Коваленко (педагогічні основи професійно-методичної підготовки викладачів) та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних і практичних аспектів управління процесом розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в умовах діяльності вітчизняного класичного університету.

Університет як ВНЗ має певні специфічні риси, особливі механізми та форми функціонування. До його основоположних ознак відносяться: високий рівень підготовки майбутніх фахівців, що базується на ґрунтовній методологічній основі; можливість набуття студентами не лише базових, а й фундаментальних знань з різних галузей науки за оптимального поєднання природничих і гуманітарних навчальних дисциплін; здатність до формування і поширення моральних і культурних цінностей; переважання в науковій роботі частки фундаментальних, креативних досліджень [1, с. 8–11].

Класичний університет, на думку М. Зубрицької, – це багатопрофільний ВНЗ, який здійснює освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти за ступенями бакалавра, магістра та доктора філософії із широкого спектра природничих, гуманітарних та економічних напрямів науки, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність [3, с. 185].

На класичний університет покладається велика кількість завдань, що пов'язані з розвитком науки. Разом з тим він є академічним закладом, бо повинен якісно підготувати конкурентоспроможних на сучасному ринку праці випускників. Оскільки кадровий науково-педагогічний склад такого університету поповнюють, як правило, випускники магістратури та аспірантури цього ж ВНЗ, то переважно вони мають непедагогічні спеціальності. Будучи фахівцями в своїй галузі, такі працівники не мають базової педагогічної освіти і відчують труднощі в якісній реалізації педагогічної складової власної професійної діяльності в університеті. На жаль, аспірантура спрямовується, зазвичай, на формування науковця, а підготовка до здійснення педагогічної діяльності лишається другорядною. Тому доцільним, з нашої точки зору, є створення в системі управління ВНЗ внутрішньої науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму його майбутнього викладача.

У сучасній психолого-педагогічній науці не існує єдиного тлумачення поняття «педагогічний професіоналізм» і відсутня дефініція поняття «педагогічний професіоналізм викладача вищої школи». Узагальнення багатоваріантності визначення поняття «професіоналізм педагога» дозволило виокремити певні спільні тенденції: «педагогічний професіоналізм» і «професіоналізм педагога» ототожнюються ученими як синонімічні поняття і використовуються в різних ланках системи освіти щодо діяльності педагогів; ці поняття мають різні значення і змістові наповнення, відмінність яких визначається концептуальними положеннями в їх основі.

Вищезазначене дає підстави виокремити підходи до розуміння означеного феномена. Так, психологічний підхід об'єднує моделі, структури, компоненти педагогічного професіоналізму, в основу яких покладено психологічні складові діяльності педагога (мотиви, свідомість, спрямованість, індивідуально-типологічні властивості та якості особистості тощо), які забезпечують її ефективність і оптимальність; технологічний (діяльнісний) визначає основою педагогічного професіоналізму професійні знання, уміння та навички, кваліфікацію, професійну майстерність, де особистісні характеристики відіграють супровідну роль щодо діяльності; комплексний розглядає педагогічний професіоналізм як взаємопов'язані та взаємозумовлені елементи діяльності й особистості педагога, що є рівнозначними компонентами; домінування на сучасному етапі акмеологічного підходу у визначенні професіоналізму педагога (вихователя, учителя, викладача), який охоплює професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості, що перебувають в діалектичній єдності [8, с. 75–81].

Систематизація наявних дефініцій дозволяє визначити, що узагальнюючим поняттям, яке характеризує визначений рівень досягнення педагогом професійно-особистісного розвитку, є поняття «педагогічний професіоналізм», похідним від якого є «педагогічний професіоналізм викладача вищої школи». Останнє поняття нами тлумачиться як системна інтегральна характеристика особистості, що становить цілісний взаємозв'язок мотиваційно-цільового (професійної спрямованості, професійних мотивів та інтересів), когнітивно-праксеологічного (фахово-педагогічної компетентності і професійно-педагогічної майстерності), рефлексивно-емоційного (емоційної стійкості й здатності до самопізнання) та професійно-ідентичного (професійно значущих якостей та індивідуального іміджу) компонентів, які детермінують неповторну індивідуальність викладача-професіонала та забезпечують ефективність і оптимальність його науково-педагогічної діяльності.

У результаті участі в науково-практичних семінарах в межах проекту ЄС TEMPUS «Національна система забезпечення якості і взаємодовіри в системі вищої освіти – TRUST» у Фінляндії, Словаччині і Португалії, в семінарах у межах програми обміну «Акредитація як інструмент забезпечення якості вищої освіти у США» здійснено порівняльний аналіз досвіду професійного розвитку викладачів вищої школи в країнах Європи, США та в Україні, виявлено стандарти якості науково-педагогічної діяльності та практику формування власних програм професійно-особистісного зростання педагога. У науково-методичній діяльності ВНЗ використовуються окремі форми і методи роботи з академічним персоналом. Вищезазначене піддається моніторингу в процесі ліцензування та акредитації освітніх програм та закладів вищої освіти, проте констатовано фрагментарність заходів щодо розвитку педагогічного професіоналізму викладачів як у міжнародному досвіді діяльності, так і у вітчизняній системі вищої освіти [4, с. 157–169].

На основі системного підходу нами проведено структурно-змістовий аналіз педагогічного професіоналізму викладача вищої школи та виокремлено його компоненти, що характеризують важливі ознаки професіоналізму діяльності й особистості викладача, відображаючи їх різнобічність і взаємозв'язок з науково-педагогічною діяльністю. До структурних компонентів педагогічного професіоналізму викладача віднесено: мотиваційно-цільовий (відображає професійно-педагогічну спрямованість і позицію викладача), когнітивно-праксеологічний (охоплює фахово-педагогічну компетентність і майстерність викладача), рефлексивно-емоційний (характеризує емоційну стійкість і самопізнання) та професійно-ідентичний (включає професійно значущі якості та індивідуальний імідж викладача). Кожен із вказаних компонентів має власну підструктуру як сукупність певних елементів.

Детермінантами розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи, на нашу думку, є :

- організаційно-педагогічні, що дають можливість створити єдине внутрішньоуніверситетське середовище, яке забезпечуватиме включення особистості в процеси взаємодії і безпосередньо чи опосередковано визначати успішність її соціалізації та професійного розвитку;
- психолого-педагогічні як сукупність актуалізуючих ситуацій (періодичне занурення викладача в ситуації аналізу власної науково-педагогічної діяльності з урахуванням думок експертів (колег, керівників тощо); створення ситуації вибору викладачем власної траєкторії розвитку

педагогічного професіоналізму; створення і підтримка ситуації професійних взаємовідносин; включення викладача в ситуацію відкриття нового, підтримка його суб'єктності в процесі розвитку свого педагогічного професіоналізму), що є зовнішніми спонуканами до розвитку професіоналізму педагога;

- соціально-педагогічні як суперечності між рівнем науково-педагогічної діяльності та рівнем вимог до викладача і його професійної діяльності з боку основних замовників на вищу освіту – стейкхолдерів (держави, роботодавців, студентів, управлінських структур), що є мотивом розвитку або зовнішнім «стимулом-вимогою» [6, с. 250–253].

Вважаємо, що для ефективного розвитку педагогічного професіоналізму викладача в системі управління ВНЗ має бути створена науково-методична система. Нами пропонується авторська науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи як цілісне системне утворення, що має мету й завдання і становить сукупність функціональних складових, які поетапно реалізуються у процесі створення та дотримання у ВНЗ організаційно-педагогічних умов за дотримання основних принципів (диверсифікації, відкритості та доступності; особистісно-орієнтованого підходу, оптимальності змісту, форм і методів) розвитку педагогічного професіоналізму викладача. Презентована система (рис. 1) має інтеграційно-функціональну сутність, передбачає акме-синергетичне поєднання теоретико-методологічної та методично-діяльничої підсистем та дозволяє реалізувати функції управління процесом розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи: управлінську, діагностичну, психолого-педагогічну, соціально-економічну, рефлексивну [10, с. 226].

Теоретико-методологічна підсистема включає мету, завдання, принципи та компоненти розвитку педагогічного професіоналізму викладача. Її метою є підвищення рівня педагогічного професіоналізму викладача в процесі його науково-педагогічної діяльності у ВНЗ через реалізацію сформульованих завдань засобами моніторингу професійно-особистісного зростання, розроблення та застосування науково-методичного супроводу, створення та реалізації організаційно-педагогічних умов. Методологічні засади цієї системи відображають наукові підходи: (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, інтегративний), принципи розвитку професіоналізму викладача (диверсифікації, особистісно-орієнтованого підходу, оптимальності змісту, форм і методів розвитку педагогічного професіоналізму викладача, принцип відкритості та доступності) та компоненти (мотиваційно-цільовий, когнітивно-праксеологічний, рефлексивно-емоційний та професійно-ідентичний).

Методично-діяльнична підсистема передбачає функціональні складові (організацію діяльності багаторівневої науково-методичної служби ВНЗ; проведення моніторингових досліджень динаміки розвитку педагогічного професіоналізму викладача; розроблення та впровадження науково-методичного супроводу означеного процесу; формування та реалізацію індивідуальних програм професійно-особистісного розвитку та саморозвитку викладачів) та її елементи, які мають поетапно реалізовуватися у процесі створення й дотримання у ВНЗ організаційно-педагогічних умов.

Організація моніторингових досліджень динаміки розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи здійснюється через моніторингову технологію, що представлена як стратегія і тактика реалізації управлінських дій, котрі спрямовані на визначення реального стану якості науково-педагогічної діяльності та визначається сукупністю послідовних етапів: цільового (цілепокладання та планування дослідження), методичного (розроблення методичного інструментарію), дослідницького (проведення дослідження через реалізацію методик), узагальнюючо-аналітичного (збір, оброблення та аналіз результатів), рекомендаційного (розроблення методичних рекомендацій) [11, с. 208–214].

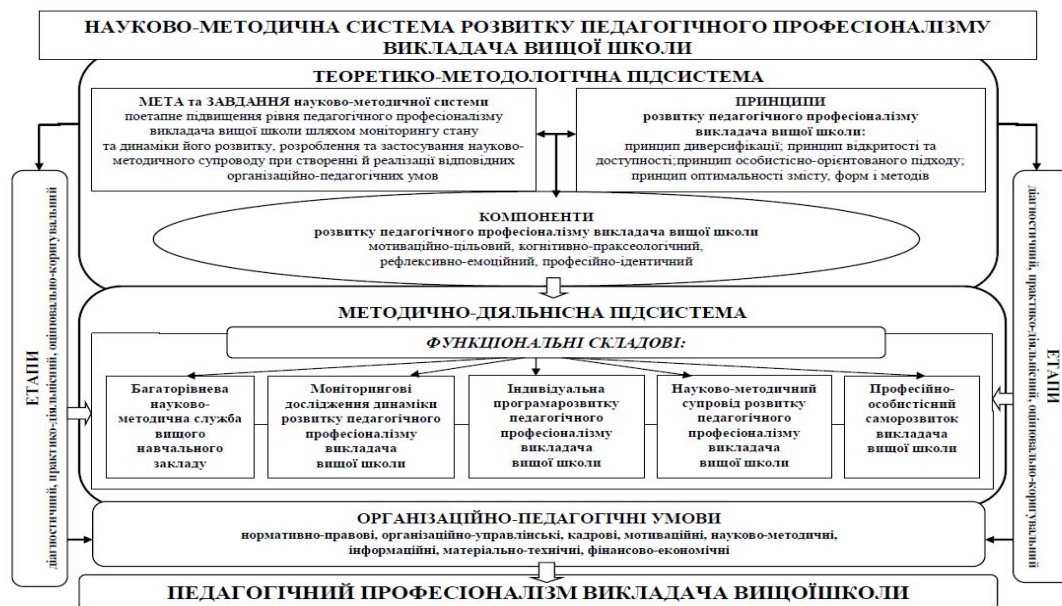


Рис. 1. Науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи.

Механізмом реалізації індивідуальної траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи визначено освітні програми, основу розроблення яких складають результати діагностики потреб і труднощів у професійній діяльності; свобода вибору та складання програми розвитку педагогічного професіоналізму за індивідуальною «освітньою траєкторією»; активне залучення викладачів до розроблення цих програм; здійснення процесу розвитку педагогічного професіоналізму викладача без відриву від навчально-виховного процесу.

Для уможливлення процесу складання та реалізації індивідуальних програм доцільним є науково-методичний супровід розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи, що розглядається як технологія розроблення та застосування форм і методів науково-методичної роботи ВНЗ для підвищення професійно-особистісного розвитку викладачів [9].

Однією з функціональних складових системи виокремлено професійно-особистісний саморозвиток викладача через самопізнання (рефлексію, самоідентифікацію), самопрезентацію, самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію, самореалізацію [10, с. 278–285].

Функціонування науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи передбачає реалізацію таких етапів: діагностичного, практико-діяльнісного, оцінювально-коригувального, кожен з яких має мету, завдання та зміст. До організаційно-педагогічних умов розвитку педагогічного професіоналізму викладача відносимо: нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, мотиваційні, науково-методичні, інформаційні, матеріально-технічні, фінансово-економічні [5, с. 229–242].

Таким чином, якість вищої освіти, що є пріоритетом сучасної освітньої політики України в контексті євроінтеграції, забезпечується певними чинниками, серед яких визначальним є професіоналізм науково-педагогічних кадрів ВНЗ.

Дієвість науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи забезпечуватиметься її цілісністю та взаємозв'язком її компонентів. Зауважимо, що означена система може успішно функціонувати на внутрішньоуніверситетському рівні при створенні та дотриманні організаційно-педагогічних умов і поетапного виконання науково-методичної роботи на різних рівнях (кафедра, факультет, університет) для професійно-особистісного розвитку педагога.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми розвитку педагогічного професіоналізму викладача ВНЗ. Перспективним вважаємо дослідження психолого-педагогічних умов перебудови системи вивчення кваліфікації вузівського викладача, спрямованої на професійно-особистісний розвиток науково-педагогічних кадрів, а також розроблення шляхів підготовки управлінців до забезпечення процесу розвитку педагогічного професіоналізму академічного персоналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіров В. С. Університети у пошуках нової стратегії / В. С. Бакіров // *Universitates: Альманах*. – 2008. – Вип. 1. – С. 8–11.
2. Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського класичного університету: навч. посібник / укл.: Петришин Р. І., Ушенко О. Г. та ін. – Чернівці: Чернівецьк. нац. ун-т, 2013. – 208 с.
3. Ідея університету: Антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
4. Федірчик Т. Досвід розвитку педагогічного професіоналізму педагога вищої школи в освітній практиці розвинених зарубіжних країн / Т. Федірчик // *Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича: зб. наук. праць*, 2014. – Вип. 719: Педагогіка та психологія. – С. 157–169.
5. Федірчик Т. Організаційно-педагогічні умови формування науково-педагогічних кадрів / Т. Федірчик // *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посібник / за ред.: Т. Дробка, М. Головянко О. Кайкової та ін.* – Львів: Манускрипт, 2014. – С. 229–242.
6. Федірчик Т. Д. Детермінанти розвитку педагогічного професіоналізму викладача в умовах внутрівузівської системи / Т. Д. Федірчик // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Історико-педагогічні студії* – 2011. – Вип. 5. – С. 250–253.
7. Федірчик Т. Д. Методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу / Т. Д. Федірчик // *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва. Серія: Педагогіка*. – 2009. – Вип. 21 – С. 109–117.
8. Федірчик Т. Д. Науковий феномен «педагогічний професіоналізм викладача» у психолого-педагогічних дослідженнях / Т. Д. Федірчик // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. – 2011. – Вип. 14 (24). – С. 75–81.
9. Федірчик Т. Д. Науково-методичний супровід розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи: практич. посібник / Т. Д. Федірчик. – Чернівці: Золоті литаври, 2015. – 180 с.
10. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія / Т. Д. Федірчик. – Чернівці: Чернівецьк. нац. ун-т, 2015. – 448 с.
11. Федірчик Т. Д. Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Т. Д. Федірчик // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – 2013. – № 1 (7), Iss. 14. – P. 208–214.

REFERENCES

1. Bakirov V. S. *Universytety u poshukakh novoi stratehii* [Universities in search of a new strategy], *Universitates: Al'manakh*, 2008. # 1, P. 8–11.
2. *Zabezpechennia yakosti vyschoi osvity: ievropejs'kyj dosvid ta realii ukrains'koho klasychnoho universytetu: navch. posibnyk* [Quality of higher education: European experience and Ukrainian realities of classical university]: navch. posib. [ukl.: Petryshyn R. I., Ushenko O. G. ta in.], ukl.: Petryshyn R. I., Ushenko O. H. ta in., Chernivtsi, Chernivets. nats. un-t, 2013, 208 p.
3. *Ideia universytetu* [The idea of the university], *Antolohiia, uporiad. M. Zubryts'ka, N. Babalyk, Z. Rybchyns'ka*. L'viv, Litopys, 2002, 304 p.
4. Fedirchuk T. *Dosvid rozvytku pedahohichnoho profesionalizmu pedahoha vyschoi shkoly v osvitnij praktytsi rozvynenykh zarubizhnykh krain* [Experience of pedagogical professionalism of teachers of higher education in educational practice developed foreign countries], *Naukovyj visnyk Chernivets'koho natsional'noho universytetu im. Yu. Fed'kovycha: zb. nauk. prats'*, 2014. # 719, *Pedahohika ta psykholohiia*, P. 157–169.
5. Fedirchuk T. *Orhanizatsijno-pedahohichni umovy formuvannia nauково-pedahohichnykh kadriv* [Organizational-pedagogical conditions of formation of the teaching staff], *Imperatyv yakosti: vchymosia tsinuvaty i otsiniuvaty vyschu osvitu: navch. posibnyk / za red.: T. Drobka, M. Holovianko O.Kajkovoї ta in.* L'viv, Manuscript, 2014, P. 229–242.
6. Fedirchuk T. D. *Determinanty rozvytku pedahohichnoho profesionalizmu vykladacha v umovakh vnutrivuziv's'koi systemy* [Determinants of teacher professionalism in terms of teacher vnutrivuziv's'koi system], *Naukovyj chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: Istoryko-pedahohichni studii*, 2011. # 5, P. 250–253.
7. Fedirchuk T. D. *Metodolohichni zasady rozvytku pedahohichnoho profesionalizmu vykladacha vyschoho navchal'noho zakladu* [Methodological principles of teaching professional teacher of higher education], *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho universytetu kul'tury i mystetstva. Serii: Pedahohika*, 2009. # 21, P. 109–117.
8. Fedirchuk T. D. *Naukovyj fenomen «pedahohichnyj profesionalizm vykladacha» u psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh* [Science phenomenon of "pedagogical teacher professionalism" in

psychological and educational research], *Naukovyj chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya: Tvorchyia osobystist' vchytelia: problemy teorii i praktyky*, 2011. # 14 (24), P. 75–81.

9. Fedirchuk T. D. *Naukovo-metodychnyj suprovid rozvytku pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyschoi shkoly: prakt. posibnyk* [Scientific and methodological support of educational professionalism young high school teacher], Chernivtsi, Zoloti lytavry, 2015, 180 p.
10. Fedirchuk T. D. *Rozvytok pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyschoi shkoly (teoretyko-metodychnyj aspekt)* [Teacher professional development of young high school teacher (theoretical and methodological aspect)], Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t, 2015, 448 p.
11. Fedirchuk T. D. *Tekhnolohiia monitorynhu profesionalizmu vykladacha iak instrument zabezpechennia iakosti vyschoi osvity* [Technology teacher professional monitoring as a tool for quality assurance], *Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology*, 2013. # 1 (7). Iss. 14, P. 208–214.

Стаття надійшла в редакцію 20.02.2017 р.

УДК 37.013.83

СВІТЛАНА ИЗБАШ

izbashes@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

ПРОБЛЕМА АНДРАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЯК ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Проаналізовано досвід андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. Представлено різні підходи до визначення поняття «андрагогічна підготовка», узагальнено сучасні практики андрагогічної підготовки та визначено особливості сучасного стану андрагогічної підготовки. Встановлено, що термін «андрагогічна підготовка» наразі не увійшов у широкий науковий обіг. Вказано, що процес андрагогічної підготовки має фрагментарний характер та досі не набув ознак цілісного андрагогічного процесу. Доведено, що наукові основи діяльності педагогічного персоналу у різних формах інформаційно-освітньої взаємодії з дорослими тільки починають формуватися. Здійснено класифікацію дорослих як суб'єктів андрагогічного процесу. Запропоновано організувати підготовку педагогічного персоналу як викладачів для навчання дорослих на основі спеціальності «Педагогіка вищої школи» з присвоєнням кваліфікації «викладач-андрагог».

Ключові слова: андрагогічна підготовка, педагогічний персонал, викладач-андрагог, освіта дорослих, андрагогічний підхід, андрагогічні принципи.

СВЕТЛАНА ИЗБАШ

кандидат педагогических наук, доцент,

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Б. Хмельницкого,
г. Мелитополь, ул. Гетьманская, 20

ПРОБЛЕМА АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Проанализирован опыт андрагогической подготовки педагогического персонала как преподавателей для образования взрослых. Представлены различные подходы к определению понятия «андрагогическая подготовка», обобщены современные практики андрагогической подготовки и определены особенности современного состояния андрагогической подготовки. Установлено, что термин «андрагогический подготовка» еще не вошел в широкий научный оборот. Указано, что процесс андрагогической подготовки имеет фрагментарный характер и до сих пор не приобрел признаки целостного андрагогического процесса. Доказано, что научные основы деятельности педагогического персонала в различных формах информационно-образовательного взаимодействия со взрослыми только начинают формироваться. Осуществлена классификация взрослых как субъектов андрагогического процесса. Предложено

организовать подготовку педагогического персонала как преподавателей для обучения взрослых на основе специальности «Педагогика высшей школы» с присвоением квалификации «преподаватель-андрагог».

Ключевые слова: андрагогическая подготовка, педагогический персонал, преподаватель-андрагог, образование взрослых, андрагогический подход, андрагогические принципы.

SVITLANA IZBASH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University,
Melitopol, Hetmanska 20 Street

PROBLEM OF ANDRAGOGICAL BACKGROUND OF PEDAGOGICAL STAFF AS TEACHERS FOR ADULT EDUCATION

The experience of andragogical background of pedagogical staff as teachers for adult education and a variety of approaches to the definition of «andragogical background» have been presented in the paper. It has been summarized the current practice of andragogical background and defined features of the modern state of andragogical background. It was found that the term «andragogical background» has not yet entered into a scientific turn. This andragogical background process is fragmented and has not yet acquired the characteristics of a holistic andragogical process. It is proved that the scientific basis of the activities of the pedagogical staff in various forms of information and educational interaction with adults only begin to take shape. Adults have been classified as subjects of andragogical process. It is proposed to organize the training of pedagogical staff as the teachers to educate adults on a specialty «Pedagogy of Higher Education» qualification «teacher-andragogue».

Keywords: andragogical background, pedagogical staff, teacher-andragogue, adult education, andragogical approach andragogical principles.

Нині спостерігається тенденція підвищення ролі освіти у житті кожної людини. Це зумовлено потребою у нових знаннях, уміннях, навичках, які сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності кожного фахівця. Уявлення про освіту як короткотривалий закінчений проміжок часу залишається в далекому минулому, доросла людина сьогодні розуміє необхідність оновлення освіти впродовж усього свого життя. Одним із найбільш вагомих складових освіти дорослих, на наше переконання, є процес андрагогічної підготовки фахівців, здатних до надання освітніх послуг різним категоріям дорослого населення.

Актуальність дослідження визначається потребою модернізації сучасної системи освіти у зв'язку з динамікою соціального і науково-технічного прогресу, швидкою зміною техніки і технологій, диверсифікацією спеціалізацій, зростанням конкуренції на ринку праці, змінами у змісті праці і громадській діяльності людей, необхідністю раціонального використання часу. Рушійна сила розвитку освіти дорослих – потреби ринку праці, головною вимогою яких є підготовка компетентних фахівців. Така вимога часу змушує багатьох людей оновлювати свої знання все своє життя, включаючись у різні форми перепідготовки у різних напрямках формальної, неформальної і інформальної освіти.

Традиційно всі процесі навчання й освіти асоціюються з педагогікою, однак практичний досвід свідчить, що педагогічні принципи, підходи до змісту освіти переважно зорієнтовані на загальноосвітню школу і малоприсадибні для освіти дорослих. Звідси виникає потреба конструювання освітнього простору для різних категорій дорослих, в якому надання освітніх послуг – це сфера діяльності фахівця-андрагога, спрямована на особистісний і професійний розвиток дорослих, проектування спільного позитивного навчального середовища, консультування, надання соціальної допомоги та визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень.

Важливість дослідження і розробки питань андрагогічної підготовки фахівців підтверджена Концепцією освіти дорослих в Україні, в якій одним із завдань зазначено необхідність здійснювати у вищих навчальних закладах (ВНЗ) підготовку відповідних фахівців для освіти дорослих та потреб ринку праці, а одним із напрямків реалізації концепції освіти дорослих в Україні є створення системи підготовки і перепідготовки викладачів для роботи з дорослими, а також систематичного навчання

керівників різних рівнів, що працюють у галузі освіти, промисловості, державному управлінні, сільському господарстві, підприємстві [4, с. 17–18].

Наукові основи освіти дорослих втілені у працях українських (О. Аніщенко, С. Архипова, Л. Вовк, Д. Дзвінчук, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, О. Орлова, О. Пехота, С. Прийма, В. Приходько, Н. Протасова, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, І. Смагін, Л. Тимчук, І. Фольварочний та ін.) та зарубіжних (Дж. Адамс-Вебер, Т. Браже, С. Брунер, С. Вершловський, М. Громкова, П. Джарвіс, Д. Джонсон, Д. Колб, І. Колеснікова, В. Кричевський, А. Кукуєв, Л. Лесохіна, М. Ноулз, В. Онушкін Ф. Пеглер, Р. Сміт, Е. Трондайк, Л. Турос та ін.) вчених. Їхні праці створюють наукову основу для подальшого дослідження діяльності фахівців, що здійснюють освітню взаємодію з різними категоріями дорослих.

Останнім часом з'явилися дослідження різних аспектів андрагогічного процесу: дидактичні аспекти освіти дорослих (С. Гончаренко), андрагогічні основи освіти у ВНЗ (Т. Ломтева), особливості та основоположні принципи андрагогічної моделі навчання (Л. Лук'янова), андрагогічний підхід як методологічна основа самоспрямованого навчання дорослої людини (О. Огієнко) тощо. Наявність цих праць зумовлює перехід до андрагогічних засад навчання. Окремі питання андрагогічної підготовки фахівців для системи освіти дорослих розглянуто у працях О. Аніщенко (підготовка виробничого персоналу: андрагогічний аспект; підготовка педагогів до організації освіти дорослих засуджених), С. Архипової (професійна підготовка соціальних працівників як посередників освіти дорослих), О. Баніт (андрагогічні засади професійної майстерності викладача дизайнерських дисциплін), В. Буренко (андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя), Л. Вавілової (андрагогічна компетентність методистів), І. Воротникової (андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін), А. Жданова (підготовка фахівців для сфери освіти дорослих у сучасній Європі), Ю. Каліновського (соціально-професійна мобільність андрагога), А. Копилової (реалізація андрагогічного підходу у системі підвищення кваліфікації педагога), Л. Сігаєвої (організаційно-методичні умови підготовки педагогів-андрагогів), М. Смирнової (підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ на засадах андрагогіки в післядипломній освіті), О. Чугай (професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США) тощо.

Докладний аналіз наукових праць вчених свідчить, що в освіті появилася позитивна тенденція теоретико-методичного та науково-практичного забезпечення навчання фахівців для системи освіти дорослих. Але з огляду на широке коло потреб суспільства у підготовці таких фахівців, проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу залишається актуальною і потребує подальшого наукового вивчення і обґрунтування.

Мета статті – визначити поняття «андрагогічна підготовка» та особливості сучасного стану андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для навчання дорослих.

Важливе значення освіта дорослих набуває у контексті розвитку суспільства і окремої особистості. Проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими набула особливого значення ще у 70-х роках ХХ ст., коли на міжнародних конференціях почали говорити про необхідність створення умов для підготовки викладачів, які навчають дорослих. Посилення ролі освіти дорослих в суспільстві викликає необхідність спеціальної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Ця категорія фахівців давно виділяється за своїми професійними функціями, пов'язаними з навчанням дорослих, але наукові основи діяльності педагогічного персоналу у різних формах інформаційно-освітньої взаємодії з дорослими тільки починають формуватися.

Сучасна українська дослідниця Л. Лук'янова тлумачить андрагогічну підготовку як «сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих» [5, с. 22]. Вона пропонує підготовку фахівця у сфері освіти дорослих здійснювати через формування у нього інтегрально-рольової позиції. Основою такої підготовки є методологічні знання, психолого-педагогічні знання про дорослу людину, загальнокультурні знання і вміння, теоретико-технологічні знання щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські уміння, проектувальні знання і вміння [6, с. 122]. Дослідниця зазначає, що педагогічний персонал у роботі з дорослою аудиторією має бути відкритим для спілкування, відповідати за розвиток особистості та соціальне втручання.

Андрагогічна підготовка є складним процесом оволодіння педагогом фаховими навичками саморефлексії, що спирається на андрагогічні знання, наслідком є формування належного рівня готовності викладача до андрагогічної роботи. Сьогодні андрагогічна підготовка потрібна викладачам і системи підвищення кваліфікації, і ВНЗ, цільовою групою навчання яких є дорослі учні.

Андрагогічна підготовка, за визначенням І. Зель, – це «процес оволодіння інноваційними технологіями навчання й виховання, прийомами планування й управління андрагогічною діяльністю, спеціальними знаннями, вміннями, навичками, прийомами творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, підвищення індивідуального потенціалу й креативних можливостей майбутнього фахівця-андрагога» [3, с. 16].

Необхідний рівень готовності викладача до андрагогічної діяльності включає: мотиви, знання, вміння і навички, здатність до фахової рефлексії. Отже, під андрагогічною підготовкою розуміється результат спеціально організованого навчання. Основою такої підготовки є знання: 1) фізіологічних і психологічних процесів, здібностей до інтелектуальної діяльності; 2) чинників, які сприяють чи перешкоджають навчанню; 3) андрагогічних принципів, технологій та ін.

Ознайомлення з науковою літературою дозволило виявити практичні розробки, пов'язані з поняттям «андрагогічна підготовка». Однак, зазначимо, що в дослідженнях, процес підготовки фахівців для освіти дорослих переважно не визначається дослідниками як андрагогічна підготовка, хоча й має всі ознаки такої підготовки. Так, О. Огієнко розглядає підготовку майбутніх викладачів ВНЗ крізь призму андрагогічного підходу, вказуючи, що важливо дотримуватись організаційно-педагогічних умов цієї підготовки, зокрема таких: перехід до андрагогічної моделі навчання, створення андрагогічного середовища, розробка й застосування андрагогічних технологій і методів навчання, формування андрагогічної компетентності викладачів [7, с. 340]. Ми вважаємо, що такі умови дозволяють майбутнім викладачам відчувати позицію активних суб'єктів навчання, усвідомити власну відповідальність за результати навчання, персоналізувати процес навчання та підвищити його ефективність.

Андрагогічне спрямування професійної підготовки соціальних працівників становить формування фахівця, який працює з дорослими для здійснення їхньої підтримки у засвоєнні різного нового соціального досвіду. У такій підготовці можна відзначити наступні ознаки: андрагогічна підготовка – це цілеспрямований, цілісний процес навчання теоретичним основам соціальної роботи; метою андрагогічної підготовки є створення умов для оволодіння майбутніми фахівцями професійно значущими знаннями і вміннями у сфері соціальної роботи і соціального захисту деяких категорій дорослих; хід андрагогічної підготовки передбачає поділ на етапи, кожен з яких має свою мету, змістове наповнення, засоби підготовки; результатом андрагогічної підготовки майбутнього соціального працівника є готовність до фахової роботи і вміння її вести. Андрагогічна підготовка повинна здійснюватися у ВНЗ, які мають дозвіл і відповідну базу для ведення такої діяльності.

Модель реалізації професійного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери, побудована на андрагогічному підході, включає: опору на особистісний і професійний досвід тих, кого навчають; створення психологічної комфортності в освітньому процесі; орієнтацію навчання дорослих на співпрацю й креативність у спілкуванні; пріоритет самоосвітньої діяльності й самооцінки результативності навчання. Застосування моделі пов'язано з врахуванням андрагогічних закономірностей: зумовленість процесу і результатів навчання потребами всіх зацікавлених сторін; залежність успішності реалізації підходу від внутрішніх мотивів учасників освітнього процесу, характеру і своєчасності зовнішніх чинників.

Дослідження, пов'язане з андрагогічною підготовкою провела І. Воронникова і стосувалося воно організації професійного розвитку вчителів на андрагогічних засадах засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Авторка обґрунтувала принципи освіти дорослих у процесі дистанційного навчання, враховуючи його особливості і те, що ці дорослі поєднують навчання з професійною діяльністю [1].

Як засвідчує аналіз, проведений В. Дмитрієвим-Заруденко і М. Судаковим, практичне значення володіння принципами андрагогіки та розуміння сутності й особливостей андрагогічного впливу керівниками та фахівцями центрів зайнятості може виявлятися, принаймні, у двох аспектах. По-перше, щодо підвищення ефективності соціальних послуг; по-друге, стосовно удосконалення механізмів розвитку персоналу центрів зайнятості за рахунок активізації системи набуття та поширення професійного досвіду. Керівникам регіональних і базових центрів зайнятості з метою організації ефективного корпоративного навчання своїх підлеглих пропонується оволодіти спеціальним курсом навчання «Застосування принципів андрагогіки в практиці обслуговування клієнтів державної служби зайнятості» [2, с. 101–110].

Зазначимо, що організація андрагогічного навчального процесу підготовки персоналу державної служби зайнятості ґрунтується на андрагогічних принципах і здійснюється за допомогою спецкурсу, що має андрагогічну спрямованість. В результаті у фахівців державної служби зайнятості

формуються уміння здійснювати андрагогічний вплив на клієнтів та роботодавців, а це означає, що працівники центрів державної служби зайнятості є андрагогами.

Проведений аналіз наукових праць надає нам підстави для обґрунтування особливостей сучасного стану андрагогічної підготовки педагогічного персоналу:

1) педагогічним персоналом для системи освіти дорослих є не тільки представники педагогічної професії, а й інші фахівці, котрі згідно зі своїми фаховими обов'язками працюють з дорослими;

2) термін «андрагогічна підготовка» ще не увійшов у широкий науковий обіг, адже тільки окремі дослідники процес професійної підготовки педагогічного персоналу до навчання дорослих називають андрагогічною підготовкою і надають визначення цьому процесу. Більшість науковців вживають близькі за змістом поняття, а саме: «андрагогічний підхід до підготовки викладача» (О. Огієнко), «андрагогічна спрямованість професійної підготовки» (С. Архипова), «професійний розвиток вчителів на андрагогічних засадах» (І. Воротникова), «андрагогічний навчальний процес» (В. Дмитрієв-Заруденко) тощо;

3) дорослих, як суб'єктів андрагогічного процесу умовно можна розділити на три групи: перша – це фахівці педагогічних професій, тобто викладачі ВНЗ і закладів післядипломної освіти, вчителі, соціальні педагоги, керівники навчальних закладів та інші педагогічні працівники, які мають вищу педагогічну освіту, цільовою групою яких є діти, а робота з дорослими у їх професійній діяльності має опосередкований характер; друга – це фахівці соціальних професій, тобто керівники та працівники центрів державної служби зайнятості, керівники організацій і підприємств, соціальні працівники, практичні психологи, представники місцевої влади, працівники соціальної служби, представники медичних і реабілітаційних центрів, працівники корекційних установ і закладів, адміністратори тощо, робота яких безпосередньо стосується взаємодії з дорослими, але переважно вони не мають педагогічної освіти; третя – це споживачі освітніх послуг, тобто всі дорослі представники суспільства (фахівці різних професій, персонал підприємств, організацій, установ, безробітні, інваліди, люди третього віку, військовослужбовці звільнені у запас та тощо), які на певному етапі життя усвідомили необхідність оновлення чи поповнення знань, підвищення кваліфікації, перепідготовки, стажування шляхом формальної та неформальної освіти.

На нашу думку, дорослі першої і другої груп відносяться до категорії «педагогічний персонал», є викладачами у системі освіти дорослих, а отже є суб'єктами андрагогічної підготовки і за змістом своєї професійної діяльності здійснюють міжособистісну взаємодію з дорослими, надаючи консультативні послуги, формуючи навички інтерпретації інформації, а також організують, координують та здійснюють психологічну підтримку в середовищі дорослих людей.

До третьої групи дорослих пропонуємо застосовувати поняття «андрагогічний підхід до підготовки», а не «андрагогічна підготовка», адже вони не потребують знань і умінь навчання інших дорослих, однак є об'єктами андрагогічного процесу, тому їх підготовка теж має здійснюватися за андрагогічними принципами і технологіям навчання;

4) процес андрагогічної підготовки має фрагментарний характер і ще не набув ознак цілісного андрагогічного процесу, в ньому не вироблено єдиних підходів до організації навчання;

5) у системі вищої педагогічної освіти пропонуємо започаткувати підготовку педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих на основі спеціальності «Педагогіка вищої школи» з присвоєнням кваліфікації «викладач-андрагог».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні андрагогічної цінності досвіду підготовки дорослих споживачів освітніх послуг з метою збагачення теоретичної бази андрагогічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воротникова І. П. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. П. Воротникова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/434/402>.
2. Дмитрієв-Заруденко В. В. Андрагогічні принципи в системі розвитку персоналу державної служби зайнятості / В. В. Дмитрієв-Заруденко, М. В. Судаков // Андрагогіка в професійному навчанні безробітних: матеріали наук.-методол. семінару, 20 вересня 2012 р., м. Київ / уклад.: Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко. – К.: ІПК ДСЗУ, 2012. – С. 101–110.
3. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 22 с.
4. Концепція освіти дорослих в Україні / уклад.: Лук'янова Л. Б. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

5. Лук'янова Л. Б. Андрагог – соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини / Л. Б. Лук'янова // Професійне становлення особистості. – 2013. – № 2. – С. 20–26.
6. Лук'янова Л. Б. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід) / Л. Б. Лук'янова // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – Т. 4. – Вип. 3. – С. 119–123.
7. Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка; гол. ред. А. А. Сбруєва. – Суми, 2015. – № 6 (50). – С. 336–343.

REFERENCES

1. Vorotnykova I. P. *Andrahohichni zasady profesijnogo rozvytku vchyteliv pryrodnycho-naukovykh dysyplin zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy* [Andragogic bases of professional development of teachers of science education by means of information and communication technologies], *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, 2011. # 2 (22). [Elektronnyy resurs] Available at: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/434/402>.
2. Dmytriyev-Zarudenko V. V. *Andrahohichni pryntsyipy v systemi rozvytku personalu derzhavnoyi sluzhby zaunyatosti* [Andragogical principles in the system of public employment service staff], *Andrahohika v profesijnomu navchanni bezrobotnykh: materialy nauk.-metodol. seminaru, 20 veresnya 2012 r., m. Kyiv* / uklad.: Kapchenko L. M., Litvinchuk L. Y., Savchenko N. V. Kyiv, IPK DSZU, 201, P. 101–110.
3. Zel' I. O. *Formuvannya andrahohichnoyi kompetentnosti u studentiv humanitarnykh fakul'tetiv klasychnykh universytetiv* [Formation andragogical competence at students of humanitarian faculties of classical universities], avtoref. dys. kand. ped. nauk, 13.00.04, Cherkasy, 2009, 22 p.
4. *Kontseptsiya osvity doroslykh v Ukrayini* [The concept of adult education in Ukraine] Uklad., Luk"yanova L. B, Nizhyn, PP Lysenko M.M., 2011, 24 p.
5. Luk"yanova L. B. *Andrahoh – sotsial'nyy poserednyk v informatsiyno-osvitnikh protsesakh dorosloyi lyudyny* [Andragogue – social mediator in the information and education processes adult human], *Profesiynne stanovlennya osobystosti*, 2013. # 2, P. 20–26.
6. Luk"yanova L. B. *Profesiyna diyal'nist' vykladachiv-andrahohiv (zarubizhnyy dosvid)* [Professional activities teachers-andragogue (foreign experience)], *Porivnyal'na profesiyna pedahohika*, 2014. V. 4. # 3, P. 119–123.
7. Ohiyenko O. I. *Pidhotovka vykladacha vyshchoyi shkoly v umovakh mahistratury: andragogicheskii pidkhid* [Preparation of a high school teacher in the Master's conditions: andragogical approach], *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi: naukovyj zhurnal Sums'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. A. S. Makarenka; hol. red. A. A. Sbruyeva. Sumy*, 2015. # 6 (50), P. 336–343.

Стаття надійшла в редакцію 08.02.2017 р.

УДК 37.013.42

ТЕТЯНА ВЕРЕТЕНКО

tg950@mail.ru

кандидат педагогічних наук, професор
Київський університет імені Б. Грінченка,
м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18

МАРИНА ЛЕХОЛЕТОВА

m.leholetova@ukr.net

викладач

Київський університет імені Б. Грінченка,
м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18

СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І ПРАЦІВНИКІВ

Уточнено сутність ключових понять за темою дослідження. Встановлено місце здоров'язберігальної компетентності у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів і працівників. Підвищення рівня здоров'язберігальної компетентності студентів розглянуто як

одне із пріоритетних завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах (ВНЗ). На основі теоретичних положень проаналізованих досліджень визначено організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні і методичні умови формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час їх професійної підготовки. Обґрунтовано, що врахування зазначених груп педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів і працівників підвищить рівень їх здоров'язберігальної компетентності, а саме: прийняття студентами ролі здоров'язберігальної компетентності у досягненні професійної мети; встановлення взаємозв'язків між вивченням навчальних предметів здоров'язберігального спрямування з фаховою діяльністю; усвідомлення необхідності дотримання основних правил здоров'язберігання; здійснення самооцінки, самоаналізу щодо рівня власної здоров'язберігальної компетентності.

Ключові слова: здоров'язберігальна компетентність, соціальний педагог, соціальний працівник, педагогічні умови.

ТАТЬЯНА ВЕРЕТЕНКО

кандидат педагогических наук, профессор
Киевский университет имени Б. Гринченко,
г. Киев, ул. Бульварно-Кудрявская, 18

МАРИНА ЛЕХОЛЕТОВА

преподаватель
Киевский университет имени Б. Гринченко,
г. Киев, ул. Бульварно-Кудрявская, 18

СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И РАБОТНИКОВ

Уточнена сутність ключових понять по темі дослідження. Указано місце здоров'язберегаючої компетентності в професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів і працівників. Підвищення рівня здоров'язберегаючої компетентності студентів розглядається як одна із пріоритетних задач в професійній підготовці в вищих навчальних закладах. На основі теоретичних положень проаналізованих досліджень визначено організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні і методичні умови формування здоров'язберегаючої компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час професійної підготовки. Обґрунтовано, що врахування зазначених груп педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів і працівників підвищить рівень їх здоров'язберегаючої компетентності, а саме: прийняття студентами ролі здоров'язберегаючої компетентності у досягненні професійних цілей; встановлення взаємозв'язків між вивченням навчальних предметів здоров'язберегаючого спрямування з фаховою діяльністю; усвідомлення необхідності дотримання основних правил здоров'язбереження; здійснення самооцінки, самоаналізу щодо рівня власної здоров'язберегаючої компетентності.

Ключевые слова: здоров'язберегаюча компетентність, соціальний педагог, соціальний працівник, педагогічні умови.

TETIANA VERETENKO

candidate of pedagogical sciences, professor
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Bulvarno-Kudriavska 18 Street

MARYNA LEKHOLETOVA

teacher
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Bulvarno-Kudriavska 18 Street

ESSENCE AND CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES AND WORKERS

The complexity of the process of the formation of health-preserving competence in the future of social pedagogues and workers caused by the specifics of their professional activities through: high level of responsibility for the development of teenagers belonging to a risk group, active interaction, high emotional tension, etc. The presence of the above effects requires the study and solution of the problem on both the scientific and the practical levels. In the article it is clarified the essence of key concepts; unknown place health-preserving competence in professional activity of future social pedagogue and worker; health-preserving competence of students is considered as one of the priorities during training in higher educational institutions. The purpose of our study is to determine the select and justify pedagogical conditions of health-preserving competence of social pedagogue and worker during study. On the basis of theoretical positions it has been analyzed the studies of highlighted pedagogical conditions of health-preserving competence of future social pedagogue and worker during training such as organizational and pedagogical, psychological and pedagogical and methodological conditions. It has been concluded that the professional training of future social pedagogues and workers will raise their level of health-preserving competence: taking the role of student health-preserving competence in achieving professional goals; the establishment of linkages between the study subjects of health-preserving direction with the original professional activities; awareness of the need to respect the basic rules of health-preserving; implementation of self-esteem, self-awareness on the level of their health-preserving competence.

Keywords: *health-preserving competence, social pedagogue, social worker, pedagogical conditions.*

Формування у педагогів здоров'язберігальної компетентності є однією з найважливіших умов здоров'язберігальної спрямованості освітнього процесу. Забезпечення здоров'язберігального середовища у ВНЗ вимагає вирішення комплексу завдань щодо організаційно-змістового наповнення через внесення змін у зміст освіти, форми і методи його здійснення. Нагальною стає реформування вищої освіти зі спрямованістю на здоров'язберігання студентів і педагогів.

Нова якість освіти має забезпечувати створення певних умов організації навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю всіх його учасників і буде спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я. Виконання цього завдання вимагає від педагогів застосування певних підходів в навчально-виховному процесі для створення у ВНЗ здоров'язберігального середовища.

Здоров'язберігальний соціальний простір – це сукупність економічних, соціально-політичних, психологічних, педагогічних, медичних, культурно-духовних умов самореалізації особистості щодо збереження, зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я, формування здорового способу життя [6, с. 52].

Аналіз наукової літератури з проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників показав, що недостатньо уваги приділено формуванню здоров'язберігальної компетентності фахівців соціальної сфери. Тому актуальність дослідження зумовлена необхідністю визначення та обґрунтування педагогічних умов формування вказаної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час їх фахової підготовки у ВНЗ.

Дослідженням окремих аспектів збереження здоров'я займалися В. Бобрицька, Ю. Науменко, Л. Сущенко (методологічні засади організації здоров'язберігального довкілля, формування здорового способу життя), Н. Башавець, Л. Безугла (формування культури здоров'язберігання, організація самостійної роботи з формування культури здоров'я), О. Ландо, Е. Шатрова (модель формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців).

Питання педагогічних умов та їх ролі у системі вищої освіти досліджували С. Висоцький, Н. Духаніна, О. Повідайчик, Є. Хриков (педагогічні умови в навчально-виховному процесі ВНЗ); С. Шехавцова (педагогічні умови формування суб'єктності, професійного становлення майбутніх вчителів у фаховій підготовці та позааудиторній навчально-виховній діяльності); П. Джуринський, Т. Осадченко, В. Цись, (педагогічні умови розвитку здоров'язберігальної компетентності фахівців і застосування у вищій освіті здоров'язберігальних технологій).

Метою статті є визначення педагогічних умов формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час їх професійної підготовки.

Підвищення рівня здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників розглядається одним із пріоритетних завдань в процесі професійної підготовки у ВНЗ, оскільки в ефективному його виконанні зацікавлені як педагоги, так студенти.

Здоров'язберігальна компетентність – це риса особистості, що: проявляється у можливості зберігати і реалізовувати знання, вміння і навички, спрямовані на здоров'язберігальну діяльність; визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності; дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування, що сприятиме професійному становленню фахівця соціальної сфери [8, с. 186]. До чинників, що негативно впливають на формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних фахівців, відносяться: невідповідальне ставлення студентів до власного здоров'я; нервово-психічна напруга через нові умови навчання, проживання, темп життя, організація праці та відпочинку; несприятливі соціальні та екологічні умови; невміння знаходити вихід зі стресових ситуацій; відсутність узгодженості у колективі, наявна конкуренція в ситуаціях, коли результат залежить від злагодженості й координації дій усього колективу [13, с. 190].

Особливістю процесу формування здоров'язберігальної компетентності у майбутніх соціальних педагогів і працівників під час їх професійної підготовки є визначення педагогічних умов. Теоретичний аналіз педагогічних умов, які би забезпечили ефективну роботу з формування здоров'язберігальної компетентності, показав різні підходи і думки у визначенні поняття «педагогічні умови». Науковці розглядають педагогічні умови як: сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, які забезпечують успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [2]; обставини, за яких навчальні дисципліни, методика їх викладання, навчання і виховання подані в найкращих взаємозв'язках, що дає можливість плідно викладати, з одного боку, а з іншого – успішно навчатися [3]; «спеціально сконструйовані обставини, що передбачали усвідомлення необхідності зміцнення і збереження здоров'я, оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками здоров'язберігальної професійної діяльності і забезпечували результативність навчально-виховного процесу у підготовленості майбутніх учителів здійснювати здоров'язберігальну професійну діяльність» [4]; «сукупність форм, методів і засобів освітнього середовища, що сприяє ефективності підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи» [9, с. 230]; «обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [11, с. 12].

На основі проведеного аналізу думок науковців у трактуванні поняття «педагогічні умови» нами встановлено, що педагогічні умови – це сукупність спеціально створених педагогами можливостей (зміст, форми, методи, прийоми, засоби педагогічної діяльності), реалізація яких забезпечує результативність формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час професійної підготовки у ВНЗ. Розглядаючи здоров'язберігальну компетентність як одну з важливих професійних якостей майбутніх соціальних педагогів і працівників, припускаємо, що її формування передбачає наявність у процесі професійної підготовки спеціально організованих педагогічних умов, тож важливим є аналіз вказаних педагогічних умов, що сприяють вирішенню проблем збереження і зміцнення здоров'я.

Розкриваючи суть, види та функції педагогічних умов, Н. Духаніна пропонує таку їх класифікацію: організаційні (оптимальна заповнюваність груп і професійна готовність вчителя; організація творчої співпраці викладача і студентів у навчально-виховному процесі на основі суб'єктно-суб'єктних відносин; організація навчального процесу з використанням активних форм і методів навчання відповідно до специфіки дисциплін предметної підготовки); методичні (методи і форми навчання); методико-інструментальні (інноваційні методи, модульна система навчання); змістовні (актуальність і доцільний вибір змісту навчання, розробка робочих програм, методичне і дидактичне забезпечення навчальних дисциплін предметної підготовки); змістовно-цільові (побудова навчального процесу на основі системного аналізу професійної діяльності, актуалізація суб'єктивного професійного досвіду студентів і його залучення до змісту підготовки, відповідність вимогам і основним положенням особистісно зорієнтованого навчання); матеріально-технічні (застосування нових інформаційних технологій, дотримання при цьому санітарно-гігієнічних вимог); мотиваційні (професійне самопізнання студентів, систематична діагностика рівня розвитку їх професійних здібностей, презентація своїх досягнень); особистісні (суб'єктно-суб'єктні відносини між викладачем і студентом з урахуванням індивідуально-вікових особливостей студентів) [5, с. 104]. Реалізація педагогічних умов, у контексті формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх

соціальних педагогів і працівників, передбачає: вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ; належний рівень професіоналізму педагогів; розробку методик і технологій з формування здоров'язберігальної компетентності, їх використання в професійній підготовці студентів; готовність студентів до навчальної діяльності, наявність в них інформаційної культури та прагнення до саморозвитку.

О. Повідайчик, розглядаючи формування інформаційної культури, пропонує педагогічні умови, які будуть позитивно впливати на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів і працівників: створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробка і використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими і загальними дисциплінами [10].

С. Шехавцова виокремлює такі педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх фахівців у ВНЗ: спрямованість професійно-педагогічної діяльності студентів на основі інформаційно-комунікативних технологій; спеціальна інтерактивна підготовка до професійної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; стимулювання особистості майбутнього фахівця до саморозвитку; набуття практичного суб'єктного досвіду студентами під час проходження виробничої практики [14, с. 419].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу і досвід науковців, близькими для нашої теми є визначені В. Бобрицькою наступні педагогічні умови формування здорового способу життя майбутніх фахівців: цілісність і безперервність процесу формування системи знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності студентів; використання у змісті навчально-виховного процесу ВНЗ теоретичного і практичного підґрунтя дотримання здорового способу життя; мотиваційне забезпечення діяльності студентів, що ґрунтується на пізнавальній активності, креативності, практичній значущості навчального процесу для кожного суб'єкта діяльності і вільному виборі його позиції; залучення студентів до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну діяльність; реалізація у процесі професійної підготовки принципів пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації, самопізнання та саморозвитку [1, с. 318].

Обов'язковою умовою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників є сформованість в них системи знань, умінь і навичок щодо збереження, зміцнення і підтримки власного здоров'я. Недостатній рівень здоров'я фахівців соціальної сфери унеможливує їх професійний розвиток, повну реалізацію потенціалу та кар'єрного зростання. У цьому контексті сформованість здоров'язберігальної компетентності студентів є складовою їх професіоналізму в майбутньому. Отже, формування вказаної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників у ВНЗ неможливе без організації здоров'язберігального середовища, наявності позитивної установки на ведення здорового способу життя, залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до оздоровчої діяльності.

Т. Осадченко вказує на педагогічну умову, що «характеризується вмінням використовувати здоров'язберігальні технології у професійній підготовці» [9, с. 230]. Вважаємо, що для ефективної роботи з формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників пріоритетними мають бути технології, за допомогою яких студенти матимуть змогу опанувати власний здоров'язберігальний потенціал, навчитися його застосовувати.

Здоров'язберігальні технології – це засіб організації та послідовних дій реалізації освітніх програм, що застосовуються в навчально-виховному процесі ВНЗ і включають сукупність психолого-педагогічних методів і прийомів роботи, підходів до реалізації проблем, пов'язаних з оздоровленням, та спрямовані на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я студентів.

Педагогічними умовами застосування здоров'язберігальних технологій у навчальному процесі ВНЗ, вважає В. Цись, є: психолого-педагогічні (практична спрямованість навчання, здійснення його проблемного характеру, індивідуально-диференційований підхід, спрямованість на розвиток здоров'язберігальної компетентності) й організаційно-методичні (міждисциплінарний і суб'єктно-діяльнісний підходи на заняттях, проведення моніторингу та рефлексії під час навчання та корекція роботи відповідно до їх результатів) умови. Вони спрямовані на розвиток здоров'язберігальної компетентності педагога як необхідної складової для виконання соціального замовлення на розвиток здорової особистості [12, с. 15]. Використовувати здоров'язберігальні технології у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів і працівників треба комплексно, з урахуванням структури навчального процесу й умов навчання студентів. Проводити заходи здоров'язберігального спрямування потрібно протягом навчального року, максимально залучаючи всіх учасників. Головна

ознака здоров'язберігальних технологій – це прості, доступні методики і комплексний підхід до формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців.

Ефективне управління формуванням здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників вимагає визначення і створення у ВНЗ відповідних педагогічних умов. До них О. Ландо відносить: активізацію здоров'язберігальної діяльності викладачів і і студентів; використання технологій, які сприятимуть формуванню здоров'язберігальної компетентності студентів; організацію конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців; проведення педагогічної діагностики сформованості здоров'язберігальної компетентності студентів; використання педагогічної та управлінської рефлексії в освітньому процесі ВНЗ [7, с. 69]. Рефлексія сформованості здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників – це здійснення студентами самоаналізу, самооцінки, осмислення власної здоров'язберігальної діяльності та її результатів; адекватна оцінка своїх можливостей, здібностей і результатів впровадження здорового способу життя на прикладі власного досвіду; визначення оптимальних форм, методів і прийомів роботи, уточнення шляхів організації здоров'язберігальної діяльності у майбутній професії.

Погоджуючись з основними теоретичними положеннями досліджень [1; 5; 7; 9; 10; 12; 14], вважаємо обґрунтованою наступну класифікацію педагогічних умов для підвищення ефективності формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час професійної підготовки: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні.

До організаційно-педагогічних умов належать оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців теоретичними і практичними питаннями, спрямованими на формування здоров'язберігальної компетентності; надання студентам можливості розвитку і застосування значимих здоров'язберігальних умінь та якостей під час навчання; підвищення професійної компетентності педагогічного колективу з питань здоров'язберігальної діяльності, формування культури здоров'я; дотримання валеологічного та діяльнісного підходів в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників, з позиції валеологічного підходу, актуалізується через сформованість у студентів знань, методів і засобів здоров'язберігання та вміння пропагувати ці знання. Реалізація діяльнісного підходу у цій справі передбачає активну позицію майбутніх фахівців у ставленні до власного здоров'я та способу життя, їх орієнтованості на розвиток творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних й вікових особливостей за допомогою включення в діяльність.

Психолого-педагогічними умовами формування здоров'язберігальної компетентності є: формування психологічної готовності до обраної професії; переконлива усвідомленість майбутніми соціальними педагогами і працівниками вагомості здоров'язберігальної компетентності; реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами; активізація самоосвіти майбутніх соціальних фахівців щодо здоров'язберігання в навчально-виховному процесі; створення сприятливого, емоційно-комфортного освітнього середовища для формування здоров'язберігальної компетентності; дотримання особистісно-орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Емоційно-комфортне навчально-виховне середовище – це сукупність умов, за яких відбувається ефективна навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів педагогічного процесу [3], передусім: позитивна взаємодія викладачів і студентів; участь всього колективу групи в обговоренні вирішення психолого-педагогічних проблем; пріоритетність дискусійних обговорень питань на практичних заняттях, коли студенти мають змогу вільно висловлювати свої думки.

Формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників, з позиції особистісно-орієнтованого підходу, актуалізується через відносини між викладачем і студентами, побудовані на принципах співпраці і свободи вибору. Пріоритетом навчально-виховного процесу стає розвиток особистості студентів та їх індивідуальності, створення безпечних і комфортних умов для самореалізації, самоствердження, а також відповідальності за власне здоров'я.

До методичних умов формування здоров'язберігальної компетентності відносимо впровадження здоров'язберігальних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ, використання досвіду діяльності педагогів і наукових шкіл, які вивчають здоров'язберігальну діяльність; проведення моніторингу та рефлексії під час навчання і корекція роботи згідно з її результатами; дотримання компетентнісного підходу, спрямованого на формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час професійної підготовки

(розробка відповідних навчальних курсів та їх програмно-методичного супроводу, розширення компонентів здоров'язберігальної компетентності в структурі навчальних програм тощо).

Перспективами подальших розвідок буде реалізація та експериментальна перевірка визначених педагогічних умов формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників під час їх фахової підготовки у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек»», 2006. – 432 с.
2. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогической условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.
3. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
4. Джури́нський П. Б. Технологічний концепт процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності / П. Б. Джури́нський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фахове видання. Вип. 1. – Хмельницький, 2015. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2015_1_6.
5. Духанина Н. М. Педагогические условия: сущность, проблемы, виды и функции / Н. М. Духанина // Историко-педагогические исследования. – К.: Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2011. – Вып. 5. – С. 103–105.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – 2-ге вид. – К.; Сімферополь: Універсам, 2013. – 536 с.
7. Ландо О. А. Специфика модели управления формированием здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начального образования / О. А. Ландо // Педагогічні науки. Scientific Journal «ScienceRise» № 4/1 (9). – 2015. – С. 65–71. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/sciencerrise/article/view/40596/38225>.
8. Лехолетова М. М. Формування здоров'язберігальної компетентності як завдання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / М. М. Лехолетова // Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах: матеріали Всеукр. наук. конференції, 29–30 квітня 2016 р., ДНУ ім. Олеся Гончара. Ч. І. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. – С. 186–188.
9. Осадченко Т. М. Використання здоров'язбережувальних технологій як педагогічна умова підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Т. М. Осадченко // Витоки педагогічної майстерності. – Полтава: Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. – Вип. 15. – С. 229–233.
10. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. С. Повідайчик. – Ужгород, 2007. – 278 с.
11. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – С. 11–15.
12. Цись В. В. Формування готовності вчителів у післядипломній освіті до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Цись. – Чернігів, 2011. – 20 с.
13. Шеремета М. М. Фактори, що негативно впливають на здоров'язберігання майбутніх соціальних педагогів та роль вищих навчальних закладів у їх подоланні / М. М. Шеремета // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: Матеріали IV щорічної Всеукр. наук.-практ. конференції, 27 березня 2014 р. – К.: Вид-во Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 187–192.
14. Шехавцова С. О. Поняття «педагогічні умови» в контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки / С. О. Шехавцова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до вип. 36. Т. VIII (68): Темат. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 413–420.

REFERENCES

1. Bobryts'ka V. I. *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u majbutnikh uchyteliv: monohrafiia* [Formation healthy lifestyle in the future teachers: monograph], Poltava: TOV «Polihrafichnyj tsentr «Skajtek»», 2006. 432 p.
2. Vysotskyj S. V. *Struktura psykhologo-pedahohycheskyj uslovyj formyrovannia poyskovo-tvorcheskoj napravlennosti lychnosty v protsesse obucheniya* [The structure of psycho-pedagogical conditions of formation of the search and the creative orientation of the person in the learning process], Naukovyj visnyk Pivdenoukrains'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyn'skoho: zb. nauk. prats'. Odessa, 1999. V. 8–9, P. 90–94.

3. Honcharenko S. U. *Metodyka navchannia i naukovykh doslidzen' u vyschij shkoli* [Methods of teaching and research in higher education], K.: Vyscha shkola, 2003, 323 p.
4. Dzhuryns'kyj P. B. *Tekhnolohichnyj kontsept protsesu pidhotovky majbutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do zdorov'iazberezhival'noi profesijnoi diial'nosti* [The technological concept of the process of preparation of future teachers of physical training to professional activity health-preserving], Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: elektron. nauk. fakhove vydannia. V. 1. Khmel'nyts'kyj, 2015. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_1_6.
5. Dukhanyna N. M. *Pedahohycheskye uslov'ia: suschnost', problemy, vydy y funktsyy* [Pedagogical conditions: essence, problems, types and functions], Istoriko-pedahogicheskie issledovaniia. Kyiv: Publisher NPU im. MP Dragomanova, 2011. V. 5, P. 103–105.
6. *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsial'noi sfery* [Encyclopaedia for professionals of the social sphere] za zah. red. prof. I. D. Zvierievoi. 2-he vyd. K.; Simferopol', Universam, 2013, 536 p.
7. Lando O. A. *Spetsyfyka modeli upravleniia formirovanyem zdorov'esberehaischej kompetentnosti buduschykh uchytel' nachal'noho obrazovaniia* [The specifics of management model the formation of health-preserving competence of the future teachers of primary education], Pedahohichni nauky. Scientific Journal «ScienceRise». 2015. # 4/1 (9), P. 65–71. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://journals.uran.ua/sciencerrise/article/view/40596/38225>.
8. Lekholetova M. M. *Formuvannia zdorov'iazberihal'noi kompetentnosti iak zavdannia profesijnoi pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv sotsial'noi sfery* [Formation of health-preserving competence as a problem of the professional training of future specialists of the social sphere], Ukraina v humanitarnykh i sotsial'no-ekonomichnykh vymirakh: materialy Vseukr. nauk. konferentsii, 29–30 kvitnia 2016 r., DNU im. Olesia Honchara. Ch. I. Dnipropetrovs'k, Roial Prynt, 2016, P. 186–188.
9. Osadchenko T. M. *Vykorystannia zdorov'iazberezhival'nykh tekhnolohij iak pedahohichna umova pidhotovky majbutn'oho vchytelia pochatkovoї shkoly* [Using health-preserving technologies as a pedagogical condition of preparation of the future teacher of primary school], Vytoky pedahohichnoi majsternosti. Poltava, Vyd-vo PNPU imeni V. H. Korolenka, 2015. V. 15, P. 229–233.
10. Povidajchuk O. S. *Formuvannia informatsijnoi kul'tury majbutn'oho sotsial'noho pratsivnyka v protsesi profesijnoi pidhotovky* [Formation of information culture of the future social worker in the process of training], dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Uzhhorod, 2007, 278 p.
11. Khrykov Ye. M. *Pedahohichni umovy iak skladova naukovykh znan'* [Pedagogical conditions as part of scientific knowledge], Shliakh osvity, 2011. #2 (60), P. 11–15.
12. Tsys' V. V. *Formuvannia hotovnosti vchyteliv u pislidyplomnij osviti do zastosuvannia pedahohichnykh zdorov'iazberezhival'nykh tekhnolohij u pochatkovij shkoli* [Formation of readiness of teachers in postgraduate education to the use of health-preserving technologies in primary school], avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Chernihiv, 2011, 20 p.
13. Sheremeta M. M. *Faktory, scho nehatyvno vplyvaiut' na zdorov'iazberihannia majbutnikh sotsial'nykh pedahohiv ta rol' vyschykh navchal'nykh zakladiv u ikh podolanni* [Factors affecting the health-preserving future social teachers and the role of higher education institutions in overcoming them], Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky: Materialy IV schorichnoi Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii, 27 bereznia 2014 r. K.: Vyd-vo Kyiv. un-tu im. B. Hrinchenka, 2014, P. 187–192.
14. Shekhavtsova S. O. *Poniattia «pedahohichni umovy» v konteksti formuvannia sub'iektynosti majbutnikh uchyteliv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [The concept of «pedagogical conditions» in the context of the formation of subjectivity in the process of future teachers of vocational training], Humanitarnyj visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Dodatok 1 do vyp. 36. T. VIII (68): Temat. vypusk «Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do ievropejs'koho osvith'oho prostoru». K.: Hnozy, 2016, P. 413–420.

Стаття надійшла в редакцію 01.03.2017 р.

УДК 629.7.073

ОЛЕНА МОСКАЛЕНКО

concordmoskalenko@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету,
м. Кропивницький, вул. Добровольського, 1

**СТРУКТУРА Й ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ КОМПЛЕКСНОЇ МОДЕЛІ
ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В
ОСОБЛИВИХ УМОВАХ**

Теоретично обґрунтовано структуру й основні компоненти комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах. Відзначено важливість чинних світових методик навчання авіаційних фахівців для підвищення їхнього професійного рівня, які потребують поглиблених знань з англійської мови. З'ясовано сутність понять «модель», «моделювання» і «педагогічна система». Запропоновано авторські дефініції понять «педагогічна система підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах» і «комплексна модель підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях». Вказано, що всі елементи комплексної моделі перебувають у взаємозв'язку.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічна система, особливі умови, особливі ситуації льотної діяльності, безпека польотів, структура, компонент, авіаційний фахівець, льотний вищий навчальний заклад (ВНЗ).

ЕЛЕНА МОСКАЛЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент
Кировоградская летная академия Национального авиационного университета,
г. Кропивницкий, ул. Добровольского, 1

**СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ
ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ**

Теоретически обоснованы структура и основные компоненты комплексной модели подготовки курсантов к профессиональной коммуникации в особых условиях полета. Отмечена важность действующих мировых методик для обучения авиационных специалистов английскому языку для повышения их профессионального уровня. Выяснена сущность понятий «модель», «моделирование» и «педагогическая система». Предложены авторские дефиниции понятий «педагогическая система подготовки авиационных специалистов к профессиональной коммуникации в особых условиях» и «комплексная модель подготовки авиационных специалистов к профессиональной коммуникации в особых условиях и ситуациях». Отмечено, что все элементы комплексной модели взаимосвязаны.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическая система, особые условия, особые ситуации летной деятельности, безопасность полетов, структура, компонент, авиационный специалист, летное высшее учебное заведение.

OLENA MOSKALENKO

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Kirovograd Flight Academy of National Aviation University,
Kropyvnytskyi, Dobrovolskoho 1 Street

**STRUCTURE AND COMPONENTS OF AN INTEGRATED MODEL FOR
PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING OF STUDENTS IN NON-
STANDARD FLIGHT SITUATIONS**

The structure and basic components of an integrated model for students' training of professional communication in non-standard flight situations has been defined in the article; the importance of current world methods that require profound knowledge of English to adaptation of aviation specialists' training for their professional level improvement has been emphasized. It has been analyzed the concepts «model», «modelling», «pedagogical system». Author's definitions of concepts «pedagogical system of students' training of professional communication in non-standard flight situations»; «integrated model for students' training of professional communication in non-standard flight situations» have been characterized. It has been pointed out that all structural elements of an integrated model are interconnected. Integrated model for students' training of professional communication in non-standard flight situations is comprised of the following basic components: principles of professional preparation of aviation specialists; the components of readiness for professional communication in non-standard

flight situations; levels of readiness for professional communication in non-standard flight situations; forms and methods of the English-language aviation specialists' studying process; organizational and pedagogical conditions for students' training of professional communication in non-standard flight situations; main stages of an integrated model realization; the result of studying – readiness of aviation specialists to professional communication in non-standard flight situations that need profound English knowledge and skills.

Keywords: *model, modelling, pedagogical system, special flight conditions, non-standard flight situations, safety of flights, structure, component, aviation specialist, high flight educational establishment.*

Розвиток міжнародних організацій, які регулюють діяльність авіаційної галузі, за останні десятиліття інтенсифікував потребу в компетентних кадрах, спроможних виконувати міжнародні перевезення на високому професійному рівні, провадити продуктивну діяльність і бути адаптованими до європейських стандартів. З огляду на це в Україні, що еволюціонує швидкими темпами, зростає потреба у вдосконаленні професійної підготовки авіаційних фахівців. Дослідження особливостей перебігу професійної підготовки є значущими не тільки в контексті соціалізації, а й щодо самовизначення, самоактуалізації індивіда, його мотиваційної сфери, фахової компетентності. Це актуалізувало проблему обґрунтування і розроблення комплексної моделі підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях, усі структурні елементи якої перебувають у взаємозв'язку.

Зацікавленість названими проблемами не випадкова, оскільки нині Україна потребує високого рівня професіоналізму молодих фахівців, зокрема авіаційного напрямку. Зважаючи на багатоаспектну комплексну підготовку в льотних ВНЗ, можна зрозуміти доцільність великої кількості фахівців, які беруть участь у цьому процесі: інженерів, інструкторів, пілотів, диспетчерів, психологів, викладачів фізкультури, іноземної мови й технічного перекладу. Усі зазначені категорії осіб провадять педагогічну діяльність.

З'ясування організаційних і педагогічних особливостей навчання авіаційних фахівців привертає увагу дослідників у зв'язку зі швидким розвитком авіаційної галузі та переходом України до європейських стандартів, що вмотивовує потребу в поглибленому знанні англійської мови на всіх рівнях реалізації професійної діяльності. Це спрямовує дослідження щодо розширення педагогічної системи професійної підготовки авіаційних фахівців, реалізованої в авторській комплексній моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях. Арсенал засобів, методів і прийомів, залучених до виконання окресленого завдання, має бути гнучким, мобільним, адаптованим, ґрунтованим на провідних ідеях, запозичених із зарубіжного досвіду.

Тема статті відповідає актуальному завданню практичного впровадження механізму функціонування комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації саме в особливих умовах і ситуаціях на міжнародних повітряних лініях, що потребують поглиблених знань з англійської мови. Мова професії є головним функціональним компонентом професійної комунікації диспетчерів і пілотів. Професійною мовою для виконання польотів на міжнародних повітряних трасах є англійська. Тому її опанування – першочергове завдання професійної підготовки льотно-диспетчерського складу, оскільки від надійності ведення радіообміну англійською залежить не лише діяльність, а й життя учасників комунікації. Професійна авіаційна комунікація спрямована насамперед на забезпечення безпеки польоту, налагодження контакту між пілотом і диспетчером, контроль за повітряною ситуацією та вміння доповісти про ймовірні проблеми під час польоту.

Мета статті – обґрунтувати структуру й охарактеризувати основні компоненти комплексної моделі підготовки курсантів льотного ВНЗ до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях, передусім поглиблення знань з англійської мови для підвищення професійного рівня авіаторів.

Л. Криворучко кваліфікує моделювання екстремальної ситуації як створення моделі ситуації, до якої людина не адаптована, що загрожує фізичному або психічному здоров'ю [3, с. 104]. Для ефективного моделювання потрібно, стверджує науковець, зважати на рівень фізичної та психологічної підготовки працівника органів внутрішніх справ (ОВС), оцінювати його попередні результати під час виконання аналогічного оперативного завдання. У процесі моделювання необхідно брати до уваги: небезпечні фактори (світло, шум, вібрації); різні

непередбачувані ситуації (наявність людей, транспортних засобів); замкнуте (відкрите) середовище; поведінку осіб у різних ситуаціях; готовність працівника ОВС до виконання оперативного завдання. Дослідник запропонував створення кваліфікаційно-фахових моделей, в яких відображено інформацію про працівника ОВС: статус працівника, загальні вимоги до кандидатів (психологічні, соціальні, моральні, ділові якості та професійні навички), порядок відбору кандидатів до кожної служби, вимоги до спеціальної підготовки кандидатів, соціально-правовий захист працівників різних служб ОВС [3, с. 42].

Для навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України (ЗСУ) В. Ягупов розробив особистісно орієнтовану модель військово-навчального процесу, що дає еталонне уявлення про навчання солдатів. Модель ґрунтується на формуванні особистості військовослужбовця ЗСУ з активною життєвою настановою; творчому поєднанні педагогічного управління з боку викладача з його ініціативою і самостійністю; активній взаємодії; партнерстві між викладачем і курсантами; постійному самовдосконаленні [5, с. 18].

Заслугує уваги думка М. Прокоф'євої стосовно того, що моделювання професійної діяльності в навчальному процесі – це її відображення в змісті навчання та в реальній навчальній діяльності студентів, що вирішує два завдання: 1) формує повне й цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність – від мети до результату; 2) допомагає в процесі навчання оволодіти способами (діями, операціями) настільки всебічно й повно, що вможливує гармонійний перехід від навчання до професійних обов'язків [4, с. 346]. Моделювання в руслі нашого дослідження спрямовано на досягнення результату навчання англійської мови курсантами льотних ВНЗ. Ми використовуємо моделювання як засіб, що оптимізує вивчення понять, фактів і явищ, розроблених у науці, дає змогу наочно представити конструкцію навчального процесу та перевірити правильність запропонованого проекту.

Для ефективного управління навчальним процесом у льотних ВНЗ є змога змоделювати педагогічну систему професійної підготовки авіаційних фахівців. Така система може функціонувати на різних рівнях: в межах країни, на рівні окремого ВНЗ, кафедри, навчальної дисципліни і навіть в межах професійної діяльності кожної особистості. Ключовим моментом будь-якої педагогічної системи є виховання особистості, професіонала, здатного до розумних вчинків і досягнення кінцевого результату. Кожна педагогічна система складається з підсистем. Ми розглядаємо педагогічну систему професійної підготовки авіаційних фахівців, що передбачає органічне функціонування всіх підсистем: суб'єктів і об'єктів (викладачів, інструкторів, курсантів, уповноважених органів), змісту авіаційної освіти, форм, методів і засобів виховання і навчання, спрямованих на виконання головного завдання – реалізації цілей, які ставить авіаційна спільнота перед майбутнім фахівцем. Кожен курсант є особистістю, бере участь у навчальному процесі, виявляючи себе, і тим самим відбувається особистісне формування і розвиток. У контексті дослідження ми маємо отримати у кінцевому результаті особистість, яка здатна ухвалювати адекватні та своєчасні рішення в екстремальних умовах професійної діяльності.

Ефективна реалізація запропонованої педагогічної системи буде забезпечена за умови, що всі елементи взаємозалежні й підпорядковані одній стратегічній меті, тобто функціонують на основі інтеграції її структурних елементів. Інтегративний принцип щодо елементів педагогічної системи забезпечить її повноцінне існування в межах великої системи — системи авіаційної освіти. В зв'язку з цим пропонуємо тлумачити педагогічну систему підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах як взаємозв'язок елементів авіаційної освіти, які утворюють цілісну структурну єдність та об'єднані стратегічною метою – формуванням готовності авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах.

Перспективність функціонування педагогічної системи професійної підготовки авіаційних фахівців у вищій авіаційній освіті базована на тому, що вона має механізм функціонування у навчально-виховному процесі. З цією метою науковці пропонують поетапну реалізацію педагогічної системи через комплексну модель підготовки авіаційних фахівців до виконання професійних дій в екстремальних умовах та ситуаціях.

Термін «модель» має кілька значень і витлумачений у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах.

С. Гончаренко описує «навчальні моделі» як посібники, котрі слугують умовним образом об'єкта (схемою, зображенням, описом), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення. Автор виокремлює такі навчальні моделі:

анатомічні (рослини, тварини, тіло людини); технічні (прилади, машини, механізми, знаряддя праці); будівельні (різні будівлі та споруди); математичні (геометричні фігури, формули, теореми) [1, с. 213]. Модель пов'язують здебільшого із застосуванням моделювання – відтворенням властивостей об'єкта, процесу або явища за допомогою іншого об'єкта (процесу, явища) – його моделі.

У контексті дослідження варто охарактеризувати моделювання як створення моделі чого-небудь. Із позицій психологічного аналізу моделювання в навчанні має два аспекти: 1) зміст навчання, тобто моделювання постає як спосіб пізнання; 2) моделювання як одна з головних навчальних дій, як елемент навчального процесу. Перший аспект стосується необхідності впровадження понять «модель» і «моделювання» у зміст освіти, що сприяє формуванню науково-теоретичного типу мислення. Це означає пізнання навколишньої дійсності через особливі специфічні об'єкти, побудовані в історичній ретроспективі – моделі реальних явищ і процесів. Навчання проходить наочно, із використанням спеціальної термінології, роз'ясненням сутності понять моделі й моделювання. До другого аспекту апелюють для дослідження місця, форм, особливостей, відношень явища або процесу, які вивчають. Це сприяє формуванню вмінь використовувати моделювання для побудови та фіксації схем дій у процесі вивчення складних абстрактних понять.

Моделювання може бути предметне і знакове. Предметним називають моделювання, за якого дослідження проводять на моделі, що об'єднує певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкта. Моделями знакового моделювання слугують схеми, формули, речення умовного алфавіту, наприклад, математичне моделювання. Моделюванню властиве перенесення результатів, отриманих у ході розроблення моделі, що певною мірою пропонує розв'язання завдань, підтвердження теорій, гіпотез. Моделювання вможливує навчання від простого до складного, робить будь-який предмет доступним для всебічного опанування. Так, математичні поняття (числа, функції, рівняння) є моделями форм, відношень, кількісних показників; для їх вивчення розроблені спеціальні методи, одиниці вимірювання, особливі методики.

Моделювання в навчанні авіаційних фахівців має два аспекти: моделювання як зміст, засвоєний студентами, і як засіб, без якого неможливе повноцінне навчання. Зважаючи на здобутки вчених та авторський доробок, пропонуємо тлумачити комплексну модель підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах як сукупність взаємопов'язаних компонентів навчального процесу у ВНЗ, функціонування яких спрямоване на досягнення гарантованого результату.

Важливими у розробленні комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях є мета й завдання, втілені в змісті навчання. Екстремальні професії, до яких належить професійна діяльність авіаційних фахівців, передбачають наявність ризику, зміну обстановки, ухвалення швидких рішень. Тому професійна підготовка таких фахівців має специфічний характер, що визначає мету професійної підготовки. Метою професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій, зокрема, М. Козяр вважає забезпечення індивідуальної і групової ефективної професійно-екстремальної діяльності в надзвичайних ситуаціях [2, с. 20]. З огляду на мету вчений окреслює такі завдання: 1) досягнення фахівцями з надзвичайних ситуацій високого рівня володіння спеціальними технологічними навичками й уміннями в екстремальних умовах; 2) формування та розвиток навичок і вмінь саморегулювання психічних станів у разі виникнення загроз у надзвичайних ситуаціях; 3) набуття навичок і вмінь забезпечення особистої і групової безпеки під час професійно-екстремальної діяльності.

Комплексна модель підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях має мету, яку можна окреслювати у трьох вимірах: як освітню мету, як соціальне замовлення та як практичну реалізацію. Зазначимо, що професійне середовище авіаційних фахівців тісно пов'язане з навчанням англійської мови. У контексті дослідження засереджено увагу на поєднанні технічного аспекту навчання з гуманітарним, що властиве технічним ВНЗ. Навчання професійно орієнтованої англійської мови в льотному освітньому закладі є поліфункціональним і вирізняється специфічною формою творчої діяльності. На підставі цього можна стверджувати, що головна мета авторської комплексної моделі – підготовка майбутніх авіаційних фахівців до виконання професійних дій в особливих умовах і ситуаціях, які потребують поглиблених знань, умінь і навичок з англійської мови.

Мета запропонованої комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях реалізована в таких завданнях: 1) засвоєння сукупності загальних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, потрібних для вирішення проблем технічного, екологічного, хімічного, психологічного, психофізіологічного, медичного екстремального характеру професійної діяльності; 2) підвищення професіоналізму авіаційних фахівців шляхом удосконалення спеціальних умінь і навичок з англійської мови; 3) підвищення загальнокультурного рівня курсантів; 4) формування й розвиток у курсантів льотних ВНЗ особистих моральних якостей, відповідальності, ініціативності, сумлінного виконання професійних обов'язків; 5) використання сучасних інноваційних технологій у професійній діяльності.

Мета і завдання комплексної моделі підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях відображені в змісті освіти, що має залучати студентів до загальнолюдських і національних цінностей.

Зміст авіаційної освіти в контексті нашого дослідження, спрямованого переважно на професійну діяльність в особливих умовах, містить такі складники:

- основні теоретичні знання, уміння й навички з професійно орієнтованих дисциплін;
- правила експлуатації техніки, професійні дії в разі відмови техніки на підставі реальної професійної діяльності в стандартних та особливих умовах і ситуаціях, у випадках ліміту часу й дефіциту інформації;
- психофізіологічна готовність до професійної комунікації в особливих умовах;
- комунікативні навички з авіаційної англійської мови (слухання, говоріння, розуміння); уміння приймати, інтерпретувати інформацію англійською мовою та реагувати на неї; здатність обробляти додаткову інформацію на тлі основної діяльності.

Методологічна основа розробленої комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах ґрунтована на органічному функціонуванні наукових підходів: системного й системно-структурного, що відображають взаємозв'язок професійної підготовки авіаційних фахівців із певними підсистемами, конкретизують їхню взаємодію і взаємовплив; функціонального, який полягає в мобілізації матеріальних та інформаційних ресурсів для професійної підготовки; компетентнісного, що передбачає розвиток і засвоєння фахових компетенцій; особистісно орієнтованого, спрямованого на сприймання студента як цілісної особистості в навчальному процесі та на формування внутрішніх установок і цінностей, мотивації до майбутньої професійної діяльності в нормальних й екстремальних умовах.

Базові характеристики комплексної моделі підготовки курсантів до фахової комунікації в особливих умовах і ситуаціях об'єднують певні елементи:

- принципи професійної підготовки авіаційних фахівців: загальнодидактичні (практичної спрямованості навчання; науковості; системності й послідовності в навчанні; оптимізації навчання; доступності навчання; мотивації навчально-пізнавальної діяльності; індивідуального підходу; варіативності; відповідності професійного рівня викладачів системі професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців; міжпредметних зв'язків; контекстного підходу) і професійно орієнтовані (суворої регламентації й часової лімітації освоюваних дій; ритмічного збільшення психофізіологічного навантаження; додаткового психофізіологічного навантаження на тлі основної діяльності; комплексного формування професійних якостей і механізмів адаптації);
- компоненти готовності до виконання професійних дій в екстремальних умовах і ситуаціях (інтелектуально-мотиваційний, професійно-змістовий, психофізіологічний та рефлексивно-корегувальний);
- рівні готовності до професійної комунікації в особливих умовах (низький (елементарний), середній (задовільний), вищий за середній (операційний), високий (просунутий));
- форми організації навчання (лекція-дискусія, лекція-семінар з елементами викладання матеріалу професійно орієнтованих дисциплін англійською мовою; практичні групові, кооперативно-групові й диференційовано-групові заняття; льотно-технічні конференції; тематичні міні-конференції; консультації; самостійна робота курсантів; факультативні заняття; додаткові курси; стажування; тематичні екскурсії та ін.);

- методи навчання авіаційних фахівців: словесні (пояснення, робота з підручником, доповіді англійською мовою), наочні (показ, ілюстрація й демонстрація), практичні (письмові роботи і вправи, розігрування польоту, інтерактивне аудіювання, розбір польотів, ситуативні вправи, рольове моделювання, розроблення ситуаційних модельних настанов та епізодів, метод англійських проектів, метод прогнозованих сценаріїв, розроблення веб-портфоліо, діалог-дискусія, метод «case-study», мультимедійні презентації, електронний дискурс (E-discourse – конференц-зв'язок, дискусійні форуми, чати, блоги), створення банку аудіовізуальних матеріалів, створення полікультурних «євроклубів», редагування фрагментів машинного перекладу, анімаційні технології, читання іншомовної преси, перегляд відеосюжетів на професійну тему, синхронний переклад відео сюжетів);

- організаційно-педагогічні умови (побудова навчального процесу в льотних освітніх закладах на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих авіаційних дисциплін; забезпечення стійкої мотивації курсантів до професійної діяльності за допомогою використання інноваційних технологій (інформаційних, інтерактивних, комп'ютерних і контекстного навчання); організація навчального процесу з огляду на аспекти міжкультурної взаємодії учасників в авіаційному середовищі; вдосконалення змісту навчальних програм згідно з комплексною моделлю підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах і ситуаціях підготовки авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах); створення навчально-методичного комплексу для поліпшення професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців; рефлексія навчального процесу;

- основні етапи реалізації комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах (організаційний, навчально-професійний, контрольно-узагальнювальний);

- результат навчання як сформована готовність авіаційних фахівців до професійної комунікації в особливих умовах, що потребують поглиблених знань, умінь та навичок з англійської мови.

Напрями дослідницько-експериментальної роботи реалізовані в процесі визначених етапів професійної підготовки авіаційних фахівців: організаційного, навчально-професійного, контрольно-узагальнювального. Згідно з метою дослідження конкретизовані завдання, цілі і зміст кожного етапу реалізації моделі.

На організаційному етапі передбачено формулювання мети і завдання, з'ясування принципів і змісту професійної підготовки в особливих умовах діяльності; вивчення цілей, завдань, структури міжнародних організацій, що регулюють діяльність авіаційної галузі (ICAO, Eurocontrol, EASA); структури підрозділів цивільної авіації України; аналіз міжнародного правового статусу авіаційного персоналу; засвоєння загальних знань, які слугують теоретичною основою професійної підготовки; засвоєння теоретичних відомостей про сутність особливих ситуацій, особливості місцевості, кліматичні умови, можливі варіанти їхнього розвитку.

Навчально-професійний етап прогнозує безпосереднє формування готовності до виконання професійних дій в особливих умовах і ситуаціях у процесі переговорів англійською мовою; розвиток у курсантів професійного інтересу до застосування інноваційних технологій; проведення цілеспрямованих навчально-виховних заходів; формування умінь і навичок виконання професійних дій у можливих варіантах екстремальних умов; становлення в курсантів стійкої мотивації до виконання професійних обов'язків та відпрацювання майбутніх дій під час занять з англійської мови; активізацію самонастрою на успішні дії та розвиток якостей психологічної надійності, впевненість у своїх силах, можливості успішного подолання труднощів.

Контрольно-узагальнювальний етап спрямований на отримання необхідного результату навчання; підтримання сформованої готовності в процесі переговорів англійською мовою – уміння своєчасно та якісно інтерпретувати, аналізувати отриману інформацію та реагувати на неї; корегування результатів навчального процесу в разі, коли внаслідок контролю знань, умінь і навичок зафіксовано недоліки професійної підготовки курсантів.

Створення комплексної моделі, що активізує засвоєння поглиблених знань, умінь та навичок з англійської мови майбутніми авіаторами у льотних ВНЗ України, а також виокремлення етапів її реалізації послугували передумовою для впровадження цієї моделі в навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. М. Козяр. – К., 2005. – 37 с.
3. Криворучко Л. С. Організація професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних умовах: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Л. С. Криворучко. – Харків, 2008. – 209 с.
4. Прокоф'єва М. Ю. Моделювання як метод підготовки вчителя початкових класів до диференційованого навчання молодших школярів / М. Ю. Прокоф'єва // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Темат. випуск. Додаток 2 до № 3. Т. IV (29). – К.: Гнозис, 2011. – С. 343–349.
5. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 38 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S. U. *Ukrayinskyu pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv, Lybid, 1997, 376 p.
2. Koziar M. M. *Teoretychni ta metodychni zasady profesiyanoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychaynykh sytuatsiy* [Theoretical and Methodological Grounds of Professional Training` Experts of Subunits in Emergency Situations. Dr of ped. sci. abstract], avtoref. ... dokt. ped. nauk. Kyiv, 2005, 37 p.
3. Kryvoruchko L. S. *Orhanizatsiya profesiyanoi pidhotovky pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav do diy v ekstremal'nykh umovakh*. Diss., cand. ped. sci. [Professional training of Internal Affairs Agencies in emergency situations. Cand. of sci. diss.]. Kharkiv, 2008, 209 p.
4. Prokofieva M. Yu. *Modelyuvannya yak metod pidhotovky vchytelya pochatkovykh klasiv do dyferentsiyovanoho navchannya molodshykh shkolyariv* [Modelling as a training method of a primary school teacher to differential studying of junior pupils], Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehratsiyi do yevropeyskoho osvitnoho prostoru. Tematychnyy vypusk. Kyiv, 2011, P. 343–349.
5. Yahupov V. V. *Zahalnodydaktychni osnovy navchannya viyskovosluzhbovtsiv strokovoyi sluzhby Zbroynykh syl Ukrayiny* [Didactical grounds of military servicemen studying of Ukrainian Armed Forces. Dr of ped. sci. abstract], avtoref. ... dokt. ped. nauk. Kyiv, 2002, 38 p.

Стаття надійшла в редакцію 20.01.2017р.

УДК 378.147:377.6

ОЛЬГА ГУЛАЙ

hulay@i.ua

доктор педагогічних наук, професор
Луцький національний технічний університет,
м. Луцьк, вул. Львівська, 75

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
БУДІВЕЛЬНИКІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ**

Досліджено навчальну мотивацію студентів у контексті компетентнісного підходу. Показано, що мотивація є одним із головних факторів формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Визначено умови формування стійкої мотивації навчання. Уточнено відмінності у способах впливу на сформованість мотивації у студентів коледжів та університетів. Обґрунтовано й реалізовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю та вказано шляхи їх реалізації. Подано рекомендації викладачам вищих навчальних закладів (ВНЗ) щодо формування мотивації досягнень. Експериментальні дослідження в реальних умовах навчального процесу студентів підтвердили загалом правильність розроблених рекомендацій. Встановлено, що практична реалізація розглянутих підходів щодо підготовки фахівців будівельного профілю загалом зумовлює підвищення ефективності ступеневої професійної освіти.

Ключові слова: компетентність, мотивація, ступеневе навчання, успішна професійна діяльність.

доктор педагогических наук, профессор
Луцкий национальный технический университет,
г. Луцк, ул. Львовская, 75

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СТУПЕНЧАТОГО ОБУЧЕНИЯ

Исследована учебная мотивация студентов в контексте компетентностного подхода. Отмечено, что мотивация является одним из главных факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Определены условия формирования стойкой мотивации обучения. Уточнено различия в способах воздействия на сформированность мотивации студентов колледжей и университетов. Обоснованно и реализовано педагогические условия эффективной подготовки будущих специалистов строительного профиля и указаны пути их реализации. Даны рекомендации преподавателям высших учебных заведений по формированию мотивации достижений. Экспериментальные исследования в реальных условиях учебного процесса студентов подтвердили в целом правильность разработанных рекомендаций. Установлено, что практическая реализация рассмотренных подходов по подготовке специалистов строительного профиля приводит к повышению эффективности непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: компетентность, мотивация, ступенчатое обучение, успешная профессиональная деятельность.

OLHA HULAI

doctor of pedagogical sciences, professor
Lutsk National Technical University,
Lutsk, Lvivska 75 Street

PECULIARITIES OF FORMATION OF MOTIVATION OF FUTURE BUILDERS IN CIRCUMSTANCES OF LEVEL EDUCATION

The article deals with students' learning motivation in context of the competence approaches. Motivation is a determinative factor of forming of the professional competence of future specialists. Research methods: theoretical – the analysis of scientific and methodical literature, educational-normative and lawful documentation; generalization, classification, analogy, prognostication, planning for the ground of conclusions; empiric – questioning, supervision, self-rating, conversations with students and teachers, discussions; methods of mathematical statistics for the treatment of research results, establishment of their authenticity (Pearson Correlation Coefficient). The conditions of forming of learning motivation are determined. The differences in response to the formation of motivation in colleges and universities are clarified. Pedagogical conditions of the future engineering and architecture specialists' training system implementation have been substantiated and fulfilled in the thesis, namely: formation of positive motivation to learning; didactically substantiated objectives of learning activity; activation of learning – and – cognitive activity in accordance with the form of learning activity and students' individual peculiarities; subject-subject interaction between student and teacher, aimed to succeed. Teachers of higher educational establishments are given recommendation in forming motivation for achievements. Experimental studies in real conditions of students' teaching process confirmed, in general, the accuracy of the recommendations. It has been concluded that practical realization of the considered approaches in the relation to preparation of specialists of building profile on the whole predetermines the increase of efficiency of continuous trade education.

Keywords: competence, motivation, level education, successful professional activities.

Професійна підготовка майбутніх будівельників у ВНЗ має важливе значення для забезпечення стійкого розвитку економіки України. Стратегічним завданням професійної освіти будівельного профілю визнано підготовку компетентних фахівців, здатних до ефективного застосування сучасних будівельних технологій і впровадження інновацій у виробничі процеси. Успішність випускника ВНЗ будівельного профілю на сучасному ринку праці пов'язана не лише з глибокими теоретичними знаннями, а й зі здатністю самостійно їх застосовувати в нестандартних,

динамічних виробничих ситуаціях, опанувувати нові технології та матеріали, вдосконалювати власну майстерність та досягати успіху. Якісна вища технічна освіта, на нашу думку, має поєднувати переваги ступневої: практичні професійні навички, що формуються у професійних технічних навчальних закладах (ПТНЗ), коледжах, і глибокі теоретичні знання та креативне мислення, що можна розвинути у ВНЗ. Однією з причин недостатньої ефективності сучасної вітчизняної системи освіти вважаємо відсутність професійно-пізнавального інтересу та низьку вмотивованість навчання. Фізичне перебування студентів у ВНЗ протягом певного періоду та отримання диплома з мінімально допустимою успішністю стало нормою останніх десятиліть для значної частини української молоді.

Фахова підготовка майбутніх будівельників у ВНЗ передбачає формування трьох взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційно-ціннісного (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості майбутньої професійної діяльності у галузі будівельної індустрії);
- когнітивного (засвоєння системи знань з природничо-наукових дисциплін та дисциплін, що становлять основу фахової підготовки);
- діяльнісного (формування сучасними методичними засобами системи вмій та навичок відповідно до обраної спеціальності).

Якщо змістовий та операційний компоненти підготовки планомірно й послідовно реалізуються впродовж усього навчання студента в коледжі та університеті, то формуванню мотиваційного компонента уваги приділяється мало. «Вторинність» забезпечення мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високого рівня знань випускника ВНЗ його дійсному ставленню до професійної діяльності – байдужому чи навіть негативному.

Мета статті – здійснити теоретичне обґрунтування та окреслити шляхи формування мотивації навчання майбутніх будівельників у коледжах та університетах.

Навчання як засвоєння готових знань втратило актуальність у сучасному світі [8]. Будівельні матеріали і технології постійно оновлюються, виникають нові робітничі професії, вводяться новітні спеціалізації у вищій будівельній освіті. Сучасний викладач природничо-наукових дисциплін у ВНЗ повинен організувати навчання як набуття власного досвіду, що знадобиться у подальшому навчанні та майбутній фаховій діяльності. У цьому аспекті компетентнісний підхід узгоджується з діяльнісним. Педагог залучає і спрямовує студентів до пошуку фактів, наукової інформації, відкриття для себе ідей, законів, теорій, що пояснюють суть реальних явищ (шлях від теоретичного міркування до практичного досвіду), а також організовує спостереження експериментування, практичну діяльність й осмислення отриманих фактів, систематизацію та узагальнення власних міркувань (шлях від практичного досвіду до теоретичного міркування).

Важливою педагогічною умовою ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти є формування мотивації навчання, спрямованої на досягнення успіху. Компетентнісний підхід особливо впливає на механізми формування свідомої мотивації навчання, розглядаючи їх як умову якісної освіти та успішної професійної діяльності особистості [9]. Досягнення успіху – від ситуативного, дидактичного, при виконанні певного завдання на навчальному занятті до професійного та матеріального у трудовій діяльності за обраним фахом – стає основним мотивом сучасного педагогічного процесу [7].

Розвиток мотиваційної сфери особистості, ціннісних орієнтацій, потреб у діяльності, засвоєнні нових знань і способів дій називають однією з основних педагогічних умов ефективного формування навчально-пізнавальної діяльності В. Кабак [3], Н. Клименко [4], Г. Костишина [5], П. Лузан [6] та інші науковці. Незважаючи на численні дослідження, потребують уточнення основні чинники формування позитивної мотивації навчання у різнорівневих навчальних закладах.

Причини вибору професії молодими людьми мають пропедевтичну дію для подальшого формування мотивації їх фахового навчання [6]. Мотивація навчання залежить від багатьох факторів, специфічних для виду діяльності, до якої вона включена. Узагальнюючи проаналізовані джерела, можемо вирізнити основні зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування позитивної мотивації навчання (табл. 1). Перші два чинники – система освіти, навчальний заклад та організація навчального процесу – створюють зовнішню оболонку освітнього процесу, в якому перебувають його суб'єкти – студенти та викладачі. Їх психологічні особливості, які проявляються у специфіці вивчення конкретної дисципліни, утворюють внутрішню сферу навчального процесу. Нами спрогнозовано із врахуванням особливостей ланок ступеневої освіти способи впливу на кожен з факторів, які

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

дозволять посилити формування стійкої мотивації навчання майбутніх будівельників, тим самим покращуючи якість професійної освіти у цілому.

Погоджуємося зі висновком Л. Грень [1], що мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, що усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності у сфері будівельного виробництва. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Перераховані мотиви не розвиваються стихійно, а розвиваються у практиці навчання. З метою формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів організуємо навчання так, щоби знаходили втілення різнопланові мотиви. Зокрема, під час вивчення природничо-наукових дисциплін, яке у майбутніх будівельників розпочинається у ПТНЗ, коледжі і продовжується в університеті, намагаємось розвивати такі групи мотивів:

- пізнавальні (процес здобуття нових знань повинен зацікавити студента, тому використовуємо інтерактивні методи навчання, звертаємо увагу на новітні досягнення хімії, фізики, вищої математики, наводимо актуальні факти із повсякденного життя, прагнемо здивувати студентів цікавими дослідями, оригінальним поясненням природних та технічних процесів з точки зору хімії чи фізики);

- професійні (на лекціях та лабораторних заняттях доводимо важливість предметної компетентності у діяльності будівельника, систематично розв'язуємо задачі професійного спрямування, досліджуємо речовини та процеси, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю);

- соціальні (створюємо сприятливий мікроклімат у стосунках між учасниками навчального процесу, підтримуємо прагнення до самореалізації та самоствердження, спонукаємо до усвідомлення особистої відповідальності перед батьками та товаришами, наголошуємо на престижності професії будівельника, суспільній відповідальності за результати своєї діяльності: як навчання сьогодні, так і робота завтра);

- комунікативні (організуємо спілкування на заняттях у форматі «викладач – студенти» (лекції), «студент – студенти» (виступи студентів перед аудиторією на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо), «студент – студент» (ділове та товариське спілкування під час виконання чи захисту лабораторних робіт групою студентів), «студент – викладач» (особисте спілкування на консультаціях, у науковому гуртку, на екскурсіях тощо));

- процесуально-змістові (намагаємось безпосередньо залучити кожного студента до навчально-пізнавальної діяльності, процес і зміст якої має приносити певне моральне та інтелектуальне задоволення; відмова від авторитаризму; використовуємо зрозумілі та адекватні методи оцінювання, чому сприяє модульно-рейтингова технологія).

Таблиця 1

Чинники формування мотивації навчання

	Чинники, що впливають на мотивацію	Способи впливу	
		ПТНЗ, коледж	ВНЗ
1	2	3	4
1.	Система навчання, освітній заклад	Пропагування престижності навчального закладу; аргументація перспектив обраної спеціальності; активне включення у студентське життя, різноманітні форми позанавчальної діяльності; стимулювання успіхів у навчанні;	проведення наукових досліджень; можливість навчання в аспірантурі; перспектива навчання в іноземних ВНЗ.
		застосування отриманих вмінь на практиці;	
		перспективи продовження навчання у ВНЗ.	

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

2.	Організація навчального процесу	Компетентнісна парадигма навчання;	
		інтегроване узгодження навчальних планів – перспектива ступеневого навчання;	опора на знання та вміння, отримані на попередніх ланках освіти;
		використання інтерактивних методів навчання;	
		окремі елементи модульно-рейтингової технології;	модульно-рейтингова організація навчального процесу;
		широке залучення інформаційних технологій;	
			авторське методичне забезпечення навчального процесу.
3.	Психологічні особливості суб'єкта навчання	Дослідження та врахування психологічних та вікових особливостей учнів та студентів;	
		особистісно зорієнтоване навчання;	
		усвідомлення значущості навчання для майбутньої професійної діяльності на прикладах успішних випусників;	
		підбір індивідуальних методик навчання;	підбір індивідуальних траєкторій навчання;
		залучення до вибору методів навчання.	вибір окремих дисциплін.
4.	Суб'єктивні особливості викладача	Досконале володіння навчальною дисципліною та методикою її викладання;	
		інтелігентність, ерудиція та високий культурний рівень;	
		відносини взаємоповаги, довіри та доброзичливості;	
		високі очікування стосовно досягнення успіху;	
		пропагування результатів власної практичної діяльності.	пропагування результатів власної наукової діяльності.
5.	Специфіка навчального предмета	Професійне спрямування матеріалу, його значимість для опанування фаху та майбутньої професійної діяльності;	
		використання інтерактивних методів навчання;	
		висвітлення ролі вітчизняних і зарубіжних вчених;	пропагування наукових досягнень викладачів власного ВНЗ;
		моніторинг та корекція навчальних досягнень;	
		акцент на систематичне виконання навчальних завдань викладача;	акцент на самостійну навчальну діяльність;
		участь в предметних олімпіадах та конкурсах.	залучення до наукової діяльності, участь в студентських олімпіадах та конференціях.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує особисте ставлення молоді людини до обраної професії, навчання та майбутньої професійної діяльності; усвідомлення правильності вибору майбутньої професії, її суспільної та особистої значимості; прагнення до реалізації та розвитку власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь пізнавальної активності і самостійності у процесі навчальної діяльності; інтерес до застосування отриманих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності у сфері будівельної індустрії; здатність самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести соціальну відповідальність за них.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Мотиваційно-ціннісний критерій ми оцінювали за особистісними показниками, конкретизованими у табл. 2. Проводили спостереження, опитування, тестування, анкетування студентів.

До експерименту на початковому етапі було залучено 97 студентів (групи: експериментальні – 48 осіб, контрольні – 49 осіб) Луцького національного технічного університету та 80 студентів коледжів (групи: експериментальні – 38 осіб Любешівського технічного коледжу, контрольні – 42 осіб Луцького ВПУ будівництва та архітектури).

За результатами спостережень за студентами контрольних та експериментальних груп під час проведення занять встановлено ефективність запропонованої системи навчання. Студенти експериментальних груп були більш активні, вільніше оперували навчальним матеріалом при усних відповідях, прагнули не тільки описати перебіг чи особливості певного хімічного процесу, а й аргументовано та обґрунтовано пояснити їх практичне значення.

Таблиця 2

Показники та рівні оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного критерію предметної компетентності майбутніх будівельників

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ				
показники сформованості	рівні сформованості			
	репродуктивний	реконструктивний	продуктивний	творчий
інтерес до навчання та предмета	відсутність інтересу до предмета та навчальної діяльності, ситуативний інтерес до окремих тем	інтерес до навчальної діяльності низький, вибірковий інтерес до вивчення дисципліни	стійкий інтерес до навчання загалом та дисципліни зокрема	стійкий інтерес до навчання, особлива зацікавленість предметом
здатність до самоосвіти	відсутня здатність до самоосвіти, схильність до виконання мінімальних вимог для завершення навчання	навички самоосвіти частково розвинуті, відсутня ініціативність у отриманні нових знань	прагнення до самоосвіти та саморозвитку розвинуте, але проявляється несистематично	систематична свідомо самоосвітня діяльність, спрямована на зростання власної компетентності
інтерес до обраного фаху	відсутність вмотивованості та інтересу до майбутньої професії, випадковість вибору освіти	формальний інтерес до будівельного фаху, навчання – необхідна умова отримання диплома	усвідомлений вибір майбутньої професії, навчальна діяльність свідомо спрямована на набуття професійної компетентності	усвідомлення особистої та суспільної значущості фаху будівельника, прагнення змінити навколишній світ
рефлексія (самоаналіз)	здатність до самоаналізу не сформована	присутні навички самоаналізу, здебільшого він відбувається під впливом зовнішніх факторів	вміння здійснювати адекватну самооцінку, здатність до самоорганізації особистої, навчальної, професійної діяльності	усвідомлення та осмислення результатів та перспектив власної діяльності, вміння долати перешкоди і досягати успіху

Студенти експериментальних груп демонстрували швидший перебіг мисленнєвих процесів, оригінальність думки, частіше обирали оптимальний підхід до вирішення поставлених завдань. У багатьох майбутніх будівельників розвинулося усвідомлення та осмислення результатів навчальної діяльності, розуміння їх значення для перспектив

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

майбутньої професії. У вказаних групах значно більша кількість студентів, які виконували додаткові завдання, готували презентації та повідомлення з власної ініціативи.

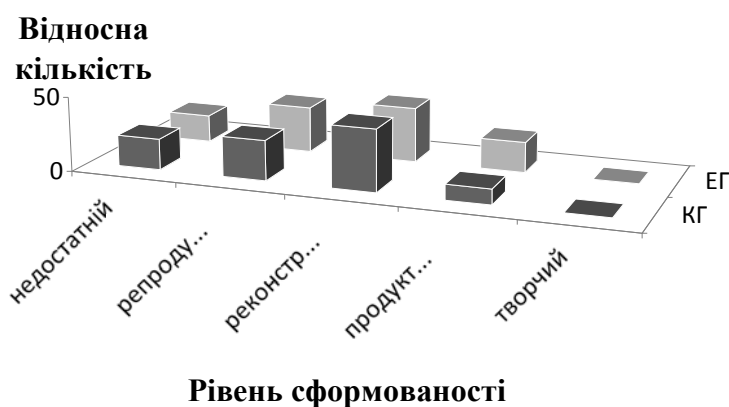
Студенти контрольних груп, які навчалися за традиційною системою, показали більш поверхові знання. Особливо відчувалась різниця у спроможності вирішувати нетипові завдання. Бесіди з студентами цих груп показали, що більшість з них намагалися запам'ятати зміст навчального матеріалу механічно, не розуміли взаємозв'язку та професійного значення окремих тем природничонаукових дисциплін. У контрольних групах порівняно з експериментальними більша кількість студентів з низькорозвинутою або відсутньою здатністю та прагненням до самоосвіти, помітна схильність до виконання мінімальних вимог для отримання оцінки та завершення навчання. Зазначена тенденція більш характерна для студентів коледжів; очевидно, що у ВНЗ навчаються більш вмотивовані особистості.

Найбільші відмінності між контрольними та експериментальними групами студентів виявлено при дослідженні сформованості мотиваційно-ціннісного критерію компетентності (рис. 1). Ми переконалися, що стійка мотивація навчання сприяє досягненню високих когнітивних та діяльнісних показників – складових майбутньої професійної компетентності.

Систематичне пояснення значущості матеріалу, що вивчається, для майбутньої професійної діяльності, стимулювання пізнавальної активності, врахування особистісних інтересів і нахилів у навчальному процесі ВНЗ сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компонента компетентності майбутніх будівельників.

Важливим чинником стала спрямованість на досягнення успіху («Маленький успіх при виконанні завдання, досліду сьогодні – великий успіх у майбутній професійній діяльності»). Цей аспект був обділений увагою у контрольних групах, які навчалися за традиційною знанневою технологією.

Розрахунки теоретичних частот і емпіричного значення критерію згоди Пірсона χ^2 довели, що емпіричні розподіли студентів експериментальних груп за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного критерію на початку і наприкінці експерименту відрізняються між собою: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($12,50 > 9,52$) на рівні значущості $\alpha < 0,05$. Емпіричні розподіли студентів контрольних груп на початку і наприкінці експерименту практично не змінилися ($\chi^2_{\text{емп}} = 1,30$).



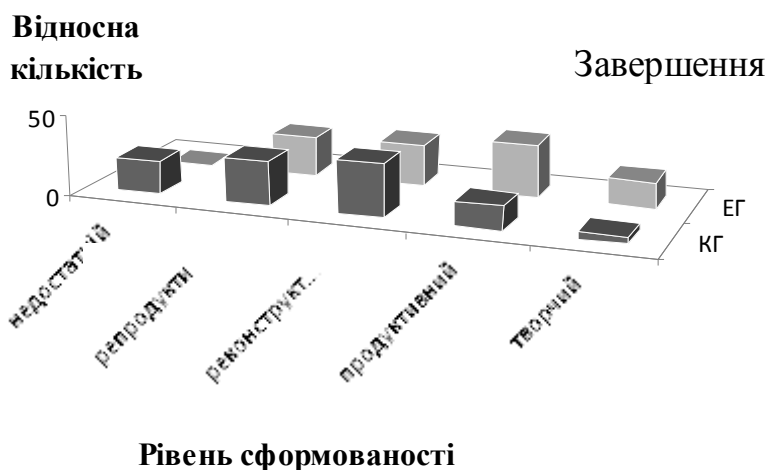


Рис. 1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного критерію компетентності майбутніх будівельників.

Таким чином, когнітивні та діяльнісні параметри професійної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі будуть вищими, якщо у процесі професійної підготовки мотивувати студентів на досягнення успіху та використовувати проблемні, інтерактивні, діяльнісні, особистісно орієнтовані методи і форми навчання. Формування позитивної мотивації навчання може бути здійснено так: насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як фахівця (професіоналізація знань) та інтелігента (гуманітаризація освіти); нарощування новизни і складності навчального матеріалу, навчання із незначним випередженням можливостей; надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей, формування прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, стимулювання самоосвіти; творче ставлення викладачів ВНЗ до викладання свого предмета, постійне самовдосконалення, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості; використання сучасних методів навчання, емоційність викладу; систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів, педагогічна підтримка позитивної мотивації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грень Л. М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності / Л. М. Грень // Проблеми інженерно-педагогічної освіти = Problems of Engineering Pedagogic Education: зб. наук. праць. – Харків: УІПА, 2010. – № 28–29. – С. 209–214.
2. Кабак В. В. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічних ВНЗ до професійної діяльності / В. В. Кабак // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота; гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2015. – Вип. 37. – С. 63–67.
3. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 // Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 22 с.
4. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 // Г. І. Костишина. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
5. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / П. Г. Лузан. – К., 2004. – 40 с.
6. Столярчук О. А. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць, К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 741–760.
7. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University : What the Student Does / John Biggs and Catherine Tang [4th edition]. — Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011. — 389 p.
8. Markov K. Problems of the modern knowledge market / Krassimir Markov // International Journal “Information Technologies and Knowledge”. – Vol. 4. – Number 4. – 2010. – P. 373–396.
9. Tracy K. Intrinsic Motivation [Електронний ресурс] / Kim Tracy. – Режим доступу : <http://teachers.net/gazette/AUG00/tracy.html>.

REFERENCES

1. Hren', L. M. *Rozvytok motyvatsiynoyi sfery studentiv yak osnova dosyahnennya uspikhu v maybutniy profesiynyi diyal'nosti* [Development of Students' Motivation Sphere as a Basis of Achieving Success in Future Professional Activities], *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity. Problems of Engineering Pedagogic Education*. Kharkiv, UIPA, 2010. # 28-29, P. 209–214.
2. Kabak, V. V. *Obgruntuvannya orhanizatsiyno-pedahohichnykh umov pidhotovky maybutnikh inzheneriv-pedahohiv tekhnichnykh VNZ do profesiynoi diyal'nosti* [Substantiation of organizational-pedagogical conditions of training future engineers and teachers of technical universities to the profession], *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu, Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota. Scientific Bulletin of the Uzhgorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 2015 #37, P. 63–67.
3. Klymenko, N. O. *Formuvannya motyviv navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv humanitarnoho profilyu* [The formation of motives of educational and cognitive activity of students in higher educational establishments pertaining to the humanities], *avto-ref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04*, Luhansk: Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University, 2005, 22 p.
4. Kostyshyna H. I. *Formuvannya navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv* [The formation of learning and cognitive activity of the students in the technical universities], *avto-ref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.04*. Ternopil, Ternopil state pedagogical university of Volodymyr Hnatyuk, 20 p.
5. Luzan, P.G. (2004). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannya navchal'no-piznaval'noyi aktyvnosti studentiv u vyshchyykh ahrarnykh zakladakh osvity* [Theoretical and methodical bases of students' learning cognitive activity development at higher educational establishments for agriculture], *avto-ref. dys. ... d-ra. ped. nauk, 13.00.04*. Kyiv: Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogic Sciences of Ukraine, 2004, 40 p.
6. Stolyarchuk, O. A. *Dynamika motyvatsiyi fakhovoho navchannya maybutnikh uchyteliv* [Dynamics of motivation of professional training of future teachers], *Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Problems of modern psychology*, 2010. V. 10, P.741–760.
7. Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University : What the Student Does*. [4th edition]. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011, 389 p.
8. Markov, K. (2010). *Problems of the modern knowledge market. Information Technologies and Knowledge*, 2010. V. 4. # 4, P. 373-396.
9. Tracy, K. *Intrinsic Motivation*, 2013. Available at: <http://teachers.net/gazette/AUG00/tracy.html>.

Стаття надійшла в редакцію 03.03.2017 р.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.111'373.4'276.6:005.9

ІРИНА ЧОРНА

iren.ch31262@gmail.com

асистент

Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, вул. Университетська, 1

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Визначено лінгводидактичну модель та її компоненти для формування англomовної лексичної компетентності у писемному спілкуванні майбутніх маркетологів (АЛК у ПС ММ). Проаналізовано науково-методичну літературу з питань моделювання навчального процесу при формуванні іншомовної комунікативної компетентності, зокрема лексичної компетентності і компетентності у письмі. Розглянуто поняття процесу навчання, компонентів процесу навчання та моделі навчання. Обґрунтовано структурні елементи лінгводидактичної моделі: мету і завдання для поетапного формування рецептивних, рецептивно-репродуктивних і продуктивних навичок та вмінь; компетентнісний, інтегрований, проблемно-ситуативний, комунікативно-діяльнісний, аспектний підходи до навчання; дидактичні принципи (зв'язку навчання з життям, наочності, свідомості) і методичні принципи (комунікативності, професійної спрямованості) навчання; процесуальний і предметний компоненти змісту навчання; критерії відбору навчального матеріалу та підсистему некомунікативних і умовно-комунікативних вправ і завдань для формування АЛК у ПС ММ. На основі аналізу джерел та беручи до уваги компоненти формування фахової компетентності, нами розроблена і схематично зображена лінгводидактична модель формування АЛК у ПС ММ.

Ключові слова: процес навчання, модель навчання, лінгводидактична модель формування АЛК у ПС ММ, структура лінгводидактичної моделі навчання.

ІРИНА ЧОРНАЯ

асистент,

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

ЛІНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПИСЬМЕННОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ

Определена лингводидактическая модель и ее компоненты для формирования у будущих маркетологов англоязычной лексической компетентности в письменном общении. Проанализировано научно-методическую литературу по вопросам моделирования учебного процесса при формировании иноязычной коммуникативной компетентности, в частности лексической компетентности и компетентности в письме. Рассмотрены понятия процесса обучения, компонентов процесса обучения и модели обучения. Обоснованы структурные элементы лингводидактической модели: цели и задачи для поэтапного формирования рецептивных, рецептивно-репродуктивных и продуктивных навыков и умений; компетентностный, интегрированный, проблемно-ситуативный, коммуникативно-деятельностный, аспектный подходы к обучению; дидактические принципы (связь обучения с жизнью, наглядности, сознательности) и методические принципы (коммуникативности, профессиональной направленности) обучения; процессуальный и предметный компоненты

содержания обучения; критерии отбора учебного материала и подсистему некомуникативных и условно-коммуникативных упражнений и заданий для формирования англоязычной лексической компетентности в письменном общении будущих маркетологов. На основе анализа источников и учитывая компоненты формирования компетентности, нами разработана и схематично изображена лингводидактическая модель формирования англоязычной лексической компетентности в письменном общении будущих маркетологов.

Ключевые слова: процесс обучения, модель обучения, лингводидактическая модель формирования АЛК в ПО БМ, структура лингводидактической модели обучения.

IRYNA CHORNA

lecturer

Ivan Franko Lviv National University,
Lviv, Universytetska 1 Street

LINGUODIDACTIC MODEL OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN WRITTEN COMMUNICATION OF PROSPECTIVE MARKETERS

In spite of valid contribution of the scientists to the methodological studies, the unique linguodidactic learning model of foreign language communicative competence still doesn't exist. Accordingly, the enveloping of such models for certain aspects of communicative competence is relevant nowadays. The article is devoted to elaborating and defining of linguodidactic model and it's components for the formation of English lexical competence in written communication of prospective marketers. The methodological and scientific literature on modeling of the learning process while forming foreign language communicative competence, namely lexical competence and competence in written communication has been analyzed. Moreover, the structural components of linguodidactic model have been grounded. The structural components are: goal and objectives for gradual formation of receptive, receptive-reproductive and productive skills; competence approach, problem-situational approach, action-communicative approach, aspect approach to learning. Including principles of studying: didactic principles of connection of studying with life, visibility principle, consciousness principle and methodological principle of communicability and professionally oriented principle; procedural and substantive components of learning content, criteria of learning material selection and subsystem non-communicative and semi-conditionally-communicative tasks and assignments for English lexical competence formation in written communication of prospective marketers. On the basis of the analysis of the scientific sources on research issues and with the consideration of the components of the competence the linguodidactic model of English lexical competence formation in written communication of future marketing experts has been proposed and schematically depicted. The structure of elaborated model presents valuable aspects of the procedure of ELC in WC of PM formation, according to the stages of studying based on theoretical and methodological backgrounds.

Keywords: studying process, model of studying, linguodidactic model of ELC in WC of PM, structure of linguodidactic model of training.

Оскільки формування певної компетентності у майбутніх фахівців з маркетингу – це процес навчання за допомогою структурних компонентів змісту навчання і теоретико-методологічних аспектів формування цієї компетентності, вважаємо за доцільне створення лингводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що, попри значний внесок дослідників (К. Александрова, Д. Берлінер, С. Біленький, О. Біленький, Н. Гейдж, Д. Іванченко, Н. Іванькова, Дж. Керрол, А. Маслова, Р. Мартинова, О. Рижов, М. Романенко, Б. Роузеншин, Р. Стівенс, О. Гарнопольський, О. Шкода та ін.), котрі займались проблематикою і розробкою моделей навчання та лингводидактичних моделей для формування іншомовних комунікативних компетентностей, єдиної лингводидактичної моделі, яка б відповідала усім потребам кожної та окремих компетентностей, зокрема при формуванні АЛК у ПС ММ, досі не існує.

Метою статті є розробка теоретично обґрунтованої лингводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ.

Розуміючи, що іншомовна компетентність формується у процесі навчання, вважаємо за доцільне розглянути теоретико-методичні передумови розробки лінгводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ.

А. Маслова і Р. Мартинова трактують процес навчання як сукупність усіх лінгвістичних, методичних, дидактичних принципів, педагогічних підходів, методів організації навчального процесу та решти необхідних для формування іншомовної компетентності, аспектів навчання котрі логічно взаємодіють та послідовно змінюються, відповідно до етапу навчання та спрямовані на отримання певного результату такого навчання [2].

Окрім цього, Р. Мартинова розглядає поняття узагальнених результатів навчання як тотожне поняттю узагальнених цілей навчання, тобто загальний очікуваний результат навчання із досягненням загальних поставлених цілей навчання. До узагальнених цілей навчання входять конкретні цілі, вужчі за змістовим навантаженням, а до узагальнених результатів навчання – конкретні цілі, спрямовані на конкретний результат [3, с. 87].

Опираючись на вищезазначені судження, ми розуміємо навчання, зокрема процес формування АЛК у ПС ММ, як сукупність дидактичних, методичних і лінгвістичних компонентів навчання, а також підходів, принципів і методів для формування такої компетентності, узагальненою ціллю якого є сформувати АЛК у ПС ММ, а результатом відповідно сформованість високого рівня цієї компетентності. Конкретними цілями навчання вважаємо поетапне формування АЛК і компетентності у писемному спілкуванні відносно виконання конкретних цілей.

Досліджуючи інтерактивну модель навчання, вчені виявили такі типи моделей:

– активна модель навчання, при застосуванні якої студенти приймають участь в процесі навчання, самостійно виконують завдання і залучають рецептивно-репродуктивні та продуктивні навички і вміння;

– пасивна модель навчання, при використанні якої студенти застосовують лише рецептивні навички і вміння, тобто перебувають у ролі «реципієнта знань», запропонованих викладачами;

– інтерактивна модель навчання, при застосуванні якої студенти та викладачі співпрацюють під час навчального процесу, беруть участь у групових дискусіях, іграх тощо [1].

Зарубіжні вчені, котрі займались розробкою різних моделей навчання (Д. Берлінер, Н. Гейдж, Дж. Керрол, Б. Роузеншин, Р. Стівенс), вважають, що моделювання навчального процесу є двобічним ефективним помічником викладача і студента, оскільки саме за допомогою моделі можна чітко визначити цілі, зміст і передбачити можливий результат навчання. Окрім цього, моделювання є важливим «інструментом», щоб проінструкувати та визначити покроковий хід навчального процесу [8, с. 723–727; 9, с. 314; 10, с. 262–268; 11, с. 384–390].

Таким чином, модель навчання характеризуємо як сукупність елементів процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно до тематики нашого дослідження про АЛК у ПС ММ, котра передбачає застосування дидактико-методичних принципів та лінгвістичних прийомів навчання, пропонуємо називати нашу модель лінгводидактичною.

Лінгводидактична модель навчання АЛК у діловому писемному мовленні складається із мети формування АЛК у ПС ММ і сформованих відповідно неї завдань, підходів до навчання, дидактичних і методичних принципів формування цієї компетентності, процесуального і предметного компонентів змісту навчання, методів організації навчання, в нашому випадку кейс-технології навчання, критеріїв відбору навчального матеріалу та розробленої системи вправ і завдань для формування АЛК у ПС ММ.

Проаналізуємо кожен структурний компонент лінгводидактичної моделі. Першим компонентом нашої моделі є мета і відповідні завдання. Мета дослідження – розробка теоретично-методичного підґрунтя для формування АЛК у ПС ММ. Відповідно до мети сформовано завдання:

– обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування АЛК у ПС ММ;

– здійснити відбір навчального матеріалу;

– розробити підсистему вправ і завдань для формування АЛК у ПС ММ.

Другим компонентом лінгводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ є підходи до навчання, серед яких визначаємо основними:

– компетентнісний підхід, в основі якого лежать цілі навчання та фахово орієнтований дискурс майбутніх маркетологів [7, с. 31–32];

– комунікативно-діяльнісний підхід, що базується на засвоєнні мови шляхом занурення студентів у конкретні комунікативні ситуації [5, с. 35–39];

– інтегрований підхід полягає у взаємодії усіх комунікативних компонентів формування лексичної компетентності у писемному спілкуванні [4, с. 19];

– проблемно-ситуативний підхід, що базується на зануренні студентів у конкретні комунікативні ситуації, що потребують рішення [3, с. 24].

– аспектний підхід базується на формуванні окремо орієнтованих частин становлення і розвитку навчальної діяльності студентів [6, с. 232–236].

Відповідно до підходів визначаємо наступний, третій компонент лінгводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ – дидактико-методичні принципи навчання. Із них провідними визначаємо:

– принцип зв'язку навчання з життям, оскільки АЛК у ПС ММ формується для практичного застосування набутих студентами знань, навичок та вмінь у реальних комунікативних ситуаціях;

– принцип наочності (зразки ділового писемного спілкування, картинки на тему маркетингу) для візуалізації структури письма, форми лексичної одиниці (ЛО) тощо;

– принцип свідомості навчання, оскільки АЛК у ПС ММ вимагає усвідомленого ставлення студентів та викладача до процесу формування такої компетентності та її основних цілей.

Серед методичних принципів навчання зосереджуємось на комунікативності, оскільки писемне спілкування, як і усне, формується в межах загальної іншомовної комунікативної компетентності та на принципі професійної спрямованості, а при відборі лексичного матеріалу і зразків писемного мовлення опираємось на фахово орієнтований дискурс майбутніх маркетологів.

Четвертий компонент лінгводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ – це зміст навчання, що складається з двох взаємозалежних компонентів:

– предметного компонента, до якого відносимо: фахово орієнтоване писемне спілкування офіційно-ділового стилю та ЛО фахово орієнтованого дискурсу майбутніх фахівців з маркетингу та активні методи організації навчання, однак за основу для формування нашої компетентності обрано засоби кейс-технології навчання;

– процесуального компонента, до якого відносимо: формування рецептивних, рецептивно-репродуктивних та продуктивних навичок і вмінь для розпізнавання засвоєння, відтворення ЛО та зразків писемного спілкування.

П'ятий компонент лінгводидактичної моделі – відбір навчального матеріалу для формування АЛК у ПС ММ, який керується наступними критеріями вибору ЛО і зразків писемного спілкування: здатність ЛО до словотвору і сполучуваності, полісемантичність ЛО, частота вживання та зразковість ЛО у таких зразках офіційно-ділового писемного спілкування, котрі відповідають фаховому дискурсу маркетолога (наприклад, лист-запит, лист-скарга тощо).

Шостий компонент лінгводидактичної моделі – розробка підсистеми вправ і завдань для формування АЛК у ПС ММ, котра опирається на поетапність навчального процесу формування цієї компетентності, логічному переходу від формування рецептивних навичок і вмінь до рецептивно-репродуктивних та продуктивних навичок і вмінь, а також на типи вправ і завдань, що опираються на вищезгадані аспекти формування АЛК у ПС ММ. Розроблену лінгводидактичну модель формування АЛК у ПС ММ можемо зобразити схематично (рис. 1).

Отже, опираючись теоретико-методологічні засади і компоненти формування АЛК у ПС ММ, нами була запропонована функціональна лінгводидактична модель формування такої компетентності. У цій моделі висвітлено «лінгводидактичний кістяк» формування АЛК у ПС ММ на основі необхідних теоретико-методологічних складових компонентів та аспектів навчального процесу при поетапному формуванні АЛК у ПС ММ відповідними засобами навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні педагогічного експерименту для перевірки ефективності запропонованої лінгводидактичної моделі формування АЛК у ПС ММ.

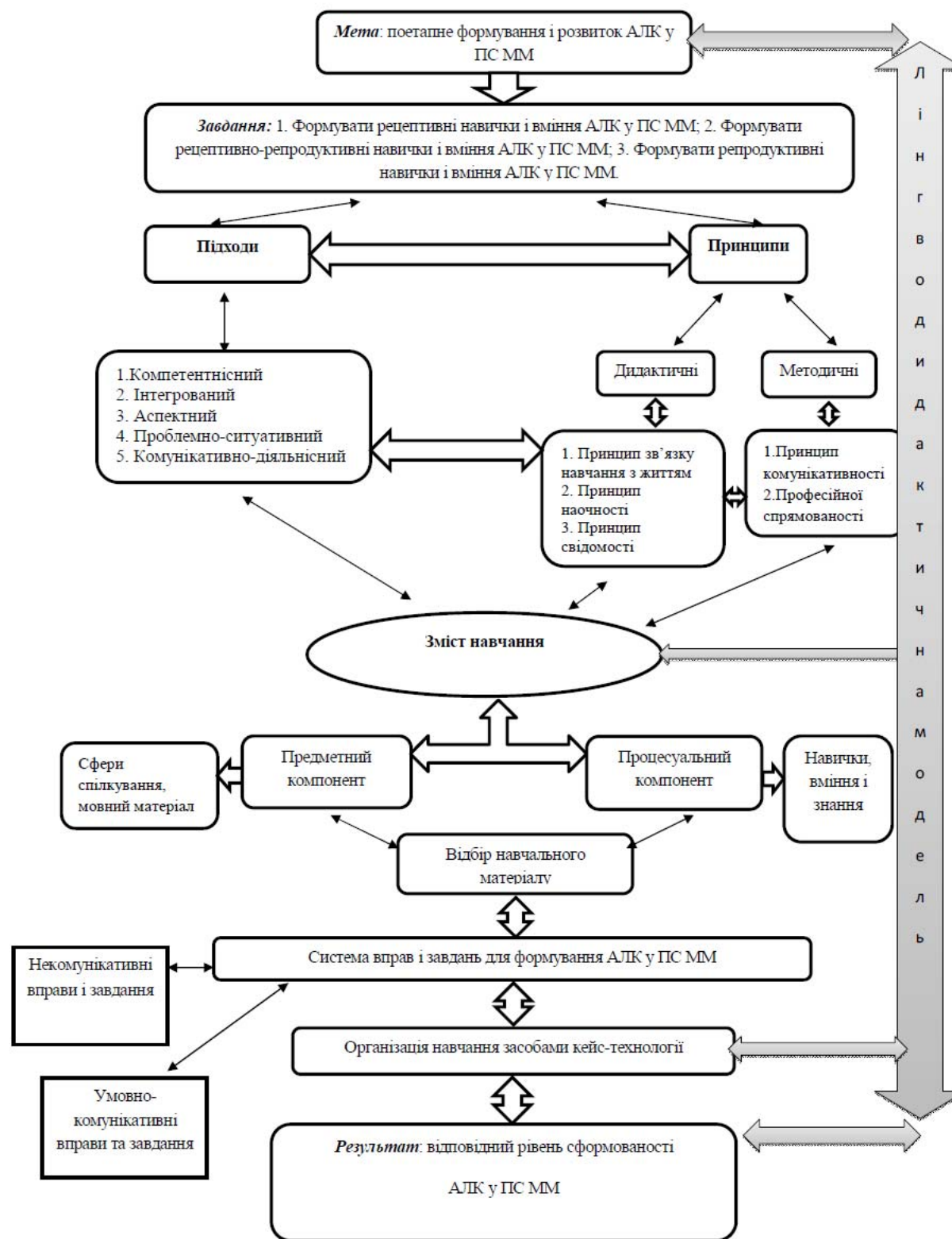


Рис. 1. Лінгводидактична модель формування АЛК у ПС ММ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова К. В. Интерактивная модель обучения – современная инновация в системе образования / К. В. Александрова, М. І. Біленький, О. С Біленький, Д. Г. Іванченко, Н. А. Іванькова, О. А. Рижов, С. А. Романенко, О. С. Шкода. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Aleksandrova.pdf.

2. Мартинова Р. Ю. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів / Р. Ю. Мартинова, А. В. Маслова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/215/342>
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
4. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови / Н. О. Морська // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2001. – № 419. – С. 18–20.
5. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 35–39.
6. Тарнопольський О. Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ / О. Б. Тарнопольський, З. М. Корнєва // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011. – Вип. 18. – С. 231–239.
7. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.
8. Carroll J. (1963). A model for school learning. *Teacher College Record*, 64, pp. 723–733.
9. Gage N., Berliner D. (1992). *Educational psychology* (5th ed.), Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company, p. 314.
10. Rosenshine B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), pp. 262–268.
11. Rosenshine B., Stevens R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, pp. 374–391.

REFERENCE

1. Aleksandrova K. V. *Interaktyvna model navchannya – suchasna innovatsiya v systemi osvity* / Aleksandrova K. V., Bilenkyj O. S. Bilenkyj S. A., Ivanchenko D. H., Ivankova N. A., Romanenko M. I., Ryzhov O. A., Shkoda O. S. [Interactive learning model – a modern innovation in educational system]. Available at: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Aleksandrova.pdf.
2. Martynova R. Yu. *Linhvodydaktychna model navchannya anhliyskoho naukovoho pysemnoho movlennya mahistriv* / R. Yu. Martynova, A. V. Maslova [Linguodidactic learning model of English scientific written communication of Master program students.]. Available at: <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/215/342>.
3. Martynova R. Yu. *Tsilisna zahal'no dydaktychna model' zmistu navchannya inozemnykh mov* [Holistic general didactic model of foreign languages learning content] / R. Yu. Martynova. – K.: Vyscha shkola, 2004, 454 p.
4. Morska N. O. *Intehrovanyi pidkhyd do vykladannia inozemnoyi movy* [An integrated approach to foreign languages teaching] / N.O. Morska // Problemy linhvistyky naukovo-tekhnichnoho i khudozhnoho tekstu ta pytannya linhvometodyky. Visnyk Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnikha”. 2001. № 419, P. 18–20.
5. Sklyarenko N. K. *Yak navchaty s'ohodni inozemnykh mov (kontseptsiya)* [How to teach foreign languages today (concept)] // Inozemni movy. 1995. N. 1, P. 35–39.
6. Tarnopolskyj O. B. *Aspektnyy pidkhyd do navchannya anhliyskoyi movy dlya spetsialnykh tsiley u nemovnykh VNZ* [Aspect approach to teaching the English language for special purposes at universities not related to Philology field] / O. B. Tarnopolskyj, Z. M. Kornyeva // Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. 2011. Vyp. 18, P. 231–239.
7. Shvalb Yu. *Psykhologichni aspekty kompetentnisnoho pidkhydu v osviti* [Psychological aspects of competence approach in education] / Yu. Shvalb // Vyscha shkola. 2010. N. 1, P. 31–36.
8. Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teacher College Record*, 64, pp. 723–733.
9. Gage N., Berliner D. (1992). *Educational psychology* (5th ed.), Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company, p. 314.
10. Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), pp. 262–268.
11. Rosenshine B., Stevens R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, pp. 374–391.

Стаття надійшла в редакцію 16.02.2017 р.

УДК 378.147.811.111

ЯНА ФАБРИЧНА

yanafabrichnaya@rambler.ru

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Київський національний лінгвістичний університет,
м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Представлено авторську інтерпретацію процесу навчання майбутніх викладачів англійської мови письмового двостороннього перекладу текстів з методики навчання іноземних мов і культур з використанням мовного портфеля з перекладу. Визначено: мету розробки моделі організації навчання професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу, яка полягає у визначенні логічної послідовності навчальних дій викладача в ролі організатора навчального процесу та студентів магістратури в якості його учасників, спрямованих на формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів англійської мови у письмовому двосторонньому перекладі; об'єкт вивчення; засоби реалізації запропонованої моделі; суб'єкти навчання; навчальну дисципліну, в межах якої може здійснюватися навчання; тематику навчання; обсяг часу, необхідного для функціонування запропонованої моделі; особливості реалізації запропонованої моделі. Розглянуто навчальні цілі та зміст аудиторних практичних занять і позааудиторної самостійної роботи студентів.

Ключові слова: майбутні викладачі англійської мови, професійно орієнтований письмовий двосторонній переклад, модель навчання.

ЯНА ФАБРИЧНАЯ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Киевский национальный лингвистический университет,
г. Киев, ул. Большая Васильковская, 73

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБУЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЬМЕННОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕВОДА

Представлена авторская интерпретация процесса обучения будущих преподавателей английского языка письменному двустороннему переводу текстов по методике обучения иностранных языков и культур с использованием языкового портфеля по переводу. Определены: цель разработки модели организации обучения, которая заключается в определении логической последовательности обучающих действий преподавателя в роли организатора учебного процесса и студентов в качестве его участников, направленные на формирование профессионально ориентированной компетентности будущих преподавателей английского языка в письменном двустороннем переводе; объект изучения; способы реализации предложенной модели; субъекты обучения; учебную дисциплину, в рамках которой может быть реализовано обучение; тематику обучения; количество времени, необходимого для функционирования предложенной модели; особенности реализации модели обучения. Рассмотрены цели и содержание аудиторных практических занятий и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: будущие преподаватели английского языка, профессионально ориентированный письменный двусторонний перевод, модель обучения.

YANA FABRYCHNA

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer,
Kyiv National Linguistic University,
Kyiv, Velyka Vasylkivska 73 Street

MODEL OF TEACHING PROFESSION SPECIFIC BILATERAL TRANSLATION

The article deals with the author's interpretation of the process of teaching profession specific bilateral translation to student teacher of English in the Master's program. The goal of the model of teaching profession specific bilateral translation development is to determine the logical sequence of educational activities of the teacher as the organizer of the educational process and students as its members. English and Ukrainian texts on methods of foreign languages and cultures teaching are defined as the object of study. Learning activities aimed at the development of student teachers of English profession specific competence in bilateral translation and Translation Proficiency Language Portfolio for Student Teachers of English are suggested as teaching tools. The realization of the model of teaching profession specific bilateral translation to student teachers of English in the Master's program is suggested within the module topics of the academic discipline «Practice of English as the first foreign

language»: Globalization; Localization; Education; Work; The role of new communication technologies in personal and professional development. We believe that the amount of time needed for efficient functioning of the model is 48 academic hours, which was determined by calculating the total number of academic hours allotted for the academic discipline «Practice of English as the first foreign language» in Ukrainian universities. Peculiarities of the model realization as well as learning goals and content of class activities and home self-study work of students are outlined.

Keywords: student teachers of English, profession specific bilateral translation, model of teaching.

Актуальність питання навчання майбутніх викладачів англійської мови (АМ) професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу (ПДП) зумовлена процесом інтеграції вищої освіти України зі світовим освітньо-професійним простором. У цьому зв'язку постає необхідність розробки моделі відповідного навчання, яка би відображала специфіку формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП з використанням мовного портфеля з перекладу (МПП).

Аналіз останніх публікацій за темою дослідження виявив, що науковці пропонують інтерпретації процесу навчання майбутніх філологів письмового перекладу (ПП) та навчання майбутніх викладачів АМ професійно орієнтованих видів мовленнєвої діяльності. Так, зокрема, досліджені питання методичного моделювання процесу навчання майбутніх перекладачів ПП (Н. С. Казанцева, 2010), розроблено текстологічну модель навчання студентів мовних ВНЗ ПП (С. А. Королькова, 2006), побудовано модель організації навчання майбутніх філологів ПДП комерційних листів (Т. Д. Пасічник, 2011). Науковці запропоновано моделі навчання майбутніх учителів/викладачів АМ професійно орієнтованого аудіювання (О. Ю. Бочкарьова, 2007), читання (І. В. Корейба, 2010; Ю. В. Британ, 2013), писемного (Л. В. Курило, 2013) та усного (О. О. Дідух, 2016) мовлення. Проте побудова раціональної моделі навчання майбутніх викладачів АМ професійно орієнтованого ПДП залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – запропонувати авторську інтерпретацію процесу навчання студентів магістратури мовних ВНЗ ПДП текстів з методики навчання іноземних мов і культур (ІМіК), визначити особливості реалізації моделі навчання, розглянувши мету розробки, об'єкт вивчення, засоби реалізації, суб'єкти навчання, навчальну дисципліну, тематику навчання та обсяг часу, необхідного для функціонування запропонованої моделі.

Висновки, отримані в результаті вивчення теоретичних аспектів моделі навчання іноземних мов (ІМ) [2, с. 84;], організації навчання ПП [9, с. 220–228], чинних документів, які окреслюють зміст підготовки студентів магістратури [1; 3; 5; 6; 7] та висвітлюють положення кредитно-модульної системи [4], дозволили вирішити окреслені завдання.

Розробка моделі навчання майбутніх викладачів АМ професійно орієнтованого ПДП здійснена для визначення логічної послідовності навчальних дій викладача в ролі організатора навчального процесу та студентів магістратури як учасників, спрямованих на формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП. Об'єктом вивчення визначено паралельні англійські й українські тексти з методики навчання ІМіК [8, с. 432–439]. До засобів реалізації запропонованої моделі віднесено комплекси вправ для формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП [8, с. 272–369] і МПП [8, с. 237–271]. Суб'єктами навчання є студенти магістратури, які навчаються за спеціальністю 8.02030302 «Філологія. Мова і література (англійська)», вивчають англійську мову як першу іноземну і по закінченні навчання отримують кваліфікацію викладача АМ.

Тематичне наповнення навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення англійської мови як першої іноземної» у ВНЗ України для майбутніх викладачів АМ [3; 5; 6; 7] (надалі практика АМ) визначило тематику навчання, яке ми пропонуємо організувати у межах таких тем змістовного модуля: «Глобалізація / Globalization», «Соціокультурна адаптація / Localization», «Освіта / Education», «Робота / Work», «Нові інформаційні технології в особистісному та професійному розвитку педагога / The role of new communication technologies in personal and professional development». Визначення обсягу часу, необхідного для реалізації запропонованої моделі, відбувалося шляхом обчислення середньої загальної кількості академічних годин, відведених на практику АМ, що становить 240 годин, з яких 124 години відводиться на аудиторну роботу, а на самостійну позааудиторну роботу – 116 годин. Зазначені обчислення дають нам змогу розраховувати на 48 академічних годин (з розрахунку 1/5

ЛІНГВОДИДАКТИКА

загального обсягу часу на кожен вид мовленнєвої діяльності в процесі навчання ІМ) на навчання майбутніх викладачів АМ професійно орієнтованого ПДП в межах зазначеної навчальної дисципліни.

Представимо тематичний розподіл комплексів вправ в межах змістовних модулів та розподіл часу у таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл тем комплексів вправ та академічних годин відповідно до тем змістовного модуля

Тема змістовного модуля	Тема комплексу вправ	Кількість аудиторних годин	Кількість позааудиторних годин	Загальна кількість годин
Globalization	Global Education Development	4	4	8
Localization	Dialogue of Cultures	4	4	8
Education	Teachers and Learners: New Roles and Competences	4	4	8
Work				
The role of new communication technologies in personal and professional development	TeacherTube: Teach the World	4	4	8
	Managing the Learning Environment	4	4	8
МКР і презентація МПП		4	4	8
Всього		24	24	48

Прокоментуємо особливості реалізації запропонованої моделі в межах відібраних тем і розподіл навчальних годин, розглянувши навчальні цілі та зміст аудиторних практичних занять і позааудиторної самостійної роботи студентів.

На початку першого аудиторного практичного заняття, яке відбувається в межах теми «Global Education Development», студентам магістратури пропонуються завдання, спрямовані на визначення ролі викладача АМ у контексті процесу глобалізації, орієнтацію в навчальній ситуації, створення мотивації до опанування професійно орієнтованого ПДП, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; вони мають інтерактивний характер і передбачають роботу в парах, групах або у формі бесіди. На виконання зазначених завдань відводиться приблизно 20–30 хвилин.

Наступний етап першого аудиторного заняття передбачає визначення рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП. Впродовж 60 хвилин студенти виконують ПП англійського та українського текстів з методики навчання ІМіК [8, с. 465–467]. Це завдання передбачає використання комп'ютера, інтернету, електронних словників. Тому пропонуємо провести його у комп'ютерній лабораторії.

Практичною метою позааудиторної роботи є: ознайомлення з МПП [8, с. 237–271], його структурними складовими, вивчення інструкції з використання, виявлення зв'язку між розділами. Студенти відповідають на запитання, працюючи з «Translation Proficiency Language Portfolio Wh-? Introduction Guide» [8, с. 278–280]. Це завдання спрямоване на розвиток загальних комунікативних здібностей (КЗ) професійно орієнтованого ПДП та вмотивованої готовності до перекладацької діяльності.

Друге аудиторне практичне заняття в межах теми «Global Education Development» розпочинається з перевірки домашнього завдання (Д/З), яка відбувається у формі «круглого столу». Студенти під керівництвом і за допомогою викладача з'ясовують питання, що виникли після ознайомлення з розділами і структурними складовими МПП, діляться ідеями стосовно форм роботи з МПП у процесі вивчення професійно орієнтованого ПДП, найкращі з яких, на думку більшості студентів, записуються секретарем круглого столу (одним із студентів) для подальшого оформлення у вигляді пам'ятки, стенду тощо. На цьому етапі також відбувається визначення термінів поточної перевірки та рубіжного контролю МПП, ознайомлення з критеріями та способами оцінювання, формами проведення підсумкового контролю.

Наступний етап передбачає виконання завдань, в ході яких студенти знайомляться із визначеннями сутності, прагматики та стратегій перекладу, обговорюють зазначені поняття і фактори, які детермінують переклад, та ступінь їх впливу на вибір стратегій перекладу, виконують перекладацький аналіз комунікативних і прагматичних характеристик тексту оригіналу (ТО), складають схему перекладацького аналізу ТО.

Подальші дії студентів передбачають ознайомлення з правилами щодо способів перекладу загальнонаукових і методичних тематичних лексичних одиниць (ТЛЮ) і виконання вправ на ідентифікацію, диференціацію та класифікацію лексичного матеріалу, представленого в ТО. Після ознайомлення зі способами перекладу пасивних структур студенти аналізують пасивні структури, що містяться у ТО, запропоновані перекладачем варіанти їх перекладу, та визначають спосіб перекладу, вчать обґрунтовувати перекладацькі рішення. На цьому ж занятті студентам повідомляються результати діагностичного тесту. Вони отримують власні переклади для аналізу помилок та подальшого редагування.

Позааудиторна робота розпочинається з опрацювання таких розділів МПП як «Мовний Паспорт / Language Passport» і «Біографія опанування професійно орієнтованого ПДП / Profession Specific Bilateral Translation (PSBT) Learning Biography». Дії студентів зі структурними компонентами Мовного паспорта передбачають визначення рівня сформованості власної професійно орієнтованої компетентності у ПДП шляхом заповнення таблиці самооцінки рівня володіння професійно орієнтованим ПДП на основі опису зазначеної компетентності, який міститься у загальній характеристиці професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП.

В межах Біографії опанування професійно орієнтованого ПДП передбачається робота студентів з контрольними листами самооцінки та цілями опанування професійно орієнтованого ПДП. Студенти оцінюють вміння, знання та КЗ професійно орієнтованого ПДП, заповнюючи відповідні графи таблиць, та планують власну роботу з опанування професійно орієнтованого ПДП, визначаючи конкретні цілі. Д/З може включати роботу в групі чи команді, метою якої є створення кінцевого варіанту пам'ятки, стенду тощо з переліком форм роботи з МПП.

Подальші дії студентів в ході позааудиторної роботи включають вправління, яке спрямоване на вдосконалення навичок та подальший розвиток умінь і КЗ професійно орієнтованого ПДП. Студенти перекладають ТЛЮ, визначають спосіб перекладу, знаходять еквіваленти мовою перекладу та складають двомовні глосарії до ТО, перекладають пасивні структури на рівні речення, визначають спосіб перекладу, виконують перекладацький аналіз ТО (визначення комунікативних і прагматичних характеристик ТО, труднощів перекладу на лексичному та граматичному рівні, що представлені загальнонауковими та методичними ТЛЮ та пасивними структурами). Студенти також редагують власні переклади, складають до текстів двомовні глосарії, оформлюють їх відповідно до вимог: перекладацький аналіз ТО, двомовний глосарій до ТО, текст перекладу (ТП).

Третє аудиторне практичне заняття відбувається в межах теми «Dialogue of Cultures». Воно розпочинається з обговорення ролі міжкультурного посередника в сучасному суспільстві та визначення складових його компетентності. Надалі студенти презентують пам'ятки, стенди з переліком форм роботи з МПП. Закінчується цей етап практичного заняття обговоренням питань і труднощів, які виникли в процесі виконання Д/З. Наступний етап передбачає подальшу актуалізацію знань професійно орієнтованого ПДП, зокрема, прийомів організації тексту та засобів зв'язку між окремими частинами тексту, а також подальший розвиток умінь перекладацького аналізу ТО, в ході якого студенти вчать аналізувати структурні та семантичні характеристики ТО, визначати тему, прогнозувати продовження висловлювання, знаходити ключові слова, встановлювати між ними семантичні зв'язки, складати одномовний реферат ТО.

Студенти знайомляться теж із ТЛЮ з теми організації та проведення міжнародної науково-практичної конференції з питань навчання ІМіК, зі способами перекладу власних назв, зокрема, назв конференцій, пленарних та секційних засідань, університетів, факультетів, організацій та виконують вправи, спрямовані на актуалізацію отриманих знань (визначення способу перекладу) і формування лексичних навичок (ЛН) (переклад на рівні фрази, речення).

У ході позааудиторної роботи майбутні фахівці опрацьовують нові ТЛЮ, виконуючи вправи на вибір ТЛЮ за контекстом, знаходження еквівалентів, переклад на рівні фрази, речення. Рівень сформованості власних ЛН студенти перевіряють за ключами. Подальші дії

студентів включають виконання завдань, спрямованих на вдосконалення вмінь перекладацького аналізу ТО. Вони складають двомовний глосарій та реферат ТО і виконують його переклад. Наступний етап позааудиторної роботи передбачає заповнення студентами граф «Досвіду опанування професійно орієнтованого ПДП», оцінювання власної навчально-пізнавальної діяльності за допомогою раніше визначених цілей, рефлексію набутих знань, умінь і КЗ професійно орієнтованого ПДП за допомогою контрольних листів самооцінки, заново визначення цілей опанування професійно орієнтованого ПДП.

Четверте аудиторне практичне заняття в межах теми «Dialogue of Cultures» розпочинається з перевірки Д/З. Студенти виконують тест альтернативного вибору на перевірку знань прийомів організації тексту та засобів зв'язку. Потім відбувається обговорення перекладів, питань і труднощів, які виникли під час позааудиторної роботи. Метою наступного етапу аудиторного заняття є ознайомлення студентів з особливостями представлення наукової інформації з методики навчання ІМіК в українській та англійській мовах у зіставному аспекті. Студенти читають паралельні тексти з теми, зіставляють їх стилістичні, жанрові та дискурсивні характеристики, знаходять спільні риси та розбіжності, обговорюють можливість використання отриманої інформації в процесі перекладу. Далі студенти ознайомлюються зі способами перекладу модальних дієслів та опрацьовують новий граматичний матеріал на рівні речень. Наступні завдання спрямовані на розвиток умінь визначати зумовлені наявністю ТЛО та особливостями назв конференцій, організацій тощо труднощі перекладу на лексичному рівні, наявністю пасивних конструкцій та модальності на граматичному рівні, способи їх подолання на рівні тексту.

Завершальний етап аудиторного заняття присвячений обговоренню способів оволодіння уміньми, знаннями, КЗ професійно орієнтованого ПДП, визначення їхньої ефективності, уточнення форми роботи з Досьє. Під час позааудиторної роботи студенти редагують власні переклади, оформлюють їх згідно з вимогами, виконують перекладацький аналіз ТО, складають двомовні глосарії, виконують ПП. Наступне завдання – перекладацький проект, метою якого є переклад програми міжнародної науково-практичної конференції з питань навчання ІМіК. Воно передбачає роботу у команді. Студенти обирають керівника проекту, який розподіляє обов'язки між членами команди, координує роботу, відповідає за перебіг виконання проекту, якість перекладів. На цьому позааудиторному занятті студенти продовжують роботу з контрольними листами самооцінки та цілями опанування професійно орієнтованого ПДП, заповнюють таблицю «Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП», організують виконані переклади у «Папці з файлами».

Тема п'ятого аудиторного практичного заняття – «Teachers and Learners: New Roles and Competences». Перший етап присвячений перевірці Д/З, в ході якої студенти презентують результати перекладацького проекту, обговорюють його досягнення та недоліки, аналізують власну діяльність в межах проекту тощо. Перевірка Д/З також включає обговорення варіантів перекладу, з'ясування питань і труднощів. Наступний етап передбачає обговорення питання комунікативного підходу до навчання ІМіК. Ознайомлення з ТЛО з теми та їх опрацювання відбувається в ході складання поняттєвих схем англійською та українською мовами, зіставлення складених схем та знаходження еквівалентів. Виконуючи вправи на перекладацький аналіз ТО, студенти вчать аналізувати стилістичні та лінгвосоціокультурні характеристики текстів в обох мовах у зіставному аспекті, складають перелік зазначених характеристик із прикладами. Подальші дії студентів в ході аудиторного заняття передбачають консультацію з викладачем чи іншими студентами щодо роботи з МПП.

До змісту позааудиторної роботи входять: редагування виконаних перекладів та оформлення їх відповідно до вимог; опрацювання нових ТЛО під час виконання вправ на вдосконалення ЛН професійно орієнтованого ПДП; підготовка усної доповіді на одну із запропонованих тем («The Aim of Foreign Languages Communicative Competence Development», «Main characteristic features of Foreign Languages Communicative Competence», «Terms Foreign Languages Communicative Competence Main Components are Specified»), що спрямовано на систематизацію предметних знань професійно орієнтованого ПДП; перекладацький аналіз, складання двомовних глосаріїв та ПП; подальша робота з розділами МПП («Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП», «Контрольні листи самооцінки», «Цілі опанування професійно орієнтованого ПДП», «Досьє»).

Шосте аудиторне практичне заняття в межах теми «Teachers and Learners: New Roles and Competences» розпочинається з усних доповідей студентів, які можуть супроводжуватися мультимедійними презентаціями. Тому рекомендуємо провести це практичне заняття у мультимедійній лабораторії. Далі відбувається з'ясування питань і труднощів, які виникли під час виконання Д/З, зокрема, вправ на переклад та обговорення варіантів перекладів. Після цього студенти виконують тест на перевірку знань способів перекладу власних і географічних назв, назв організацій. Подальший перебіг практичного заняття передбачає ознайомлення студентів зі способами перекладу назв текстів з методики навчання ІМіК та номінативних конструкцій. Студенти виконують вправи на перекладування та переклад зазначених лексичних та граматичних явищ на рівні фрази та речення. На рівні тексту вони ідентифікують ЛО та граматичні структури (ГС), визначають способи перекладу, вчаться обґрунтовувати власні перекладацькі рішення. Позааудиторна робота включає редагування та належне оформлення перекладів текстів, перекладацький аналіз ТО, складання двомовних глосаріїв, рефератів та ПП, роботу з МПП.

Сьоме та восьме аудиторні практичні заняття відповідають темі «TeacherTube: Teach the World». На початку кожного відбувається перевірка Д/З, обговорюються питання, труднощі, варіанти перекладу. В ході сьомого заняття студенти опрацьовують ТЛО з теми (галузь ІКТ), набувають знань про перекладацькі трансформації, вчаться розпізнавати їхні типи та види і застосовувати перекладацькі трансформації та обґрунтовувати власні перекладацькі рішення. Зміст восьмого заняття включає ознайомлення з особливостями перекладу безособових форм дієслів; вправляння, спрямоване на формування відповідних граматичних навичок (ГН) та розвиток умінь професійно орієнтованого ПДП. Удосконалення ЛН перекладу ТЛО і ГН перекладу безособових форм дієслів відбувається в процесі позааудиторної роботи. Подальший розвиток та вдосконалення вмінь і КЗ професійно орієнтованого ПДП відбувається під час редагування та відповідного оформлення перекладів і в процесі виконання перекладацького аналізу ТО, складання двомовних глосаріїв та власне перекладу. Студенти продовжують працювати з контрольними листами самооцінки та цілями опанування професійно орієнтованого ПДП, вносять інформацію щодо виконаних перекладів у «Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП» та організують зазначені переклади в «Папці з матеріалами».

Дев'яте та десяте аудиторні практичні заняття відбуваються в межах теми «Managing the Learning Environment». Дев'яте заняття складається з таких етапів: перевірка Д/З, введення в тему заняття, ознайомлення з новими ТЛО (організація навчального процесу з ІМ), виконання вправ на формування ЛН професійно орієнтованого ПДП, вправи на розвиток умінь аналізувати та оцінювати ТП. Етапи десятого заняття включають: перевірку Д/З, ознайомлення зі способами перекладу безеквівалентної лексики, реалій, виконання вправ на розвиток умінь передавати мовою перекладу безеквівалентну лексику, застосовувати перекладацький коментар, зіставляти синтаксичні характеристики англійських і українських текстів з методики навчання ІМіК, зокрема вживання пунктуації. Позааудиторна робота спрямована на опрацювання нового теоретичного, мовного та мовленнєвого матеріалу, повторення вивченого, вдосконалення навичок, умінь та КЗ професійно орієнтованого ПДП на рівні тексту, підготовку до модульної контрольної роботи (МКР).

Одинадцять аудиторне практичне заняття має за мету перевірку рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів АМ у ПДП після закінчення навчання. Завдання студентів полягає у виконанні МКР, яка включає ПП англійського та українського з методики навчання ІМіК [8, с. 468–469]. Це заняття рекомендовано проводити у комп'ютерній лабораторії за для забезпечення студентів можливістю використовувати комп'ютер, інтернет, електронні словники. На виконання МКР відводиться 60 хвилин. Решта практичного заняття може бути присвячена з'ясуванню питань, що виникли в процесі виконання Д/З, та підготовці до презентації МПП. Метою позааудиторної роботи є підготовка МПП до презентації. Студенти оформлюють «Папку з матеріалами», «Зміст Досьє», заповнюють відповідні графі таблиці «Досвіду посередництва у міжкультурному спілкуванні в галузі методики навчання ІМіК» та «Таблиці самооцінки рівня володіння професійно орієнтованим ПДП», а також складають резюме, яке включають до розділу мовного паспорта «Сертифікати і дипломи».

Дванадцять аудиторне практичне заняття відбувається у форматі рольової гри «Інтерв'ю з роботодавцями». Студент, який презентує свій МПП, апелює на посаду фахівця з письмового перекладу (українська/англійська мови) для роботи у міжнародному проекті «Modernisation of

legislative standards and principles of Education and Training in line with the EU Policy in Lifelong Learning». Викладач та інші студенти виконують ролі роботодавців – представників консорціуму з країн-членів ЄС і Міністерства освіти та науки України. МПП оцінюється згідно з вимогами до володіння кандидатом на посаду професійно орієнтованим ПДП на рівні С2 «компетентний користувач» відповідно до його структури та змісту: наявність документально підтвердженого (сертифікати, дипломи, відгуки, рецензії тощо) досвіду посередництва у міжкультурному спілкуванні в галузі методики навчання ІМіК; відомості про досвід опанування професійно орієнтованого ПДП, які підтверджують здатність виконувати ПДП документації проекту, в т. ч. текстів з методики навчання ІМіК; результати опанування вмінь, знань і КЗ професійно орієнтованого ПДП; вміння планувати власну роботу, визначати цілі, способи їх досягнення та результативність діяльності. На цьому ж занятті студенти отримують відгуки викладача, які вносяться до переліку документів, що підтверджують рівень володіння професійно орієнтованим ПДП.

Таким чином, ми описали модель організації навчального процесу з опанування майбутніми викладачами АМ професійно орієнтованого ПДП з використанням МПП і можливість її реалізації в межах практичного курсу усного та писемного мовлення АМ.

Перспективи використання результатів дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі організації навчання майбутніх викладачів АМ професійно орієнтованого ПДП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція організації підготовки магістрів в Україні: наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/print/.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька С. Ю. Ніколаєвої та ін. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ Міністерства освіти і науки України № 774 від 30.12.2005. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uazakon.com/document/fpart30/idx30417.htm.
4. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр»: спеціальність 8.030502 – «Англійська мова та література». – Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2009. – 16 с.
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Культура усного та писемного мовлення першої іноземної мови»: спеціальність 8.010103 Філологія. Мова та література (англійська та друга іноземна мова) / розробник: викл. В. В. Цибка – К.: КНЛУ. 2012. – 18 с.
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення англійською мовою» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр»: спеціальність 8.010103 Мова та література (англійська) / розробник: доц. О. Г. Васильєва]. – Чернівці, 2010. – ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. – 16 с.
7. Типова програма навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах»: освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр». Напрямок підготовки: філологія. Спеціальність 8.02030302 «Мова і література (дві іноземні мови)» / Уклад.: д. п. н., проф. С. Ю. Ніколаєва, д. п. н., проф. Н. Ф. Бориско. – К.: КНЛУ, 2012р. – 42с.
8. Фабрична Я. Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. Г. Фабрична. – К., 2014. – 468 с.
9. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.

REFERENCES

1. *Konceptsiya organizaciyi pidgotovky` magistriv v Ukraini / Nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` № 99* [The concept of training students in their Master`s program in Ukraine / Decree № 99 of Ministry of Education and Science of Ukraine]. Available at: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/print/
2. Bigych O. B., Borysko N. F., Boreczka G. E. [editor S. Yu. Nikolayeva] *Metody`ka formuvannya mizhkul`turnoyi inshomovnoyi komunikaty`vnoyi kompetencyi: kurs lekcij: navch.-metod. posibny`k* [Methods of intercultural foreign languages communicative competence development: lectures: manual], Kyiv: Lenvit, 2011. 344 p.
3. *Nakaz MON № 774 vid 30.12.2005 «Pro vprovadzhennya kredy`tno-modul`noyi sy`stemy` organizaciyi navchal`nogo procesu»* [Decree № 774 of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the

- implementation of the credit-modular system of educational process organization]. Available at: www.uazakon.com/document/fpart30/idx30417.htm
4. *Pidgotovka fahivciv osvith'o-kvalifikacijnogo rivnya «Magistr» [specz. 8.030502 – «Anglijs'ka mova ta literatura»]* [Preparation of student teachers of English in the Master's programme], Yu. Fedkovych Chernivtsi National University, 2009. 16 p.
 5. *Robocha programa navchal'noyi dy'scy'pliny` «Kul'tura usnogo ta py'semnogo molennya pershoi inozemnoi movy»* [specz. 8.010103 Filologiya. Mova ta literatura (anglijs'ka ta druga inozemna mova)] [Syllabus «English Language and Culture»], Kyiv National Linguistic University, 2012. 18 p.
 6. *Robocha programa navchal'noyi dy'scy'pliny` «Prakty'ka usnogo ta py'semnogo movlennya anglijs'koyu movoyu» dlya studentiv osvith'o-kvalifikacijnogo rivnya «Magistr» [specz. 8.010103 Mova ta literatura (anglijs'ka)]* [Syllabus «English Language Practice»], T. Shevchenko National Pedagogical University, 2010. 16 p.
 7. *Typova programa navchal'noyi dy'scy'pliny` «Metody'ka navchannya inozemny'x mov i kul'tur u vy'shhy'x navchal'ny'x zakladax». Osvith'o-kvalifikacijny'j riven` «magistr». Napryam pidgotovky': filologiya. Special'nist` 8.02030302 «Mova i literatura (dvi inozemni movy)»* [Syllabus «Methods of teaching foreign languages and cultures for university students»], Kyiv National Linguistic University, 2012r. 42p.
 8. *Fabry'chna Ya. G. Metody'ka navchannya majbutnix filologiv py's`movogo dvostoronn`ogo perekladu z vy'kory'stanniam movnogo portfelya (anglijs'ka j ukrayins'ka movy'). Diss, kand. ped. nauk* [Methodology of teaching bilateral translation with language portfolio to student philologists (English and Ukrainian). PhD diss.], Kyiv, 2014. 468 p.
 9. *Chernovaty'j L. M. Metody'ka vy'kladannya perekladu yak special'nosti: pidruchny'k dlya stud. vy'shhy'x zaklad. osvity` za special'nistyju «Pereklad»* [Methods of teaching translation as profession for student translators], Vinnytsia: Nova Knyha, 2013. 376 p.

Стаття надійшла в редакцію 08.02.2017 р.

УДК 378.091.3:81'24:811.114

АНДРІЙ КОТЛОВСЬКИЙ

kotland@ukr.net

викладач

Львівський національний університет імені Іваана Франка
м. Львів, вул. Університетська, 1

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Проаналізовано проблеми розробки системи вправ для формування в майбутніх економістів англомовної лексико-граматичної компетентності. Описано обов'язкові компоненти вправи (завдання, виконання завдання, контроль виконання завдання). З'ясовано характерні ознаки системи вправ і завдань: спрямованість на прийом або видачу інформації, комунікативність, вмотивованість, рівень керування, ігровий компонент, наявність опор, спосіб виконання вправи. Визначено принципи побудови та цілі системи вправ для формування англомовної лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. Розробка системи вправ для формування цієї компетентності базується на принципі наростання труднощів з урахуванням послідовності становлення умінь та навичок, а завдання вправ відображають етапи формування відповідних навичок і умінь. Обґрунтовано типи вправ і завдань відповідно до етапів формування англомовної лексико-граматичної компетентності. Формування лексичної компетентності передбачає три етапи: ознайомлення, автоматизація, застосування, а формування граматичної компетентності – три рівні: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіюючи-ситуативний. Охарактеризовано запропоновану систему вправ для формування лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів. Вказано, що домінуючими для досягнення цієї мети є рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи.

Ключові слова: система вправ і завдань, типи вправ, підгрупи вправ і завдань, етапи формування англомовної лексико-граматичної компетентності, майбутні економісти.

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

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Проанализирована проблема разработки системы упражнений для формирования в будущих экономистов англоязычной лексико-грамматической компетентности. Описаны обязательные компоненты упражнения (задание, исполнение, контроль исполнения упражнения). Определены отличительные свойства системы упражнений и заданий: направленность на приём и выдачу информации, коммуникативность, мотивированность, уровень руководства, игровой компонент, наличие опор, способ исполнения упражнений. Определены принципы построения и цели системы упражнений для формирования англоязычной лексико-грамматической компетентности будущих экономистов. Разработка системы упражнений для формирования указанной компетентности основывается на принципе нарастания сложностей с учётом последовательности становления умений и навыков. Задания упражнений отображают этапы формирования соответственных умений и навыков. Обоснованы типы упражнений и заданий соответственно с этапами формирования англоязычной лексико-грамматической компетентности. Формирование лексической компетентности предполагает три этапа: ознакомление, автоматизация, употребление, а формирование грамматической компетентности – три уровни: подготовительный, стереотипно-ситуативный, вариативно-ситуативный. Описана предложенная система упражнений для формирования англоязычной лексико-грамматической компетентности будущих экономистов. Указано, что доминирующими в достижении этой цели являются рецептивно-продуктивные, некоммунитивные и условно-коммуникативные упражнения.

Ключевые слова: система упражнений и заданий, типы упражнений, подгруппы упражнений и заданий, этапы формирования англоязычной лексико-грамматической компетентности, будущие экономисты.

ANDRIJ KOTLOVSKYI

teacher
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Universytetska 1 Street

THE SYSTEM OF EXERCISES DESIGNED TO BUILD ENGLISH LEXICAL AND GRAMMAR COMPETENCE OF PROSPECTIVE ECONOMISTS

The article deals with the analysis of the issue of designing the system of exercises for building English lexical and grammar competence of prospective economists. The essence of the concept "exercise" is defined and its mandatory components are described (task, fulfillment of the exercise and control). The role of an exercise in the process of foreign language teaching is highlighted and justified. The specific features of the system of exercises and assignments in building foreign communicative competence are revealed, namely: direction at receiving and giving information, level of communicative value, motivation, level of guidance and supervision, game component, availability of the aids, the way of fulfilling exercise. The principles and objectives of system of exercises for building English lexical and grammar competence of prospective economists are established. The tasks of the exercises are composed with the aim of reflecting the main stages of building abilities and skills. The exercises and assignments follow the principle of the growing complication and gradual dosing of the learning material. The groups and subgroups in accordance to the stages of building English lexical and grammar competence of prospective economists are outlined. Lexical competence development provides for three stages: introduction, consolidation and application. Grammar competence development is expected to go through three stages: oriented- preparatory stage, stereotyped-situational and variable-situational ones. Each stage of building lexical or grammar competence is presented by two subgroups of exercises. The suggested system of exercises for building English lexical and grammar competence of prospective economists is described and the samples of exercise and assignments from the outlined subgroups of exercises are presented. The dominant types of exercise and assignments which are designed to build English lexical and grammar competence of prospective economists are receptive-productive, non-communicative and semi-communicative ones.

Keywords: system of exercises and assignments, types of exercises and assignments, subgroups of exercises, stages of building English lexical and grammar competence, prospective economists.

Зміст навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі (ВНЗ) передбачає створення необхідних передумов для досягнення студентами практичної мети навчання – сформованості певного рівня іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності та її компонентів. Принципи колективної взаємодії та поліфункціональності вправ забезпечують створення відповідних передумов для оволодіння іноземною мовою.

Мета статті – охарактеризувати запропоновану систему вправ для формування і розвитку у майбутніх економістів англomовної лексико-граматичної компетентності.

Відповідно до мети сформульовані завдання: 1) з'ясувати характерні ознаки системи вправ і завдань; 2) визначити цілі системи вправ і завдань для формування англomовної лексико-граматичної компетентності у майбутніх економістів; 3) обґрунтувати типи вправ і завдань відповідно до етапів формування вказаної компетентності; 4) навести зразки визначених типів вправ і завдань розробленої системи вправ і завдань.

Питання розробки системи вправ, спрямованих на розвиток іншомовних комунікативних навичок і вмінь, висвітлювалось у працях І. Бім, Н. Гальскової, Н. Гез, Н. Складенко, І. Задорожної, Л. Черноватого, О. Тарнопольського, О. Биконі, І. Тригуб та інших науковців.

Будь-яка система вправ характеризується структурністю, ієрархічністю та функціональністю. Вправи, спрямовані на формування лексико-граматичної компетентності, є підсистемою, що входить до загальної моделі системи вправ навчання майбутніх економістів англійської мови. Розробка системи вправ для формування лексико-граматичної компетентності базується на основі принципу від простого до складного з урахуванням послідовності становлення умінь та навичок.

Послідовність компонентів системи вправ забезпечує не тільки ускладнення операцій, а й збільшення ступеня самостійності студента – від нульового до повного. У методиці навчання іноземних мов під вправою розуміють спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю чи її компонентами. Будь-яка вправа, вважає Н. Складенко, має три обов'язкові компоненти: 1) завдання; 2) виконання завдання; 3) контроль виконання завдання. Зразок виконання є факультативним компонентом вправи [7].

До вправ існують певні методичні вимоги: відповідність вправи завданням, цілям, змісту, умовам навчання; цілеспрямованість; повторюваність мовного і мовленнєвого матеріалу; однотипність матеріалу; послідовність в організації виконання вправи: кожне наступне речення може бути складнішим за попереднє; відповідність змісту вправи до етапів формування навичок і вмінь [2, с. 26].

У межах системи визначення типів вправ дає можливість виокремити підсистеми вправ, які містять групи та види вправ, спрямованих на формування та розвиток певних навичок і умінь. У методиці навчання іноземних мов типологія вправ базується на основі певних критеріїв: 1) спрямованість на прийом або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні); 2) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні); 3) вмотивованість (вмотивовані, невмотивовані); 4) рівень керування (з повним, частковим, мінімальним керуванням); 5) ігровий компонент; 6) наявність опор (вправи без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами); 7) спосіб виконання вправи (фронтальні, хоріві, індивідуальні, парні, у групах) [6, с. 183–186].

Впізнавання, диференціація, ідентифікація лексичних одиниць (ЛО), граматичних структур (ГС) відбувається поетапно, а їх відтворення передається висловлюваннями різних рівнів (фрази, речення, ПФЄ, тексти) [6, с. 184]. У рецептивно-продуктивних вправах студент засвоює та автоматизує рівень оволодіння лексико-граматичними навичками.

Комунікативність вправ спрямована на реалізацію мовленнєвої діяльності у будь-якому її виді: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Умовно-комунікативні, комунікативні вправи включають наявність наступних компонентів: ситуація, мовленнєве завдання, опори. Ситуативність мовлення, мовленнєве завдання детермінують появу ЛО або ГС в мовленні.

Вмотивованість вправ передбачає стимулювання потреби студента висловлювати або сприймати думку іноземною мовою. У вмотивованих вправах є мотив виконання певної дії або

діяльності [7, с. 185]. Виконання у комунікативних вправах певної професійно орієнтованої ролі підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

Керування навчальними діями та операціями в процесі виконання вправ викладачем визначає ступінь участі студента в мовленнєвій діяльності. Некомунікативні вправи з жорстким керуванням передбачають імітацію мовного матеріалу, виконання диференційних, замінних і трансформації дій з мовними одиницями. Умовно-комунікативні вправи з частковим керуванням передбачають певну самостійність студента, наприклад: він може використати інше слово, але дотримуватися тієї самої граматичної структури, або може дещо змінити граматичну структуру, трансформуючи її [6, с. 185]. У комунікативних вправах мінімальний рівень керування викладача. Комунікативні вправи спрямовані на розвиток умінь вживання ЛО або ГС у підготовленому і непідготовленому мовленні, вираження власної думки, обговорення проблеми, створення власного тексту діалогічного/монологічного характеру за новою комунікативною ситуацією, моделювання реальних комунікативних ситуацій економічного дискурсу [1, с. 36].

Керування вправами з боку викладача безпосередньо пов'язано з процесом організації самостійної роботи студентів, а саме з відбором вправ для цієї сфери навчального процесу. Більшість методистів вважають, що не комунікативні та умовно-комунікативні вправи доцільно виконувати на аудиторних заняттях, оскільки студенти I курсу відчувають певні труднощі в оволодінні граматичним матеріалом. Відповідно умовно-комунікативні та частину комунікативних вправ можна перенести на самостійну роботу. На наступних курсах, коли відбувається вдосконалення граматичної і лексичної компетентностей та оволодіння навичками, всі етапи та відповідно вправи реалізуються у самостійній роботі [3, с. 307].

Вправа є основним засобом вироблення необхідних вмінь. Вправи готують студентів до подальшого активного використання отриманих знань. Відповідно формування лексико-граматичною компетентністю охоплює оволодіння її основними компонентами: знаннями, навичками, усвідомленістю. Градація та функціональність системи вправ забезпечують успішне оволодіння цими компетентностями.

Виконання вправ відображає стадії формування навичок і вмінь. Процес формування лексичних навичок представлений трьома етапами: ознайомлення, автоматизація, застосування. Процес формування граматичних навичок відбувається шляхом проходження трьох рівнів: орієнтовно-підготовчого, стереотипно-ситуативного, варіюючи-ситуативного.

На кожному етапі формування лексичної та граматичної компетентності впроваджуються певні підгрупи вправ, які забезпечують послідовність формування відповідних навичок.

Ефективність етапу ознайомлення залежить від сприйняття, осмислення й узагальнення мовного матеріалу. Ефективна семантизація забезпечується презентацією матеріалу, що здійснюється в умовах активізації аналізаторів, зокрема, зорового, а також достатньою кількістю прикладів [5, с. 63]. На етапі автоматизації відбувається перетворення та збереження ЛО у внутрішньому лексиконі, що вимагає осмислення логічних зв'язків між предметами і явищами. Етап відтворення вимагає вміння продукувати власні тексти, діалоги, монологи з нещодавно засвоєними ЛО в ситуаціях фахового спілкування, вирішення завдань, реалізуючи принцип комунікативної спрямованості навчального процесу.

Щодо реалізації цілей першого етапу пропонується використовувати дві підгрупи вправ на: 1) ознайомлення та семантизацію ЛО; 2) використання ЛО у словосполученнях/реченнях. Набуття відповідних лексичних знань відбувається шляхом виконання некомунікативних вправ з ізольованою ЛО, мета яких полягає в розпізнаванні форми та з'ясуванні значень ЛО, а формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок – шляхом виконання умовно-комунікативних вправ, мета яких полягає у аналізі сполучуваності ЛО, укладанні синонімічних/антонімічних рядів, співвіднесенні слова з дефініцією, визначенні контекстуального значення ЛО. Прикладом вправ підгруп етапу знайомлення можуть бути вправи 1, 2.

Вправа 1. Complete the word-building table.

Noun	Verb	Adjective
	to decide	
Provision		Extensive
Creation		Economizing

Вправа 2. Match the words to form the common phrases.

- | | |
|--------------------|---------------|
| 1. raw | a) land. |
| 2. entrepreneurial | b) force. |
| 3. satisfied | c) materials. |
| 4. arable | d) ability. |
| 5. driving | e) wants. |

Щодо реалізації цілей етапу автоматизації пропонується використовувати дві підгрупи вправ на: 1) рецептивне відтворення та продукування ЛО, словосполучень; 2) відтворення речення в однотипних мовленнєвих ситуаціях. Домінуючими є продуктивні, умовно-комунікативні вправи, які базуються на імітації, підстановці зразка мовлення. Мета цих вправ – сформулювати шляхом багаторазового повторення здатність переносу матеріалу з короткочасної до довготривалої пам'яті [8; 9].

Вправа 3. Paraphrase the italicized parts of the sentences. Use the words from the box in the correct form.

fuel provide constitute introduce manage

Female workers make up the majority of the labour force.

The hotel makes a shoe-cleaning service available to guests.

Easy credit terms intensified the economic expansion.

Controlling country's budget has a direct impact on productivity.

Land reform has been started by new government.

Щодо реалізації цілей етапу застосування ЛО пропонується використовувати дві підгрупи вправ на: 1) відтворення та оволодіння ЛО у понадфразових єдностях/мікротекстах; 2) відтворення та оволодіння ЛО на текстовому рівні. Домінуючими є продуктивні, комунікативні вправи, які передбачають використання ЛО у підготовленому та непідготовленому мовленні. Мета цих вправ – досягнення здатності та умінь висловлювання думок іноземною мовою. Прикладом вправ підгруп етапу застосування можуть бути вправи 4, 5 .

Вправа 4. Make up a dialogue about Adam Smith using the following words and collocations.

nation's wealth market mechanism self-regulating market

invisible hand self-directed gain intervention

Вправа 5. Retell the text "Demand and Supply", using as much as possible new words and collocations.

Успішне формування у студентів граматичної компетентності зумовлене їхніми індивідуальними особливостями: аналітичними здібностями, навичками класифікації граматичних явищ з опорою на їх ознаки, логічним мисленням, пам'яттю [4, с. 177]. Вільне оперування інтелектуальними діями, а саме: аналізом і систематизацією, встановленням схожих і відмінних рис, визначенням причинно-наслідкових зв'язків, оцінкою й доборою різних варіантів дій забезпечують сформованість граматичної компетентності.

Щодо реалізації орієнтовно-підготовчого рівня формування граматичної компетентності пропонується використовувати дві підгрупи вправ на: 1) ознайомлення з формальними ознаками граматичних явищ; 2) виконання граматичної дії за зразком. Набуття відповідних граматичних знань відбувається шляхом виконання некомунікативних вправ з ізольованою ГС, мета яких полягає у впізнаванні, диференціації, ідентифікації ГС шляхом морфологічного /граматичного аналізу слів, речення. Прикладом вправ підгруп орієнтовно-підготовчого рівня можуть бути вправи 6, 7.

Вправа 6. Fill in the correct form of the verb in the brackets.

The computer industry ... (expand) greatly over the last decade.

Price ... (produce) revenues and the other elements of marketing mix (product, place, promotion) represent costs.

Alcohol ... (contributes) to many deaths in Ukraine.

We have ... (achieve) excellent sales last year.

Rising economic environment (tend) to increase companies' earnings.

Вправа 7. Transform the following sentence in the Past Simple Passive.

Neoliberalism describes a market-driven approach to economic policy.

Accountants provide systematic and up-to-date records of accounts.

Consumers seek low prices and maximum utility.

That company charges for delivery.

Щодо реалізації стереотипно-ситуативного рівня формування граматичної компетентності пропонується використовувати дві підгрупи вправ на: 1) розпізнавання і диференціацію нових граматичних структур; 2) тренування ГС в однотипних мовленнєвих ситуаціях на рівні фрази та ПФЄ. Формування рецептивних і репродуктивних граматичних навичок відбувається шляхом виконання умовно-комунікативних вправ, мета яких полягає у розпізнаванні та засвоєнні нових граматичних структур. Прикладом вправ підгруп стереотипно-ситуативного рівня можуть бути вправи 8, 9.

Вправа 8. Read the text and choose the best grammar alternative.

Economic functions of public sector aim at (...) the operation of the market system.

strengthen b) strengthening c) to strengthen

Government also exercises control over private companies to achieve social goals, such as (...) the public's health and safety

a) protecting b) to protect c) protects

Government also alters the distribution of income through (...) the prices

a) to modify b) modifying c) being modified

Вправа 9. Write questions using the present perfect continuous or present perfect. Work in pairs. Ask and answer the questions.

what commercial/you/watch on TV/recently?

how long/you/use/mobile phone?

how long/you/know/your partner?

how many/soaps/your family/consume/this week?

how well/you/understand/marketing principles?

Вправи варіюючи-ситуативного рівня мають комунікативний характер і спрямовані на досягнення гнучкості граматичних навичок. Ці види вправ (тренування ГС однотипних мовленнєвих ситуаціях на рівні діалогу/монологу) творчі і використовуються для розвитку мовленнєвих умінь. Зразками таких завдань є:

Write a brief report using the words below.

Work in groups to discuss the following points.

Work in pairs. Compose short dialogues on the topic.

Provide your mates with some interesting facts about ...

Role-play the following situations.

Отже, можемо зробити наступні висновки:

– система вправ і завдань забезпечує успішне оволодіння лексико-граматичною компетентністю майбутніми економістами;

– розробка системи вправ для формування лексико-граматичної компетентності здійснюється з урахуванням послідовності становлення лексичних і граматичних умінь та навичок;

– типологія вправ базується на основі наступних критеріїв: спрямованість на прийом або видачу інформації; комунікативність; вмотивованість; рівень керування; ігровий компонент; наявність опор; спосіб виконання вправи;

– формування лексичних і граматичних навичок представлене трьома етапами, на яких впроваджуються певні підгрупи вправ, що забезпечують послідовність формування відповідних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей / С. В. Боднар // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 34–37.
2. Варава С. В. Використання системи вправ для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності в іноземних студентів на початковому етапі навчання / С. В. Варава // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2016. – Вип. 28. – С. 23–32. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://orcid.org/0000-0489-625X>.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки / І. П. Задорожна. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
4. Майер Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика / Н. В. Майер. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.
5. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.

6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
8. Baker J., Westrup H. The English Language Teachers' Handbook / J. Baker, H. Westrup. – London: Continuum, 2000. – 178 p.
9. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice / M. Lewis. – London: Language teaching Publications, 1997. – 223 p.

REFERENCES

1. Bodnar S. V. *Kognityvnyi pidchid do formuvannya anglo-movnoi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [Cognitive approach to building English lexical competence of students of Economics-related majors]. *Nauka i Osvita*, 2014, vol 10, pp. 34–37.
2. Varava S. V. *Vykladanya mov u vyshchyykh navchalnykh zakladach osvity*. [The application of system of exercises for building professionally oriented competence of foreign students]., 2016, Vol. 28. Available at: <http://orcid.org/0000-0489-625X>
3. Zadorozhna I. P. *Organizatsiya samostiyanoi roboty maibutnykh ychyteliv angliiskoi movy z praktychnoi movnoi pidgotovky* [The organization of individual work of prospective teachers of the English language in language training], Ternopil, TNPU Publ., 2011, 414 p.
4. Mayer N. V. *Formuvannya metodychnoi kompetentnosti u maibutnykh vykladachiv frantsuzkoi movy: teoriya i praktyka* [Methodological competence development in prospective teachers of French: theory and practice], Kyiv, KNLU Publ., 2015, 472 p.
5. Martynova R. Yu. *Tsilisna zagalnodydaktychna model zmistu navchannya inozemnykh mov* [The comprehensive didactic model of foreign language learning], Kyiv: Vyshcha shkola, 2004, 454 p.
6. *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka* [Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice], Kyiv: Lenvit, 2013, 590 p.
7. Sklyarenko N. K. *Sychasni vymogy do vprav dlay formuvannya inshomovnykh movlennevukh navichok i vmin* [Modern requirements to the exercises designed to build foreign speaking skills and abilities]. *Inozemni movy*, 1999, vol. 3, pp. 3–7.
8. Baker J., Westrup H. The English Language Teachers' Handbook / J. Baker, H. Westrup. – London: Continuum, 2000. – 178 p.
9. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice / M. Lewis. – London: Language teaching Publications, 1997. – 223 p.

Стаття надійшла в редакцію 25.02.2017 р.

УДК 371.134

ОКСАНА ГРИДЖУК

oxana.hrydzhuk@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент
Національний лісотехнічний університет України
м. Львів, вул. Генерала Чупринки, 105

**ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ
МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА (НА МАТЕРІАЛІ
ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)**

Висвітлено проблему формування мовнокомунікативної компетентності студентів у контексті встановлення соціальних чинників, що впливають на вивчення ними української мови за професійним спрямуванням. Описано результати опитування, проведеного в Національному лісотехнічному університеті України в 2013–2016 рр. серед студентів I та II курсів. З'ясовано ставлення студентів до української мови як засобу спілкування під час виконання виробничих дій та вибору мови спілкування у майбутній професійній діяльності. Основними соціальними чинниками, що зумовлюють спілкування студента певною мовою, названо вплив середовища, фактор співрозмовника, специфіку мовленнєвої ситуації. Досліджено розуміння студентами доцільності розвитку мовних знань та комунікативних умінь і навичок для професійного спілкування. Встановлено, які знання й навички студенти вважають за необхідне вдосконалити.

Визначено систему мотивів, які є визначальними для студентів під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. Серед ціннісних орієнтацій, що переважають у ставленні до навчання, виокремлено чітке уявлення про свою майбутню професію і розуміння того, що треба знати і вміти, креативний розвиток професійної майстерності та прагнення до творчості, підвищення соціального статусу, інтерес до продовження навчання. Названо основні мотиви, що спонукають студентів до вивчення фахової термінології як окремої дисципліни, а саме: поглиблене вивчення фахової термінології, формування навичок правильного використання термінів фаху та їх перекладу.

Ключові слова: соціальні чинники, мовнокомунікативна компетентність, ціннісні орієнтації, мотиви.

ОКСАНА ГРИДЖУК

oxana.hrydzhuk@gmail.com

кандидат филологических наук, доцент
Национальный лесотехнический университет Украины,
г. Львов, ул. Генерала Чупрынки, 105

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Освещена проблема формирования языковой и коммуникативной компетентности студентов в контексте установления социальных факторов, влияющих на изучение ими украинского языка по профессиональному направлению. Описаны результаты опроса, проведенного в Национальном лесотехническом университете Украины в 2013–2016 гг. среди студентов I и II курсов. При анализе было выяснено отношение студентов к украинскому языку как средству общения во время выполнения производственных действий и выбора языка общения в будущей профессиональной деятельности. Основными социальными факторами, обуславливающими общение студента на определенном языке, названы влияние среды, фактор собеседника, специфика речевой ситуации. Исследовано понимание студентами целесообразности развития языковых знаний и коммуникативных умений и навыков для профессионального общения. Выяснено, какие знания и навыки студенты считают необходимым усовершенствовать. Определена система мотивов, которые являются определяющими для студентов при изучении украинского языка по профессиональному направлению. Среди ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебе в целом, выделены четкое представление о своей будущей профессии и понимание того, что надо знать и уметь, креативное развитие профессионального мастерства и стремление к творчеству, повышение социального статуса, интерес к продолжению обучения. Названы основные мотивы, побуждающие студентов к изучению профессиональной терминологии как отдельной дисциплины, а именно: углубленное изучение профессиональной терминологии; формирование навыков правильного использования терминов специальности и их перевода.

Ключевые слова: социальные факторы, языковая и коммуникативная компетентность, ценностные ориентации, мотивы.

OKSANA HRYDZHUK

oxana.hrydzhuk@gmail.com

candidate of philological sciences, associate professor
National Forestry University of Ukraine,
Lviv, General Chuprynky 105 Street

RESEARCH OF SOCIAL FACTORS OF FORMATION OF THE STUDENT'S LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE (BASED ON THE SURVEY OF STUDENTS OF THE FORESTRY SPECIALTIES)

The problem of formation of the student's language and communicative competence in the context of clarification of social factors that affect their learning of the Ukrainian Language for Proficiency is revealed. The results of survey conducted in the Ukrainian National Forestry University in 2013–2016 among the students of the first and second years (the specialties "Forestry and Landscaping" and "The

Woodworking Technology”) are described. Students’ attitude to the Ukrainian language as a means of communication in performing of industrial actions and choosing the language of communication in future professional activities was found out in the analysis. Environmental impact, the factor of a companion, and the peculiarities of speech situation are considered to be among the main social factors that contribute to the student's communication in a certain language. Students’ evaluation of their own level of command of the state language as a means of professional communication is defined. Students’ understanding of appropriateness of development of language knowledge and also communicative abilities and skills for professional communication are researched. A set of knowledge and skills that students consider as those necessary to be improved is revealed. The appropriateness of students’ language training at high school is outlined. The systems of reasons that are crucial for students during their studies of the Ukrainian Language for Proficiency are identified. A clear idea of the future profession and understanding what we should know and be able to do, creative development of professional skills and desire to create, increase of social status, and interest in continuing education are highlighted among the values prevailing in attitude to learning in general. Some questions covered the necessity of professional terminology learning in the linguistic aspect. The major reasons that motivate students to learn professional terminology as a separate discipline such as in-depth study of professional terminology, and also formation of the skills of proper use and translation of professional terms are named.

Keywords: social factors, language and communicative competence, values, motives.

Вивчення мови професійного спрямування у технічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) – надважливе завдання, що потребує системного підходу, оскільки передбачає і формування мовнокомунікативної компетентності студента, і розвиток його мовної особистості. Цей процес відбувається в конкретних соціальних умовах, засвоєний майбутніми фахівцями під час навчання соціальний досвід трансформується на власні цінності й орієнтації, що зумовлює вибір норм поведінки, зокрема комунікативної. У цьому контексті особливої актуальності набуває визначення чинників, які мотивують студента до усвідомленої мовленнєвої діяльності.

Найважливішими інструментальними компонентами комплексної професійно-комунікативної компетентності фахівців І. Дроздова вважає мовну й мовленнєву складові: «Для фахівців нефілологічного профілю, які здійснюють організаційно-управлінську діяльність у сфері виробництва і технологій, практичну значущість мають навички і вміння грамотного й ефективного використання мовних засобів для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного спілкування» [2, с. 32]. Рівень послуговування мовою залежить від її соціального статусу в суспільстві. Т. Симоненко зазначає, що соціальні фактори визначають ставлення до мови всього суспільства, окремої людини, і пов’язує їх із формуванням мотивації до засвоєння мови на певних рівнях [3, с. 104].

Загалом науковці приділяють значну увагу з’ясуванню різних аспектів навчання мови. Соціальні умови засвоєння української мови учнями старших класів досліджувала О. Горошкіна [1]. Питання професійного і соціального самовизначення студентів, одним із компонентів якого є ставлення до української мови серед інших соціальних цінностей, вивчала І. Дроздова [2]. Соціальні процеси, що визначають основні сфери розвитку професійної культури усної та писемної комунікації студентства, визначила Т. Симоненко [3].

Науковці стверджують, що «мовна особистість формується у конкретному соціумі, існує у просторі конкретної культури, що відображується насамперед у мові, у формах суспільної національної свідомості (побутової, громадянської, наукової, правової тощо), у предметах матеріальної національної культури, в поведінці, моральних нормах і нормах мовленнєвого етикету певного народу, який користується цими нормами» [4, с. 29].

Метою статті є з’ясування соціальних чинників, що впливають на формування мовнокомунікативної компетентності студентів-лісотехніків, зокрема, ставлення до української мови як засобу навчання та майбутнього професійного спілкування, рівня усвідомлення ними доцільності вдосконалення знання державної мови, формування системи мовних знань, необхідних для якісної професійної комунікації.

Цілісне розуміння потреб студентів, їх ставлення до процесу вивчення мови професійного спрямування дасть змогу скоригувати навчальний процес під кожен окрему

групу, під кожного студента, пристосувавши його до внутрішньої мотивації студентів та їхніх очікувань, а в окремих випадках і вплинути на мотиваційно-ціннісне ставлення до вивчення дисципліни.

Задля цього упродовж 2013–2016 рр. у Національному лісотехнічному університеті (м. Львів) було проведено цикл опитувань студентів I та II курсів, що навчаються за напрямками «Лісове і садово-паркове господарство» та «Деревооброблювальні технології». Спектр запитань, окрім іншого, стосувався ціннісних орієнтацій та мотивації як до вивчення української мови професійного спрямування, так і до навчання загалом, доцільності вивчення курсу «Фахова термінологія».

Ставлення до української мови як засобу спілкування під час виконання виробничих дій у всіх опитаних студентів (247 осіб) є позитивним. У виборі мови, якою – майбутній фахівець буде послуговуватися під час виконання професійних обов'язків, відповіді є прогнозованими (див. рис. 1).

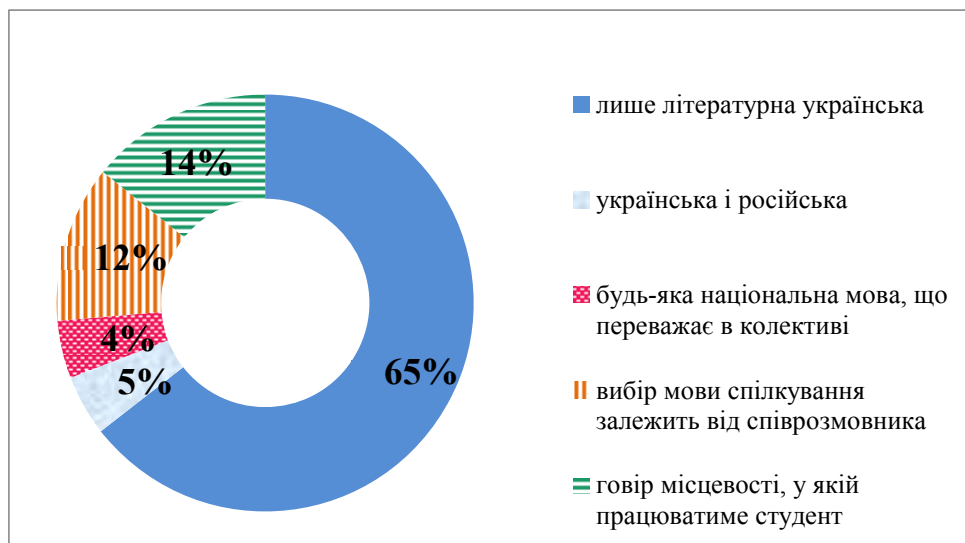


Рис. 1. Вибір мови спілкування під час використання професійних обов'язків.

Так, варіант «лише літературною українською» обрали 159 студентів (64 %); варіант «лише російською» – жоден із опитаних; українську й російську мови (залежно від потреб і мети спілкування) назвали 12 студентів (5 %) (переважно це представники центральних та східних регіонів України); 11 студентів (≈5 %) вважають за необхідне використовувати будь-яку національну мову, що переважає в колективі, організації, компанії; 30 опитаних (12 %) вказали, що вибір мови спілкування залежить від того, якою мовою говоритиме співрозмовник; 35 студентів (14 %) будуть використовувати говір тієї місцевості, де працюватимуть.

Власний рівень володіння державною мовою як засобом професійного спілкування студенти оцінили по-різному: тільки один із опитаних вважає його високим; достатнім свій рівень володіння мовою вважають 67 осіб; середнім – 102 опитаних; задовільним – 77 студентів; недостатнім – жоден із опитаних.

На питання «Чи вважаєте Ви за необхідне вдосконалювати знання державної мови як засобу професійного спілкування?» ствердно відповів 221 студент, на варіант «частково» – 26 осіб, варіант «ні» не обрав жоден із опитаних (див. рис. 2).

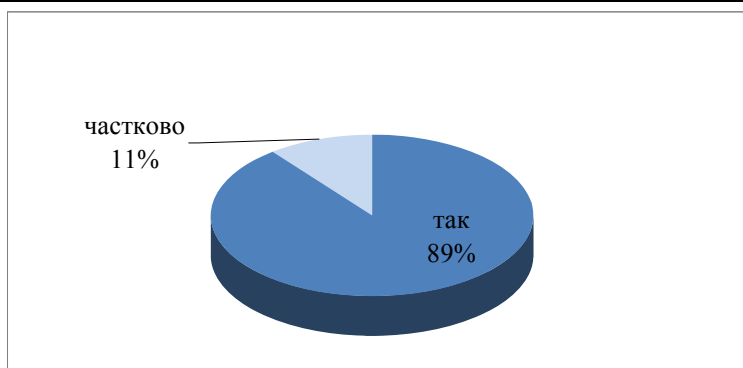


Рис. 2. «Чи вважаєте Ви за необхідне вдосконалювати знання державної мови як засобу професійного спілкування?».

Серед способів удосконалення знання державної мови загалом студенти обрали: читатиму більше книжок (спеціальна та художня література) – 75 осіб; шлях самоосвіти – 49 опитаних; на мовних курсах – 12 осіб; під час індивідуальних занять з фахівцем – 3 студенти; 32 студентам достатньо тих занять, що проводяться в університеті; 18 опитаних обмежаться тим, що не вживатимуть слів-паразитів, уникатимуть суржику тощо. Варіанти «шлях самоосвіти» та «читатиму більше книжок (спеціальна та художня література)» як способи удосконалення рівня володіння державною мовою поєднали 58 студентів. Позитивним є те, що варіант «не буду удосконалювати, бо вважаю ці знання достатніми для мене», не обрав жоден студент.

Доцільним поглиблення знань з мови у ВНЗ вважають 183 студенти, необхідним частково – 43 опитані, недоцільним (варіант відповіді «ні») – 21 особа (див. рис. 3).

Показовими є результати опитування у контексті співставлення відповідей на запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне вдосконалювати знання державної мови як засобу професійного спілкування?» та «Чи вважаєте Ви доцільним поглиблення знань з мови у ВНЗ?».

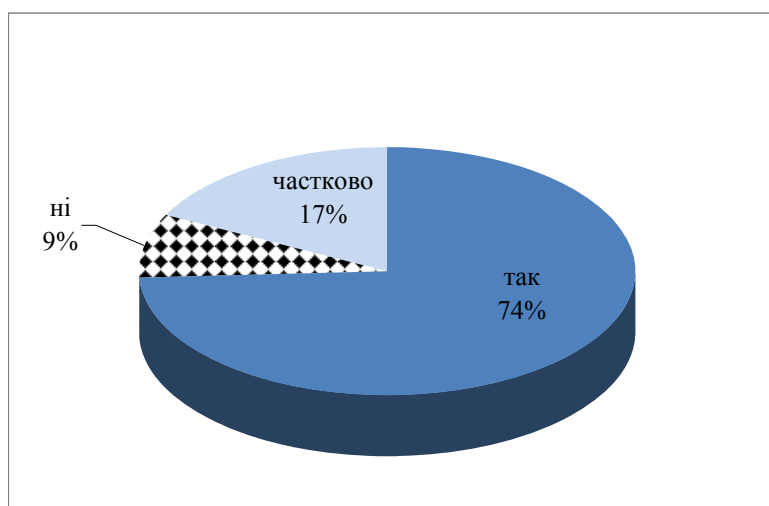


Рис. 3. «Чи вважаєте Ви доцільним поглиблення знань з мови у ВНЗ?».

Запропоновані діаграми візуалізують рівень усвідомлення студентами необхідності поглиблення знань з рідної мови задля якісного професійного спілкування (89 % опитаних проти 11 %). Однак кількість студентів, які розуміють, що треба продовжувати працювати над власним мовленням, зокрема й фаховим, і у ВНЗ, є меншою – 74 %. А 9 % осіб взагалі не вважають це потрібним. 19 студентів (8 % опитаних) в обох запитаннях дали відповідь «частково». 5 студентів (2 %) вважають, що їм лише частково необхідно вдосконалювати знання мови, але треба над цим аспектом працювати у ВНЗ (бо в наступному питанні «Які мовні знання Ви вважаєте необхідними для майбутньої професійної діяльності?» вони

обрали варіант відповіді «усе, що стосується термінів мого фаху»). Для 7 опитаних (3 %) поглиблення знань з мови у ВНЗ є недоцільним, а рівень знань державної мови як засобу професійного спілкування вони збираються підвищувати лише частково.

До мовних знань, необхідних, на думку студентів, для їх майбутньої професійної діяльності, належать знання з орфографії (25 осіб); знання з граматики (30 опитаних); знання з пунктуації (19 осіб); знання норм сучасної української літературної мови загалом (22 студенти); усе, що стосується термінів фаху (48 опитаних); дотримання вимог культури усного й писемного мовлення (28 осіб). Загалом, у відповідях студентів на це запитання простежується чіткий контраст: це або лише один (дуже рідко два варіанти – у 4 опитуваннях) із запропонованих варіантів, або чотири-п'ять (у 58 опитуваннях), а то й усі варіанти (у 13 осіб), в окремих випадках (у 5 студентів) підсумовані фразою «усі перелічені вище». Власний варіант відповіді на це запитання не запропонував жоден з опитаних.

У запитанні «Які саме знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?» усі студенти дали хоча б один варіант відповіді. 13 опитаних або вказали всі варіанти відповідей, або підсумували їх у власному варіанті відповіддю «усе, назване вище». Діапазон відповідей студентів є таким: краще засвоїти терміни та особливості їх застосування хочуть 47 опитаних; зрозуміти специфіку використання термінів та професіоналізмів – 15 студентів; пригадати правила написання слів та правила пунктуації – 18 опитаних; підвищити рівень культури мовлення, в т. ч. ділового – 27 студентів; поглибити словниковий запас загалом – 10 осіб; не вживати суржику – 12 студентів. 20 опитаних розуміють доцільність поглиблення знань з орфографії та пунктуації, а також підвищення рівня культури мовлення. 15 осіб вбачають розвиток власних мовленнєвих умінь у поглибленні словникового запасу, знанні термінів та їх особливостей вживання і в невикористанні суржику. Серед відповідей студентів, які вдосконалення знань державної мови як засобу професійного спілкування та необхідність такого навчання у ВНЗ вважають доцільним лише частково, переважають варіанти «підвищити рівень культури мовлення, в т. ч. ділового», «не вживати суржику» і «знання термінів та їх застосування».

Серед власних варіантів, запропонованих студентами (3 особи), найбільш цікавими є доцільність засвоєння професійної лексики та розуміння діалектизмів (найменування рослин, тварин, птахів тощо), які стосуються професії.

Аналіз відповідей студентів на запитання «Які мовні знання Ви вважаєте необхідними для майбутньої професійної діяльності?» та «Які знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?» дав змогу виявити, що лише третина з них (82 особи) хоче покращити ті знання, які вважає доцільними у майбутній роботі.

При порівнянні відповідей (маємо на увазі запитання «Які саме знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?» та «Чи вважаєте Ви доцільним поглиблення знань з мови у ВНЗ?») виникає деяка невідповідність у відповідях студентів: ті з них, хто не бачить потреби у вивченні мови фахового спрямування, у наступному питанні зазначають, що хотіли б покращити знання професіоналізмів, культуру мовлення, зокрема й ділового, поглибити словниковий запас загалом, навчитися уникати суржику і навіть знання термінів та специфіки їх уживання. На нашу думку, це вказує на недостатнє розуміння студентами ролі мови професійного спрямування як навчального предмета у ВНЗ.

На запитання «Чи достатніми, на Вашу думку, є власні комунікативні навички для майбутнього фахового спілкування?» варіанти відповідей студентів переважно були «частково, проте вважаю доцільним їх удосконалити» (147 студентів) та «не достатні, треба покращити» (99 опитаних). Один зі студентів обрав варіант «так, повною мірою» та жоден – «не достатні, проте покращувати не маю потреби».

Серед комунікативних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності, студенти виокремили: лише «вміння зацікавити співрозмовника» – 7 осіб; «уміння переконати співрозмовника» – 8 опитаних; «сформувані навички ділової комунікації» – 39 студентів; «точність мовлення» – 19 осіб; «лаконічність висловлювання» – 3 опитаних. Частина студентів поєднала різні комунікативні вміння, а саме: «вміння зацікавити та переконати співрозмовника» – 67 опитаних; «сформувані навички ділової комунікації» і «володіння професійною лексикою та термінологією» – 70 осіб; «володіння професійною

лексикою та термінологією» і «точність мовлення» – 34 опитані. Варіант відповіді «не задумувався / не знаю» не обрав ніхто зі студентів.

Окремі студенти доповнили перелік власним варіантом, вказавши, що потрібною для успішної діяльності є риторика (2 опитаних), розуміння невербальних засобів комунікації (2 особи) та вміння знайти спільну мову з потенційним клієнтом (3 студенти).

Частина студентів хоче покращити одну комунікативну навичку: «гарно вести співбесіду з клієнтом» – 79 осіб; «точність мовлення» – 17 опитаних; «логічність мовлення / викладу інформації» – 41 студент; «правильність мовлення» – 28 осіб; навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні – 27 студентів; декілька з них, зокрема: «логічність викладу інформації та правильність мовлення» – 23 опитаних; «точність мовлення», «логічність мовлення / викладу інформації» і «правильність мовлення» – 32 особи.

Кілька студентів як власний варіант відповіді вказали вміння грамотно висловлюватися, зацікавити та переконати співрозмовника (3 особи), уміння відстоювати власну думку (4 опитані), точно аргументувати (3 студенти).

Під час аналізу відповідей студентів на запитання «Які комунікативні навички Ви вважаєте необхідними для майбутньої професійної діяльності?» та «Які комунікативні навички Ви хотіли би покращити?» виявлено певні закономірності у виборі варіантів відповідей, зокрема: 1) якщо студент у першому питанні обирає варіанти «вміння зацікавити співрозмовника» та «вміння переконати співрозмовника», то серед відповідей на друге питання він обов'язково позначає навичку «вміння гарно вести бесіду з клієнтом» (у 53 опитуваннях); 2) для частини студентів «вміння гарно вести бесіду з клієнтом» зумовлене «володінням професійною лексикою та термінологією» і «точністю мовлення» (у 25 опитуваннях); 3) якщо студент у першому питанні обирає варіант «сформувати навички ділової комунікації», то у відповідях на друге питання він частіше позначає «точність мовлення» та/або «логічність мовлення / викладу інформації», та / або «правильність мовлення» (у 157 опитуваннях), рідше – «навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні» (у 27 опитуваннях).

При відповіді на запитання «Які знання, навички Ви хотіли би покращити при вивченні курсу «Українська мова за професійним спрямуванням?» переважна більшість студентів вказала кілька варіантів. Серед найбільш типових є «правильність написання та оформлення документів», «правильно висловлювати свою думку», «знати та правильно вживати терміни» та «рівень культури мовлення» – 78 осіб; «комунікативні навички у професійному спілкуванні», «правильність написання та оформлення документів» та/або «знати та правильно вживати терміни» – 47 студентів; «правильно висловлювати свою думку» та «рівень культури мовлення» – 39 опитаних. Також студенти мають намір покращити такі знання й навички: «правильність написання та оформлення документів» – 22 особи, «комунікативні навички у професійному спілкуванні» – 14 студентів, «правильно висловлювати свою думку» – 17 опитаних, «знати та правильно вживати терміни» – 8 осіб, «спілкування в офіційно-діловому стилі» – 10 студентів, «рівень культури мовлення» – 12 опитаних. Власні варіанти запропонували 12 студентів; це зокрема: питання стосовно розвитку української мови, знання прийомів мовного маніпулювання, навичок ораторської майстерності, особливості культури спілкування через електронну пошту.

Відповіді студентів, які не бачать потреби поглиблювати знання мови у ВНЗ, обмежені варіантами «комунікативні навички у професійному спілкуванні» та «спілкування в офіційно-діловому стилі».

Аналіз відповідей студентів на блок запитань, пов'язаний із розумінням майбутніми фахівцями того, які мовні знання та комунікативні навички необхідні їм для успішного фахового спілкування та які з них потрібно покращувати, засвідчує рівень усвідомлення студентами сутності мовнокомунікативної компетентності. Адже, якщо узагальнити варіанти відповідей на запитання «Які мовні знання Ви вважаєте необхідними для своєї майбутньої професійної діяльності?» та «Які знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?», то отримаємо цілісну картину мовних знань, необхідних студентам: знання з орфографії, граматики та пунктуації, терміни та професіоналізми й особливості їх

вживання, норми сучасної української мови, культура мовлення. При поєднанні відповідей студентів на запитання «Які комунікативні вміння Ви вважаєте необхідними для своєї майбутньої професійної діяльності?» та «Які комунікативні навички Ви хотіли би покращити?» отримуємо спектр комунікативних навичок, які студент вважає потрібними: навички ділової комунікації; вміння не тільки зацікавити співрозмовника, а й переконати його, правильність; точність, логічність мовлення; лаконічність висловлювання; володіння термінологією та професійною лексикою. На основі цього можемо зробити висновок, що студенти загалом ($\approx 80\%$) розуміють, які мовні знання та комунікативні вміння й навички необхідні їм для майбутньої професійної діяльності.

Найважливішими мотивами вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів є прагнення досконало знати мову професійного спрямування (120 осіб), поглиблення знань мови у професійній сфері (34 студенти) та необхідність знати мову ділових паперів (47 опитаних). Спілкування на професійному рівні як основний мотив обрали 23 студенти. Лише 17 студентів поєднали прагнення досконало знати мову професійного спрямування із формуванням навичок красиво і зрозуміло подавати інформацію та бути грамотною і успішною людиною. 38 студентів вважають, що мову професійного спрямування необхідно вивчати задля поглиблення знань мови у професійній сфері, вміння складати ділові папери та формування навичок красиво і зрозуміло подавати інформацію. Студенти, які не вважають доцільним поглиблене вивчення мови у ВНЗ, варіантами відповідей обрали «бути грамотною й успішною людиною» (8 опитаних) та «поглиблення знань мови у професійній сфері» (10 осіб).

Власний варіант запропонували 17 студентів; це зокрема: «навчитися говорити так, щоб мене чули і слухали», «навчитися виступати перед великою аудиторією», «сформувати вміння подавати себе», «навчитися чітко формулювати думки», «правильно оформлювати документи».

Думки студентів щодо доцільності вивчення фахової термінології в окремому мовознавчому курсі (див. рис. 4) засвідчили необхідність у такому навчанні (130 студентів); варіант відповіді «можливо (адже терміни можна знайти у словниках)» обрали 82 студенти; 10 студентів вважають, що нема потреби додатково вивчати терміни (варіант відповіді «ні»); не усвідомлюють потреби лінгвістичного опрацювання термінів фаху 25 студентів.

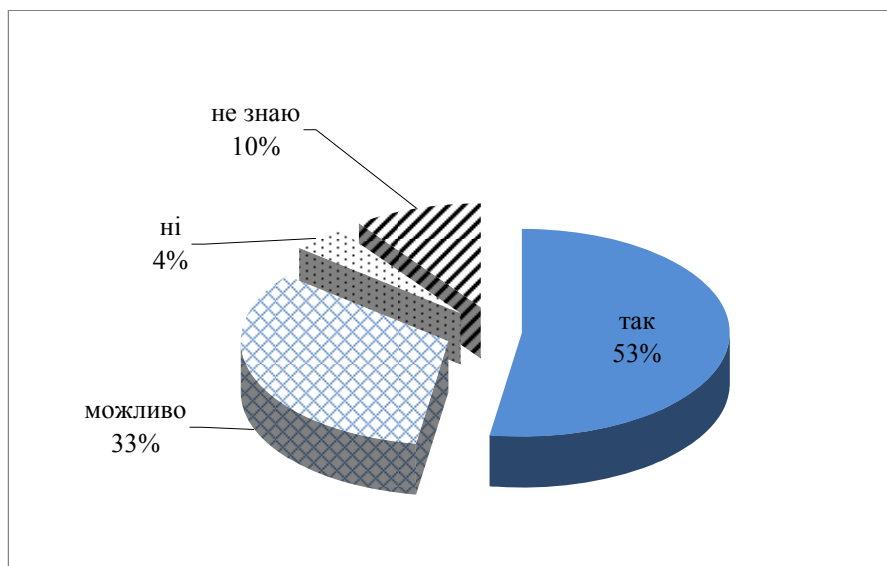


Рис. 4. «Чи доцільним, на Вашу думку, є вивчення курсу «Фахова термінологія»?»..

Основними мотивами для вивчення курсу «Фахова термінологія» для студентів, які твердо переконані у його необхідності, стали «поглиблене вивчення фахової термінології», «робота з фаховим науковим текстом» та «переклад термінів» (85 опитаних); а також «формування навичок оперування фаховою термінологією» та «роботу

з науковим текстом» (38 осіб). 11 студентів як мотиви позначили усі запропоновані варіанти. Студенти, які в попередньому запитанні обрали варіант «можливо», основними мотивами вважають: формування навичок оперування фаховою термінологією (27 опитаних); роботу з фаховим науковим текстом (22 особи); переклад термінів (4 студенти); роботу з фаховим науковим текстом та переклад термінів (12 опитаних); поглиблене вивчення фахової термінології (13 осіб); розуміння походження термінів (2 студенти). Значущим є те, що з 25 студентів, котрі не визначилися з доцільністю додаткового вивчення фахових термінів, 12 вказали на необхідність знати, як правильно перекладати терміни, та 5 студентів зрозуміли, що терміни потрібні у роботі з фаховим науковим текстом. Троє студентів вважають, що під час вивчення фахової термінології необхідно ще попрацювати над правильним вживанням термінів (власний варіант відповіді).

У відповідях на запитання «Які ціннісні орієнтації переважають у мотивації необхідності вивчення мови професійного спрямування?» спостерігаємо усвідомлення студентами значущості державної мови; варіанти відповідей: «зацікавленість у вивченні української мови як державної» та «розуміння ролі української мови як важливої складової існування української державності» обрали 87 опитаних. Рівень знання української мови з можливістю кар'єрного зростання (відповідь на запитання «Українська мова потрібна, щоб швидше просуватися службовими сходами або з престижних міркувань?») пов'язує 71 студент. Для спілкування з клієнтами чи покупцями у майбутньому українська мова потрібна 37 особам. За отриманими даними, 10 опитаних вивчає українську мову лише для того, щоб отримати диплом, оскільки ця дисципліна належить до обов'язкових навчальних дисциплін. Меркантильний інтерес «мати високий бал із дисципліни» переважив у 43 студентів. 8 осіб не пов'язали реалізацію професійно і соціально значимих цілей з необхідністю вивчення мови професійного спрямування; на байдуже ставлення до української мови вказали 3 студенти.

Показовим, на нашу думку, є те, що для студентів, які не вважають доцільним поглиблювати знання мови у ВНЗ, ціннісними орієнтаціями виявилися здебільшого варіанти «для спілкування з клієнтами чи покупцями в майбутньому», рідше «розуміння ролі української мови як важливої складової існування української державності» (3 питаних), «вивчає українську мову, щоб отримати диплом» (2 студенти) та «мати високий бал з дисципліни» (1 особа).

Стосовно ціннісних орієнтацій, які переважають у ставленні до навчання загалом, думки студентів виявилися дуже різними: від найпростішого бажання «мати високі бали» (3 опитаних) та «інтересу до нових предметів» (4 особи) до системи мотивів, що відображають систему цінностей студента, а саме: «чітке уявлення про свою майбутню професію і розуміння того, що треба знати і вміти», «креативний розвиток професійної майстерності та прагнення до творчості» та/або «бути гарним спеціалістом та отримати хорошу роботу», та / або «прагнення проявити себе в корисних видах діяльності», та / або «підвищення соціального статусу», та / або «інтерес до продовження навчання та бажання стати розумнішим» (137 студентів). Інші опитані обмежили відповіді одним варіантом, наприклад: «прагнення проявити себе в корисних видах діяльності» – 15 осіб, «креативний розвиток професійної майстерності» – 9 студентів, «чітке уявлення про свою майбутню професію і розуміння того, що треба знати і вміти» – 12 опитаних, «покращення соціального статусу» – 25 осіб, «прагнення до творчості» – 8 студентів, «здобути хороші знання та стати справжнім фахівцем у своїй галузі» – 34 опитаних.

Зауважимо, що частина студентів доволі поверхнево підійшла до опитування: у 28 анкетах позначено лише один обраний варіант відповіді в усіх запитаннях. Результати опитування таких студентів засвідчують нерозуміння ними суті процесу навчання, їх відповіді непродумані, в них не простежується внутрішнього взаємозв'язку, логіки думки, певних закономірностей щодо розгортання думки.

Здійснений аналіз підтверджує доцільність такого опитування серед студентів першого та другого року навчання у ВНЗ і на його основі можемо зробити певні висновки. Опитування дало можливість передусім з'ясувати ставлення студентів до української мови як засобу як засобу спілкування під час виконання виробничих дій: воно в усіх опитаних є позитивним, проте це не зумовило одноставної відповіді студентів щодо

вибору мови майбутньої професійної комунікації. У розумінні тієї частини студентів переважає сприйняття себе як представника певного окресленого соціуму, до якого майбутній фахівець має пристосуватися насамперед комунікативно, а не самому впливати на нього. Соціальні детермінанти, таким чином, зумовлюють мовну поведінку такої особистості загалом та вибір мови спілкування зокрема. За результатами опитування основними детермінантами є: вплив середовища (деякі студенти вважають за необхідне послуговуватися діалектом як мовою професії, а не літературною мовою); фактор співрозмовника (вибір мови спілкування залежить від того, якою мовою говоритиме співрозмовник); специфіка мовленнєвої ситуації (використання будь-якої національної мови, що переважає в колективі, організації, компанії).

Доцільним, на нашу думку, є формування у студентів переконання в тому, що за належного володіння різними мовами (польською, російською чи мовою іншої національної меншини) перевагу в офіційному спілкуванні необхідно віддати українській мові як державній.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні психологічних чинників, що зумовлюють розвиток мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова. – Харків: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
3. Симоненко Т. В. Соціальні фактори та їх роль у процесі розвитку культури усного та писемного мовлення студентів / Т. В. Симоненко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип. 24. – К.; КНЛУ, НМАУ, 2003. – С. 103–105.
4. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / [А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов]. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

REFERENCES

1. Horoshkina O. M. *Linhvodydaktychni zasady navchannia ukrainskoi movy v starshykh klasakh pryrodnycho-matematychnoho profilu : monohraf.* [Linguodidactic grounds of learning the Ukrainian language in secondary school with natural-mathematics specialisation]. Luhansk: Alma-mater, 2004. 362 p.
2. Drozdova I. P. *Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ: monohrafia.* [Scientific grounds of Ukrainian professional speech formation of university students majoring not in philology-related disciplines] Kharkiv; KhNAMH, 2010, 320 p.
3. Symonenko T. V. *Sotsialni faktory ta yikh rol u protsesi rozvytku kultury usnoho ta pysemnoho movlennia studentiv* [Social factors and their role in the process of students' oral and written speech culture development]. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia. K.; KNLU, NMAU, 2003, Vol. 24, pp. 103–105.
4. Formuvannia movnoji osobystosti na riznykh vikovykh etapakh : monohraf. [Formation of language personality at different age stages]. [A. M. Bohush, O. S. Tryfonova, O. I. Kyselova, Zh. D. Horina, M. P. Cherkasov]. Odesa: PNTs APN Ukrainy, 2008, 272 p.

Стаття надійшла в редакцію 24.01.2017 р.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 377 (438)

АДАМ МУШИНСЬКИЙ

ceidmada@onet.eu

доктор філософії

Вища школа педагогіки і технологій (Конін, Польща),
м. Конін, вул. Великопольських повстанців, 16

ҐЖЕґОЖ ҐОЦЛОВСЬКИЙ

магістр

Вища школа педагогіки і технологій (Конін, Польща),
м. Конін, вул. Великопольських повстанців, 16

ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ЗВАРНИК» В ПОЛЬЩІ (НА ПРИКЛАДІ ЦЕНТРУ ПІДГОТОВКИ ЗВАРНИКІВ КОМПАНІЇ H. CEGIELSKI – POZNAŃ S. A.)

Розглянуто питання, пов'язані з професійною підготовкою зварників на прикладі взірця польської промисловості, якою є компанія H. Cegielski – Poznań S. A. Вони включають процес підготовки, обсяг навчання залежно від умінь і навичок слухачів курсів, а також методи зварювання, яких навчають у Центрі підготовки зварників. На основі власного досвіду автором описано перешкоди і труднощі, з якими стикаються слухачі, котрі приступають до навчання на зварників, та запропоновано пропозиції щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Польщі.

Ключові слова: зварювання, професійно-технічна освіта, підготовка зварників.

АДАМ МУШИНСКИЙ

доктор философии

Высшая школа педагогики и технологий (Конин, Польша),
м. Конин, ул. Великопольским повстанцев, 16

ҐЖЕґОЖ ҐОЦЛОВСКИЙ

магистр

Высшая школа педагогики и технологий (Конин, Польша),
м. Конин, ул. Великопольским повстанцев, 16

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВАРЩИК» В ПОЛЬЩЕ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ПОДГОТОВКИ СВАРЩИКОВ КОМПАНИИ H. CEGIELSKI – POZNAŃ S. A.)

Рассмотрены вопросы профессиональной подготовки сварщиков на примере образца польской промышленности, которым является компания H. Cegielski – Poznań S. A. Они включают процесс подготовки, объем обучения зависимо от умений и навыков слушателей курсов, а также методы сварки, которых учат в Центре подготовки сварщиков. На основе собственного опыта автором указаны трудности и препятствия, с которыми сталкиваются слушатели, приступающие к обучению сварщиков, и предложены рекомендации с целью усовершенствования профессионально-технического образования в Польше.

ADAM MUSHYNSKI

Doctor of Philosophy (Ph.D.)
Higher School of Pedagogics and Technology in Konin (Poland)
Konin, Powstańców Wielkopolskich 16 Street

GREGORY GOTSLOVSKI

master
Higher School of Pedagogics and Technology in Konin (Poland)
Konin, Powstańców Wielkopolskich 16 Street

WELDERS VOCATIONAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF WELDERS EDUCATION CENTER OF H. CEGIELSKI – POZNAŃ S. A.

The article deals with the issues of vocational education of future welders. Specialists in this field in Poland are nowadays in demand. Thus, there is a need for organizing and running the learning process in the way, that it would meet the requirements of the labor market. A full range of welding trainings adapted to students' abilities was launched at Welding Education Center in an icon of Polish industry, H. Cegielski – Poznań S. A. Professional training of welders has been the most successful out of all the programmes and projects running at this institution. The main barriers concerning the organization of training have been mentioned in this paper, and they include such problems in this regard as: little or no idea of the students as to their specific learning needs; difficulties for representatives of other professions in understanding technical fundamentals of studies; inadequate assessment of employees by their employers as to their level of competence. These issues are taken care of by the personnel of Welding Education Center at H. Cegielski – Poznań S. A. In author's opinion, the subjects, responsible for professional training of employees, have to become a structure element of the state system of vocational training and have financial support from the state budget. Certain measures are suggested to be taken by the government to change the current situation for the better, which, in author's opinion, will ensure the rebirth of the vocational training in Poland.

Keywords: *welding, vocational education, welders' training.*

Рішення міністерства освіти Польщі, ухвалені останніми роками, про скасування технікумів і професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), в т.ч. училищ при підприємствах, призвели до дефіциту відповідних кадрів на ринку праці. Промислові підприємства не були зацікавлені у функціонуванні цих училищ, оскільки їх часткове фінансування зменшувало економічні показники компанії. Така доля спіткала й профтехучилище та технікум, що готували кадри для компанії H. Cegielski – Poznań S. A.

Водночас організація професійно-технічних ліцеїв, які, за задумом законодавців, мали замінити професійно-технічну освіту (профтехосвіту) середньою спеціальною освітою, не досягла поставленої мети, тобто підвищення рівня теоретичних і практичних знань випускників. Ці школи не мали відповідної технічної бази для професійного навчання: в них були відсутні машини і устаткування, практичні посібники, не кажучи вже про основні інструменти і прилади.

В час політичної трансформації та самостійного виходу економіки Польщі на світовий ринок відбуваються зміни у профтехосвіті країни. Зростання конкуренції, попит на ринку праці на кваліфікованих працівників таких спеціальностей, як зварник, ліквідація ПТНЗ та машинобудівних технікумів, відсутність співпраці між промисловістю і профтехосвітніми закладами призвели до того, що польські компанії самостійно займаються підготовкою з нуля зварників, слюсарів, токарів, фрезерувальників і операторів верстатів з числовим програмним керуванням.

Певні сприятливі зміни в системі профтехосвіти дозволяють більш ефективно використовувати потенціал молодих людей, а також залучати і перекваліфіковувати осіб, які шукають своє місце на сучасному ринку праці.

Стаття базується на власному досвіді авторів у рамках співпраці промисловості з ПТНЗ, зокрема, між компанією H. Cegielski – Poznań S. A. та Центром освіти та професійного орієнтування MADA у м. Глогув.

Метою статті є огляд й аналіз процесу підготовки зварників і висвітлення загальних проблем, з якими стикаються слухачі курсів, на прикладі Центру підготовки зварників відомої польської компанії H. Cegielski – Poznań S. A.

Фірма H. Cegielski – Poznań S. A. (НСР) протягом своєї 170-річної історії виростила цілі покоління зварників і не тільки їх. З огляду на сфери промисловості, в яких працює НСР, у 2005 р. компанія прийняла рішення про створення власного Центру підготовки зварників (СКС). Основне його завдання полягає у підтримці високого рівня якості підготовки зварників та підвищенні їх кваліфікації. СКС навчає приватних осіб і працівників, яких направляють виробники зварних конструкцій. Невеликою частиною слухачів є студенти відділення зварювальної справи Познанського технологічного університету, що бажають пізнати практичний бік зварювання.

Всі теоретичні і практичні заняття проходять під наглядом і керівництвом на основі навчальних програм (так званих «інструкцій») для різних методів зварювання. Ці програми розроблено фахівцями Інституту зварювання в м. Глівіце з урахуванням потреб і перспектив галузі.

Іспити проводять кваліфіковані екзаменатори Інституту зварювання згідно з міжнародним стандартом ISO 9606. За бажанням клієнта можна провести випускний іспит зварника під наглядом класифікаційного товариства – такого, як Польський судновий реєстр, Інспекція з технічного нагляду, Bureau Veritas, Det Norske Veritas – Germanischer Lloyd, Lloyd Register, TÜV Rheinland, TÜV Nord та ін.

Відсутність фахівців базового рівня, вимоги, які ставляться безпосереднім виготовлювачам зварних конструкцій, змусили підприємства, що виробляють такі конструкції, особливо на вимогливі західний та скандинавський ринки, приймати рішення про підготовку власних зварників, токарів, фрезувальників та фахівців інших спеціалістів.

У зв'язку з цим НСР і Познанський технологічний університет створили в 2005 р. спільний університетсько-промисловий навчальний центр. Його основні завдання:

- ознайомлення студентів факультетів машинобудування і управління та виробничого і транспортного обладнання з практичними аспектами промислового виробництва;
- участь наукових співробітників Познанського технологічного університету у вирішенні конструктивних і технологічних проблем, що виникають у ході виробництва НСР, шляхом розробки тематики курсових і дипломних робіт;
- підготовка фахівців технічного нагляду за проведенням зварювальних робіт за участю Познанського технологічного університету й Інституту зварювання на курсах «Міжнародний інженер-технолог зварювальної справи»;
- навчання зварників та операторів зварювальних автоматів різних методів зварювання.

На жаль, виконати усі поставлені завдання не вдалося, реалізовано лише останнє з них – підготовка зварників. Також втілено в практику курсові та дипломні роботи.

Протягом 12 років безперервної підготовки зварників можна поділити учнів на таких, що мають:

- базову освіту;
- базову профтехосвіту, наприклад, кухар, пекар, механік, електрик;
- середню профтехосвіту, наприклад, столяр, електрик;
- загальну середню освіту;
- вищу освіту, наприклад, психолог, географ;
- вищу технічну освіту, наприклад, інженер-механік.

Люди з вищою технічною освітою мали за мету розширення своїх практичних навичок, пов'язаних із зварюванням, з урахуванням майбутнього місця роботи. Така різноманітна освіта учасників курсів зумовлює деякі ускладнення і труднощі у навчанні професії зварника: наприклад, кухар, географ і психолог мають проблеми з розумінням деяких технічних питань і читанням креслень.

Особи, котрі бажали отримати кваліфікацію зварника, в багатьох випадках не мали чіткого уявлення щодо їхніх потреб, пов'язаних з вивченням окремих методів зварювання. Проблема полягає не лише у знанні методів зварювання, матеріалів і технічних аспектів, а й про перспективи працевлаштування і потенційний попит на ринку праці. З боку роботодавців

ЗА РУБЕЖЕМ

спостерігається подібне незнання. Ті, хто направляє працівників на навчання, припускаються помилок при виборі методів та кваліфікаційного рівня, що часто не відповідають їхньому профілю виробництва. Усі ці питання коригують та пояснюють інженерно-технічні працівники Центру підготовки зварників компанії H. Cegielski – Poznań S. A.

До курсу навчання на зварника можуть приступити особи, що задовольняють наступним умовам: освіта – мінімум базова; вік – мінімум 18 років; лікарська довідка про можливість приступити до курсів зварювання,

CKS готує зварників за 8 методами зварювання згідно з PN-EN ISO 4063:

- 111 – ручне дугове зварювання покритими електродами;
- 121 – дугове зварювання під флюсом електроодом із суцільного дроту;
- 131 – зварювання MIG електроодом із суцільного дроту;
- 135 – зварювання MAG електроодом із суцільного дроту;
- 136 – зварювання MAG електроодом з порошкового дроту з флюсовим осердям;
- 138 – зварювання MAG електроодом з порошкового дроту з металевим осердям;
- 141 – зварювання TIG з додаванням суцільного дроту/дротика;
- 311 – киснево-ацетиленове зварювання та різання.

Слухач, прийнятий на курс, першого дня проходить інструктаж з техніки безпеки та охорони праці й отримує спецодяг: комбінезон та рукавиці. У розпорядженні слухача також є засоби захисту органів слуху, пилозахисні маски, шкіряні фартухи, накладки на черевики, зварювальна маска та інші. З огляду на обраний спосіб зварювання інструктор проводить виробничий інструктаж і разом з учнем робить перші кроки у зварюванні. Вони полягають у:

- розгляді зварювального посту;
- обговоренні запуску апарату, експлуатації та техобслуговування;
- вставлянні зварювального дроту або вольфрамового електрода;
- появі електричної дуги;
- обговоренні параметрів зварювання та їхнього впливу на якість з'єднання;
- ознайомленні з вмиканням і вимиканням зварювального апарату;
- заміні балону з газом і роботі з редуктором;
- встановленні параметрів зварювання;
- ознайомленні з основами експлуатації і техобслуговування;
- ознайомленні з потенційними загрозами.

Практичні і теоретичні заняття паралельно проводять кваліфіковані працівники компанії H. Cegielski – Poznań S. A.: два інструктори зварювальної справи з кваліфікацією IWP – міжнародний інструктор із зварювання і чотири інженери-зварники з кваліфікацією IWE – міжнародний інженер зварювального виробництва.

Теоретичні заняття проводяться інженерами в мультимедійному класі. Крім основних теоретичних знань, слухачі знайомляться з поточним профілем виробництва НСР. На лекції запрошуються фахівці з різних виробничих цехів, які обмінюються досвідом щодо зварювання та інших технологій, а також обговорюють це зі слухачами. Крім того, учасникам презентують різні технічні рішення в галузі зварювання на прикладі поточного виробництва НСР і технічні проблеми, з якими слухачі можуть стикнутися на майбутньому робочому місці. Таке урізноманітнення навчального процесу сприяє зростанню його ефективності.

Практичні заняття відбуваються у зварювальній майстерні CKS, де розташовано пости для зварювання методами 111-E (покритим електроодом), 131-MIG, 135-MAG, 141-TIG і 311-G (киснево-ацетиленове). Навчання операторів апаратів для зварювання методом 121-UP (дугове зварювання під флюсом) відбувається на сучасному механізованому посту безпосередньо у зварювальному цеху НСР.

Відповідно до чинних норм професійна підготовка зварників складається з трьох послідовних модулів.

I МОДУЛЬ

Зварник кутових швів труб і листового металу

I МОДУЛЬ

Зварник торцевих швів листового металу

III МОДУЛЬ

Зварник торцевих швів труб

Кожен курс закінчується теоретичним і практичним іспитом відповідно до стандарту PN-EN ISO 9606 у випадку зварників та PN-EN ISO 14732 для курсу для операторів автоматизованих методів зварювання.

Виконані зварниками екзаменаційні завдання піддаються візуальному огляду VT і випробуванням UT або RT, а також руйнівному контролю, що полягає у випробуванні зварного шва на розрив або згинанні залежно від типу з'єднання. Екзаменаційні зразки мають відповідати критеріям згідно зі стандартом PN-EN ISO 5718 на рівні якості В. Після успішного складення іспиту слухач отримує сертифікат і посвідчення зварника, видане Інститутом зварювання.

Після отримання кваліфікації, передбаченої І модулем, зварник може виконувати лише кутові шви на з'єднаннях з листового металу і труб. Рекомендується, щоби зварник, перш ніж перейти до наступного модуля, набув практичного досвіду, виконуючи протягом періоду від 3 до 6 місяців кутові шви. Тільки після цього він має приступити до наступного модуля навчання. Це дозволяє отримувати досвід і поступово готувати зварника до виконання більш складних з'єднань у дедалі складніших конструкціях.

Високу потребу підготовки зварників показали дослідження департаменту аналізу і статистики міністерства праці та соціальної політики Польщі, проведені у 2014 р. Автори цих досліджень назвали, зокрема, дефіцитні професії. Параметром, що описує дефіцит, є показник інтенсивності дефіциту професії k , який виражено формулою:

$$W^k = \frac{O^k}{B^k}$$

де: B^k – кількість зареєстрованих безробітних за професією k у даному році; O^k – кількість заявлених вакансій за професією k у даному році.

Автори досліджень прийняли, що, залежно від розрахованого значення показника W^k , професія визначається як дефіцитна або надлишкова:

$W^k < 0,9$ – професія надлишкова;

$0,9 \leq W^k \leq 1,1$ – професія врівноважена;

$W^k > 1,1$ – професія дефіцитна.

У 2014 р. із тридцяти професій з найвищими значеннями показника інтенсивності дефіциту професій у Польщі три були пов'язані із зварюванням.

Таблиця 1

Спеціальності зварника у рейтингу 30 професій з найвищими значеннями показника інтенсивності дефіциту професій у Польщі в 2014 році

Місце у рейтингу	Професія	Показник інтенсивності дефіциту W^k
14	Зварник методом TIG (141)	11,32
19	Зварник методом MIG (131)	8,94
29	Зварник методом MAG (135)	7,11

Незважаючи на значну кількість навчальних центрів підготовки майбутніх зварників, дефіцит цих фахівців на ринку праці Польщі, як і раніше, дуже великий.

Люди, які приходять на курси SKS з дуже різних професій (кондитер, кухар, психолог тощо), попри щире бажання і старанність, не мають навіть таких базових навичок, як, наприклад, читання простого креслення, робота із штангенциркулем, зварювальним шаблоном. На жаль, у Польщі профтехосвіта зазнала періоду занепаду і наразі повільно відновлюється. Бракує кваліфікованих робітників, викладачів і майстрів з практичним досвідом і сучасної технічної бази у ПТНЗ. Тому з'явилася велика кількість центрів професійної підготовки, які заповнюють існуючий пробіл.

Таким чином, суб'єкти, які взяли на себе професійну підготовку працівників і понесли в зв'язку з цим відповідні витрати, пов'язані з придбанням навчального обладнання, дорогого устаткування, обладнання для проведення випробувань, забезпеченням безпеки та

¹ Звіт «Надлишкові та дефіцитні професії у 2014 р.»: <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/tynek-pracy/zawody-deficytowe-i-nadwyzkowe/rok2014/>.

ЗА РУБЕЖЕМ

дотриманням усіх вимогам і правил, повинні бути діючим елементом державної системи профтехосвіти і мати фінансову підтримку з боку держави.

Аби покращити теперішню ситуацію, необхідно було би:

- провести загальнонаціональну інформаційну кампанію, метою якої стала би презентація достовірних даних, що чітко вказують на потребу дефіцитних професій,
- орієнтування молодих людей, які виходять на ринок праці, на дефіцитні професії,
- встановлення співробітництва новостворених ПТНЗ з існуючими центрами професійної підготовки, в яких можна було би проводити практичне навчання,
- спрощення процедур центрів зайнятості, пов'язаних із спільним фінансуванням підготовки працівників дефіцитних професій,
- приведення нормативів центрів зайнятості щодо кількості годин програм підготовки зварників згідно з рекомендаціями Інституту зварювання в м. Глівіце.

Якщо законодавець візьме до уваги вищевказані пропозиції, це, безсумнівно, сприятиме відновленню і вдосконаленню профтехосвіти в Польщі.

REFERENCES

1. Bańka A. Psychologiczne doradztwo karier, PRINT-B, Poznań, 2007.
2. Denek K. Edukacja dziś – jutro, Wyd. ŁWSH, Żary, 2006.
3. <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/zawody-deficytowe-i-nadwyzkowe/rok2014/>
4. Kargulowa A. O teorii i praktyce poradnictwa, Wyd. PWN, Warszawa, 2006.
5. Lamb R. Poradnictwo zawodowe w zarysie, Wyd. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa, 1998.
6. Muszyński A., Żukowski P., Podstawy organizacji pracy, Wyd. WSZiA, Opole, 2007.
7. Pilch T. Spór o szkołę. Pomiedzy tradycją a wymogami współczesności, Warszawa, 1999.
8. Plewka Cz., Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne, Koszalin, 2015.
9. Szydlik-Leszczynska A., Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania, Warszawa, 2012.
10. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz 1994, wyd. 4 – Bydgoszcz, 2005.
11. Wiśniewski Z., Wojdyło-Preisner M. Diagnozowanie stopnia zagrożenia długotrwałym bezrobociem. Teoria i praktyka. Poradnik profilowania bezrobotnych na lokalnym rynku pracy, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, 2014.
12. Witek S. Jak osiągnąć sukces zawodowy, Kraków, 2002.
13. Wojtasik B. Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa, 2011.
14. Żukowski P., Muszyński A. Zarządzanie strategiczne. Marketing strategiczny i operacyjny (zarys problematyki), Koszalin, 1998.

Стаття надійшла в редакцію 09.03.2017 р.

УДК 377 (73) (09)

ВІТАЛІЙ ЛОЛА

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В США

Схарактеризовано основні тенденції становлення професійно-технічної освіти в США як провідної ланки підготовки фахівців. Виокремлено три періоди розвитку професійно-технічної освіти, зокрема: 1) I період (XVII ст. – 1862 р.) – створення перших професійних шкіл та коледжів; 2) II період (1862 р. – 1950 р.) – становлення та розвиток системи ленд-грант коледжів; 3) III період (II половина XX ст. – до нашого часу) – реформування освіти згідно з новими вимогами науково-технічного прогресу та потребами суспільства у контексті світових змін. Проаналізовано сучасну структуру професійно-технічної освіти в США.

Акцентовано увагу на діяльності молодших дворічних (ком'юніті) коледжів як основної ланки професійно-технічної освіти в США.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, «ком'юніті» коледж, професійна підготовка, академічна програма.

ВИТАЛИЙ ЛОЛА

кандидат педагогических наук, доцент
Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, ул. Шмидта, 4

ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Охарактеризованы основные тенденции становления профессионально-технического образования в США как ведущего звена подготовки специалистов. Выделены три периода развития профессионально-технического образования, в том числе: 1) I период (XVII в. – 1862 гг.) – создание первых профессиональных школ и колледжей; 2) II период (1862 – 1950 гг.) – становление и развитие системы ленд-грант колледжей; 3) III период (II половина XX в. – до нашего времени) – реформирование образования в соответствии с новыми требованиями научно-технического прогресса и потребностями общества в контексте мировых изменений. Проанализирована, современна структура профессионально-технического образования в США. Особое внимание обращено на деятельность младших двухлетних (комьюнити) колледжей как основного звена профессионально-технического образования в США.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, «комьюнити» колледж, профессиональная подготовка, академическая программа.

VITALIJ LOLA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Schmidt 4Street

THE TRENDS IN FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE USA

The article examines the main tendencies of vocational education in the US as a major aspect of training professionals. Three periods of vocational education have been singled out. The First Period (the XVII-th century –1862) is the creation of the first professional schools and colleges. The Second Period (1862–1950) is the formation and development of land-grant colleges. The Third Period (the second half of the XX-th century–till these days) is about the education reform under the new requirements of science and technology and the needs of society in the context of global changes. It has been stated that the establishment of the US higher education began with the foundation of the first colleges such as Harvard, the College of William and Mary, Yale College, Princeton. The first professional US labor schools were established in the late XVIII-th–early XIX-th century. In the first half of the XIX century professional colleges and schools of a new type were established. Their main focus was on practical curriculum. In the middle of the XIX-th century land-grant colleges («land-grant colleges») were started. In the XX-th century there was an education reform which implied two stages: 1) academic reform (improving educational standards); 2) implementing programs that involved graduates to the production. The article also analyzes a current structure of vocational education in the US. Special focus of the article is on the activities of junior biennial (community) colleges as a basic level of vocational education in the US. It has been concluded that these college were formed by the union of technical and professional schools with junior colleges degree. Community colleges (both public and private) have no similar educational institutions in the world of teaching practice and they offer training for technical professions.

Keywords: vocational education, community college, professional training, academic program.

На сучасному етапі розвиток професійно-технічної освіти є досить актуальною темою, адже вона перебуває під глибоким впливом змін у сучасному суспільстві. У процесі освітніх трансформацій основним завданням системи професійно-технічної освіти є

ЗА РУБЕЖЕМ

підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних оперативно реагувати на швидкозмінні умови праці, зростаючі обсяги науково-технічних знань, глобалізацію та інформатизацію усіх сфер суспільного життя. Проблема підготовки молоді до професійної діяльності, самореалізація особистості – одна з основних освітніх проблем, яка має соціально-економічний характер, що визначає в майбутньому шлях країни, її місце в сучасній цивілізації та культурі.

Протягом останніх десятиліть у багатьох країнах світу відбувалась зміна суспільної парадигми – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На розвиток професійно-технічної освіти здійснили значний вплив глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору тощо. Ці зміни призвели до потреби перегляду та реформування освіти на всіх рівнях, оскільки існуючі системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації.

Ураховуючи актуальність проблеми, можна окреслити мету статті, яка полягає у дослідженні основних тенденцій становлення професійно-технічної освіти в США як провідної ланки підготовки фахівців і виявлення пріоритетів її розвитку на сучасному етапі.

Проблеми виникнення й розвитку професійної освіти в США представлені у працях В. Бондаренко [1], О. Ельбрехт [2], В. Кудін [3], Л. Тарасюк [4], С. Брюннер [5], Е. Еді [6], Е. Джеймс [7] та ін.

Розвиток вищої освіти США розпочався із створенням перших коледжів, зокрема: Гарвард (1636 р.), коледж Вільгельма та Марії (1693 р.), Єльський коледж (1701 р.), Принстон (1746 р.). Гарвардський коледж став першим вищим навчальним закладом, заснованим у Сполучених Штатах. Він запозичив статут Кембріджського університету та назви студентів різних років навчання: першокурсник – «freshman»; другокурсник – «junior»; третьокурсник – «sophomore»; та студент четвертого курсу навчання – «undergraduate». Другий американський навчальний заклад – коледж Вільгельма та Марії – був заснований у Вільямсбурзі, Вірджинія. Коледж Вільгельма та Марії у своїй діяльності ураховував досвід шотландського коледжу Квінс (зокрема, його професійну спрямованість). Гарвард конкурував з неподалік розташованим Єльським університетом, відкритим вже через вісім років після створення коледжу Вільгельма та Марії. Принстон був заснований як консервативний заклад та альтернатива Гарварду та Єлю, які вже стали відомими в країні. На початок революції 1775 р. у колоніях вже існувало 9 коледжів, більша частина яких пізніше була перетворена в університети. Станом на 1800 р. у США функціонувало 34 ВНЗ.

Аналіз джерел свідчить [3; 5; 6], що перші професійні трудові школи США були створені наприкінці XVIII – початку XIX ст. на основі досвіду європейських шкіл, зокрема швейцарських та німецьких. Їх виникнення було частиною загального освітянського руху проти старих класичних коледжів за створення наукової професійної освіти. Успішним прикладом трудової школи став лицей, створений Р. Гардінером (1823 р.), та Промислова та сільськогосподарська школа Р. Оуена, де навчання поєднувалось із виробничою практикою.

У XIX ст. численні винаходи та відкриття в техніці та науці спонукали до соціальних та економічних перетворень в країні та сприяли виникненню різних професій. Потреба в наукових знаннях здійснила значний вплив на розвиток теорії та практики професійної освіти США. Все це стало поштовхом до зміни світогляду прогресивних верств та до розуміння необхідності створення принципово нової системи вищої професійної освіти.

У першій половині XIX ст. було засновано невелику кількість професійних коледжів та шкіл, які представляли повний відрив від традицій минулого, оскільки їх діяльність була основана на практичних навчальних планах (Державна Академія у Вестпойнті 1802 р., Перший приватний інженерний інститут в штаті Вермонт 1819 р.) [5; 6].

Усередині XIX ст. були створені ленд-грант коледжі («land-grant colleges») за рахунок коштів, отриманих від використання федеральних земель. Вони підпорядковувались місцевим урядам Конгрес США запропонував виділяти земельні гранти кожному штату США з метою створення відповідних коледжів. Фінансуючи навчальні заклади, уряд країни йшов назустріч освітянським проблемам та не висував власних вимог щодо організації навчання [1].

В цей період під впливом гуманістичних ідей розпочався активний рух за започаткування доступної вищої професійної освіти. Пропагуючи ідеї нової практичної освіти, Дж. Тернер у 1850 р. пропонує проект закону щодо створення вищих навчальних закладів для фермерів та ремісників у кожному штаті країни [7]. Згодом цей законопроект був доповнений та ініційований у Конгресі сенатором Дж. Морріллом. В результаті, у 1862 р. був схвалений закон про створення системи державних аграрних та технічних ВНЗ – так званих ленд-грант коледжів (ЛГК), діставши назву Перший Акт Моррілла («First Morrill Act»). Для фінансування новостворених коледжів урядом було виділено земель площею 17,4 млн. акрів загальною вартістю 7,5 млн. доларів [8].

На початку ХХ ст. в умовах переходу від аграрного до індустріального виробництва професійно-технічна освіта стає основною темою дискусій американських освітян. Зміни, що були викликані глобалізацією економіки, невідповідність традиційної освітньої практики реаліям сучасного світу, низький рівень знань й умінь випускників середніх шкіл стали причинами переоцінки системи освіти та спонукали до її реформування. Реформування освіти відбувалося у два етапи: 1) академічна реформа (вдосконалення освітніх стандартів,); 2) реструктуризація шкіл й навчального процесу (впровадження програм залучення до виробництва випускників шкіл, які не вступають до коледжів). Особлива увага приділялася проблемам професійної підготовки. Законом про професійну освіту 1984 р. (The Carl D. Perkins Vocational Education Act), більше відомим як закон Перкінса (the Perkins Act), наголошувалося на необхідності вдосконалення й впровадження професійних програм [9]. Закон про професійну й прикладну технічну освіту (the Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act), відомий як Perkins II, прийнятий Конгресом у 1990 р., доповнював й розширював попередній закон [10]. Закон прийнятий у 1994 р. (The School-to-Work Opportunities Act) наголошував на необхідності озброєння випускників шкіл знаннями, навичками, вміннями й інформацією про професії та ринок праці з метою полегшення переходу від школи до подальшого працевлаштування через поєднання навчального матеріалу із професійною підготовкою [11].

У 2013 р. адміністрація президента Б. Обами пропонує виділити 69,8 млрд.долл. на професійну освіту як у середніх школах, так й у коледжах, а також підвищити бюджетні асигнування на освіту на 2,2% (на 1,7 млрд. долл.)

Вища школа США – це складний, багатоступеневий комплекс, де підготовка фахівців високої кваліфікації поєднується із проведенням наукових досліджень на основі тих традицій, які склалися за всю історію її існування. На сучасному етапі професійно-технічна освіта США опікується підготовкою спеціалістів для розвитку виробничих галузей економіки країни, поширенням науково-технічних досягнень в цих галузях та представлена мережею різнорівневих коледжів. До системи вищих навчальних закладів США належать: 1) молодші дворічні (ком'юніті) коледжі; 2) чотирирічні коледжі; 3) університети; 4) вищі професійні школи.

Основною ланкою професійно-технічної освіти в США є молодші дворічні (ком'юніті) коледжі, які утворилися в результаті об'єднання технічних та професійних шкіл з коледжами молодшого ступеня. Ком'юніті коледжі, (як державні, так і приватні) пропонують навчання для отримання технічних професій. Ці навчальні заклади не мають аналогів у світовій освітній практиці. Комунальні коледжі (community colleges) знаходяться під керівництвом місцевої влади, а молодші (junior colleges) – це, переважно, приватні навчальні заклади. Дослідниками відзначається, що зараз ця різниця нівелювалася і загальноприйнятим терміном із 1970-х років є термін «ком'юніті», хоча в назвах деяких коледжів, заснованих раніше термін «молодший» залишився. У деяких вітчизняних джерелах зустрічається назва «громадські», оскільки підкреслюється той факт, що у цих навчальних закладах навчаються, переважно, студенти із місцевої громади (local community), і знаходяться ці заклади на балансі місцевого бюджету.

Особливістю цих коледжів є те, що вони пропонують курси загальної освіти, технічної освіти та професійної освіти, які дають студентам можливість отримати відповідну спеціальність, оскільки їх завданням є надання можливості отримання освіти кожному охочому. Ці коледжі, зазвичай, приймають більшість студентів, які відповідають основним вимогам і пропонують широкий вибір можливостей за низьку вартість навчання [4, с.42].

ЗА РУБЕЖЕМ

Молодші (ком'юніті) дворічні коледжі пропонують широкий вибір академічних програм, які розраховано на рік, або більше з відривом від виробництва:

- трансфер-програма (liberal arts – transfer program);
- програма підвищення кваліфікації (розрахована на навчання протягом декількох тижнів чи місяців);
- програма фахової підготовки першого ступеня (occupational program).

Випускники коледжів отримують дипломи про успішне закінчення дворічної програми, а також посвідчення по закінченню більш короткотривалих програм вивчення технічної освіти. Студентам присвоюється нижчий вчений ступінь – молодшого спеціаліста (Associate of Arts, Associate of Science, Associate in Business Administration тощо), а також видаються сертифікати за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти. Цей ступінь є найпершим і найнижчим в американській системі вищої освіти. Приватні навчальні заклади, які спеціалізуються в одній галузі є альтернативними варіантами отримання професійно-технічної освіти [4, с.50].

У чотирирічних коледжах студенти здобувають ступінь і диплом бакалавра (Bachelor's degree). Бакалаврат – повноцінна вища освіта. У чотирирічних коледжах навчатися можна з першого курсу, а можна зробити трансфер (liberal arts – transfer program) із молодшого (ком'юніті) дворічного коледжу відразу на третій курс за тією ж спеціальністю. Програма навчання в дворічних коледжах, як і протягом перших двох курсів чотирирічних, складається із курсів General Education (загальної освіти), а також із спеціалізованих предметів відповідно до вибраної спеціальності. Навчальний план молодшого (ком'юніті) дворічного коледжу зі конкретної спеціальності повинен відповідати навчальному планові університету (університетів), в який студент хотів би перейти, та з яким коледж підтримує тісні партнерські відносини. Програма «трансферу» обговорюється з освітньою агенцією та, відповідно, із дворічним коледжем ще на етапі пошуку та відбору навчального закладу.

Закінчивши чотирирічний коледж, студент має право на працевлаштування або продовження навчання на магістерській програмі.

До основних переваг навчання протягом перших двох років у дворічному (ком'юніті) коледжі можемо віднести:

- низькі вимоги до вступу;
- значно нижча вартість навчання (різниця у порівнянні із чотирирічним коледжем – в середньому 6-10 тис. дол. США на рік);
- невеликі за обсягом класи (середня кількість студентів у групі - 15-20 осіб, що дає змогу професорам приділяти більше уваги індивідуальним потребам кожного студента);
- надання можливості випробувати власні знання і вміння перед продовженням навчання у чотирирічному коледжі;
- доступ до місцевих компаній та фірм-партнерів дворічних коледжів (молодші (ком'юніті) дворічні коледжі підтримують партнерські відносини з місцевими компаніями з метою допомоги у працевлаштуванні студентам, знаходження місць для проходження практики, а також проведення численних «воркшопів» (workshop) і семінарів із спеціалістами конкретної галузі – працівниками цих компаній).

Отже, аналіз наукових джерел та їх узагальнення [2; 5; 6; 7] дає підстави виокремити в історії становлення та розвитку професійної освіти США три основні періоди:

- 1) I період (XVII ст. – 1862 р.) – створення перших професійних шкіл та коледжів;
- 2) II період (1862 р. – 1950 р.) – становлення та розвиток системи ленд- грант коледжів;
- 3) III період (II половина XX ст. – до нашого часу) – реформування освіти згідно з новими вимогами науково-технічного прогресу та потребами суспільства у контексті світових змін.

Здійснений аналіз становлення та розвитку професійно-технічної освіти в США підтверджує, що однією з її основних рис є гнучкість та вміння швидко реагувати на потреби суспільства та економіки країни. Американському суспільству притаманне усвідомлення того, що освіта є рушійною силою прогресу, однією з основних умов розвитку держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В. Ф. Ленд-грант коледжі США: основні періоди розвитку / В. Ф. Бондаренко // Наукові записки: зб. наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова (серія Педагогічні та історичні науки). – К., 2008. – Вип. 73. – С. 18 – 33.

2. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. М. Ельбрехт. – К., 2010. – 40с.
3. Кудін В. О. Професійна освіта на різних етапах людської діяльності / В. О. Кудін // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К., 2002. – С. 11 – 45.
4. Тарасюк Л. Н. Освіта США / Л. Н.Тарасюк, К. Н. Цейкович // Соціально-політичний журнал. – 1997 – С. 45 – 52.
5. Brunner S. H. Land-grant colleges and universities: 1862–1962 /H. S. Brunner. – Washington: USA Government Printing Office, 1962. – 78 p.
6. Eddy E. D. Colleges for our land and time: the land-grant idea in American education / E. D. Eddy. – New York: Harper & Brothers Publishers, 1957. – 328 p.
7. James E. J. The origin of the land-grant act of 1862 (the so-called Morrill Act) and some accounts of its author Jonathan B. Turner / Edmund J. James // University of Illinois Bulletin, University Studies. – 1910. – Vol. 4. – №1 – pp. 100 –111.
8. First Morrill Act: approved on July 2, 1862 (12 Stat. 503) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.csrees.usda.gov/about/offices/legis/morrill.html#f16>.
9. The Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www2.ed.gov/offices/OVAE/CTE/perkins.html>.
10. The Carl D. Perkins Vocational Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.govtrack.us/congress/bills/98/hr4164>.
11. The School-to-Work Opportunities Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www2.ed.gov/pubs/Biennial/95-96/eval/410-97.pdf>.

LITERATURA

1. Bondarenko V. F. (2008) *Land-grant koledzhi SSHA: osnovni periody rozvytku* [Land Grant colleges in the USA: main stages of development]. *Pedahohichni ta istorychni nauky*, Vol. 73, pp. 18 – 33.
2. Ельбрехт О. М. (2010) *Pidhotovka menezheriv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Velykoyi Brytaniyi, Kanady, SSHA. Avt. diss, ped.nauk* [Professional training of managers in the universities of Great Britain, Canada and the USA. Dr. ped.sci.diss.]. Kyiv, 40 p.
3. Kudin V. O. (2002) *Profesiyna osvita na riznykh etapakh lyuds'koyi diyal'nosti* [Vocational education on the different stages of human development]. *Profesiyna osvita v zarubizhnykh krayinakh: porivnyal'nyy analiz*. Kyiv, pp. 11 – 45.
4. Tarasyuk L. N., Tseykovych K. N. (1997) *Osvita SSHA* [Education in the USA]. *Sotsial'no-politychnyy zhurnal*, pp. 45 – 52.
5. Brunner S. H. (1962) *Land-grant colleges and universities: 1862-1962*. Washington: USA Government Printing Office, 78 p.
6. Eddy E. D. (1957) *Colleges for our land and time: the land-grant idea in American education* New York: Harper & Brothers Publishers, 328 p.
7. James E. J. (1910) *The origin of the land-grant act of 1862 (the so-called Morrill Act) and some accounts of its author Jonathan B. Turner*. *University of Illinois Bulletin, University Studies*, Vol. 4, pp. 100 – 111.
8. First Morrill Act: approved on July 2, 1862 (12 Stat. 503) (unpublished) Available at: <http://www.csrees.usda.gov/about/offices/legis/morrill.html#f16> (accessed 14.04.2017).
9. The Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act. (unpublished) Available at: <https://www2.ed.gov/offices/OVAE/CTE/perkins.html> (accessed 14.04.2017).
10. The Carl D. Perkins Vocational Education Act. (unpublished) Available at: <https://www.govtrack.us/congress/bills/98/hr4164> (accessed 14.04.2017).
11. The School-to-Work Opportunities Act. (unpublished) Available at: <https://www2.ed.gov/pubs/Biennial/95-96/eval/410-97.pdf> (accessed 14.04.2017).

Стаття надійшла в редакцію 02.03.2017 р.

УДК 378. 22

ХРИСТИНА МАРЦІХІВ

khrystyna.hrytsko@gmail.com

аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»,
м. Львів, вул. Степана Бандери, 12

ЗА РУБЕЖЕМ
**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ЖУРНАЛІСТИКИ:
ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США**

Розглянуто процес професійної підготовки майбутніх журналістів у галузі журналістики на прикладі досвіду університетів США. Охарактеризовано стратегії навчання, що використовуються в цих вузах. Розглянуто змістовний і структурно-організаційний компоненти освітніх програм бакалаврів з журналістики. Проаналізовано програми підготовки бакалаврів гуманітарних і технічних наук у галузі журналістики. Визначено основні цикли програм: соціально-гуманітарний; фундаментальний; дисципліни професійного спрямування; навчальні дисципліни за вибором; практична підготовка. Висвітлено спільні та відмінні риси вказаних програм. Визначено переваги та недоліки освітніх програм для майбутніх журналістів, вказані теоретичні і практичні проблеми, які вирішуються для досягнення навчальних цілей в американських університетах.

Ключові слова: США, університет, програма підготовки, професійна підготовка, бакалавр, журналістика.

КРИСТИНА МАРЦИХИВ

аспірант
Национальный университет «Львовская политехника»,
г. Львов, ул. Степана Бандеры, 12

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ
ЖУРНАЛИСТИКИ: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ США**

Рассмотрен процесс профессиональной подготовки будущих журналистов на примере опыта университетов США. Охарактеризованы стратегии обучения, используемые у вузах. Рассмотрены содержательный и структурно-организационный компоненты образовательных программ бакалавров журналистики. Проанализированы программы подготовки бакалавров гуманитарных и технических наук в области журналистики, освещены общие и отличительные черты указанных программ. Определены основные циклы программ: социально-гуманитарный; фундаментальный; дисциплины профессионального направления; дисциплины по выбору; практическая подготовка. Определены преимущества и недостатки образовательных программ для будущих журналистов, указаны теоретические и практические проблемы, которые решаются для достижения учебных целей в американских университетах.

Ключевые слова: США, университет, программа подготовки, профессиональная подготовка, бакалавр, журналистика.

KHRYSTYNA MARTSIHIV

postgraduate student,
Lviv Polytechnic National University,
Lviv, Stepan Bandera 12 Street

**PROFESSIONAL BACHELOR'S TRAINING IN JOURNALISM: THE U.S.
UNIVERSITIES EXPERIENCE**

The article dwells upon the problem of specification of structural components, criteria, indicators and levels of professional competence of future journalists. The article analyzes the scientific and methodological works devoted to the professional training of journalists, as well as the approaches for the formation of their professional competence. Features of the programs for the preparation of bachelors of the humanities and technical sciences in the field of journalism are considered. Their main cycles are determined: socio-humanitarian, fundamental, a cycle of disciplines of a professional direction, elective disciplines, as well as practical training. The general and distinctive features in the educational programs for bachelors of the humanities and technical sciences are covered. The author substantiates the process of professional training in journalism on the example of the experience of US universities. The teaching strategies used in the teaching process at US universities are characterized, the substantive, structural and organizational components of the bachelor's educational program in the field of journalism are considered. The advantages and disadvantages of curricula are determined, and

theoretical and practical problems that need to be solved to achieve the completeness of scientific knowledge on the subject matter are indicated.

Keywords: USA, university, training program, vocational training, bachelor, journalism.

Інтеграційні процеси у різних галузях наукового знання є характерними для розвитку сучасного суспільства. У США організації національного і міжнародного рівнів сприяють активізації таких процесів у галузі журналістики, розробляють стандарти та механізми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх журналістів, покращують методiku викладання тощо.

Аналіз досліджень свідчить, що українські науковці здійснювали компаративно-педагогічні розвідки та вивчали особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у міжнародному освітньому просторі (Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Г. Воронка, В. Корнієнко, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матівенко, А. Сбруєва); розглядали підготовку бакалаврів гуманітарних наук (О. Арсеньєва, Л. Півнева, І. Таргунова). Підготовка майбутніх журналістів у вузах проаналізована А. Биковим, В. Винниченком, Г. Головченком, Є. Федченком та іншими науковцями. Систему оцінювання навчальних досягнень студентів-журналістів розглядали американські вчені К. Кліфорд, В. Кріст та М. Стефенс.

Мета статті полягає у виявленні особливостей підготовки майбутніх фахівців у галузі журналістики за освітньою програмою «бакалавр» в університетах США.

Покращення навчальних планів та освітніх програм, збільшення кількості тренінгів та застосування інноваційних методів у навчанні — це одні з основних питань, які ставлять перед собою провідні університети США, в яких готують майбутніх фахівців в галузі журналістики.

Професійна підготовка здійснюється за освітньо-професійною програмою бакалавра, магістра та освітньо-науковою програмою доктора. Акредитаційна рада освіти з журналістики та ЗМІ (The Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication) при Університеті Канзасу займається Акредитацією цих програм із журналістики в університетах США.

Для вступу у коледж або університет майбутнім абітурієнтам-журналістам необхідно мати середній бал атестата (Grade Average Point) не менше 3, а також скласти іспити: схоластичний оцінювальний тест (Scholastic Assessment Test), американське тестування (American College Test – АСТ). Якщо абітурієнт-іноземець, то обов'язковою умовою для нього є складання тесту на знання англійської (Test of English as a Foreign language). Зазначимо, що вступна кампанія у вузи урізноманітнюється: одні з них приймають лише результати SAT (від 1120 балів), інші – АСТ (щонайменше 22 бали). Розглянемо особливості цих іспитів: SAT оцінює навички грамотності у написанні листів, які необхідні для успішного навчання в університеті, і показує, наскільки добре кандидати справляються із завданнями, що охоплюють знання, навички і вміння, освоєні ними у школі і будуть потрібні їм надалі. Іспит складається з трьох розділів: аналізу тексту, математики і написання листа, за кожен з них можна отримати від 200 до 800 балів. Загальний результат формується складанням результатів цих трьох розділів.

АСТ – це стандартний тест для вступу в коледж та університет, а також при переведенні з одного вузу в інший. Він перевіряє загальні знання учня, який переходить у старші класи, і його можливість виконувати завдання рівня коледжу з різних галузей знань. АСТ найчастіше складається абітурієнтами учнями з Середнього Заходу і південних штатів, тоді як SAT більш популярний у східних і західних штатах США. АСТ складається з чотирьох предметних тестів: англійської мови, математики, читання та наукового мислення. Кожен предметний тест оцінюється за шкалою від 1 до 36 балів. Англійська, математика і тести на читання мають також додаткові результати від 1 до 18 балів (вони не пов'язані із загальною оцінкою за предметний тест) [3; 4; 5; 6; 7].

Підготовку бакалаврів у галузі журналістики здійснюють чимало американських університетів: Школа журналістики та ЗМІ Вольтера Кронката при Університеті Арізони, Коледж журналістики і комунікації при університеті Флориди, Школа медіа та комунікації при Університеті Темпл, Школа комунікації при Американському

ЗА РУБЕЖЕМ

університеті у Вашингтоні, Школа медіа при Колумбійському коледжі у Чикаго, Школа журналістики та комунікації Грінлі при Університеті штату Айови й інші.

Фахівці у галузі журналістики після завершення підготовки за освітньо-професійною програмою «бакалавр» в умовах американських університетах, можуть працювати репортерами, іноземним або військовим кореспондентами, видавцями, авторами статей, копірайтерами, редакторами технічної документації, спортивними коментаторами, блогерами, фотожурналістами, радіо коментаторами, спеціалістами із громадських справ, спеціалістами з маркетингу тощо [8].

У США розрізняють два види бакалаврських програм у галузі журналістики, що спрямовані на отримання диплома бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts) та бакалавра технічних наук (Bachelor of Science).

Програма підготовки бакалаврів у галузі журналістики триває 4 роки, з яких перші два присвячені освоєнню загальноосвітніх дисциплін, а наступні – вивченню дисциплін професійного спрямування; необхідно прослухати в обсязі 115–130 кредитів за семестр: з них від 40–50 з предметів за спеціалізацією та 75–80 – з циклу гуманітарних або технічних наук.

Більшість вузів США розглядають бакалавра технічних наук і бакалавра гуманітарних наук як еквівалентні категорії. Однак студенти, які здобувають диплом бакалавра технічних наук зосереджуються переважно на вивченні природничих та фундаментальних дисциплін. Натомість бакалаврам гуманітарних наук необхідно отримати певну кількість кредитів з цих наук. Для журналістських шкіл блок гуманітарних наук включає вивчення мов, літератури, історії, музейної справи тощо. В Університеті Східного Мічигану, наприклад, 75 із 124 кредитів студенти повинні отримати лише із цього циклу дисциплін [3].

Аналіз освітніх програм університетів США [3; 4; 5], згідно з якими студенти здобувають диплом бакалавр гуманітарних наук, свідчить, що їх компонентами є цикл соціально-гуманітарних дисциплін, цикл дисциплін професійного спрямування, навчальні дисципліни за вибором і практична підготовка. Соціально-гуманітарна підготовка сучасного фахівця у галузі журналістики є важливою з перспективи фахової діяльності, тому студенти, які навчаються за цим напрямком, освоюють основи таких галузей знань, як література, політологія, економіка, історія, філософія тощо.

Цикл дисциплін професійного спрямування передбачає формування фахової компетентності за допомогою освоєння наступних навчальних дисциплін: громадське спілкування, практика письма, практика висвітлення новин, стратегія та методика переконання, риторика та політична культура, міжкультурна комунікація.

Процедура вибору навчальних предметів за бажанням студента в українських університетах має високий рівень номінативності. Зовсім інша ситуація у зарубіжних університетах, зокрема у США. Студенти, які навчаються за спеціальністю «журналістика» або «комунікація» для отримання диплома бакалавра гуманітарних наук освоюють предмети за вибором, а саме: природничі та суспільні науки, історію, статистику, політологію, економіку тощо, а також курси з переліку обов'язкових дисциплін. Навчальні дисципліни за вибором поділяються на два види: 1) ті, що визначаються університетом і спрямовані на поглиблення знань, формування та розвиток професійних умінь і навичок майбутнього фахівця у галузі журналістики (візуальна грамотність; принципи технічної комунікації; практика письма, стиль та технологія; фотографічна комунікація; репортаж тощо); 2) дисципліни за вибором студента, освоєння яких сприяє загальноосвітньому та соціально-культурному розвитку особистості. Варто відзначити організацію співпраці між університетами США, яка дозволяє освоєння дисциплін за вибором студента, незалежно від того, в якому вузі він навчається. Для елективних дисциплін виділяють 9 кредитів, з яких 6 відводиться для практики, а 3 кредити – для дисциплін за вибором [3; 4; 5].

В університетах студенти отримують три види знань: знання, необхідні для практики; знання, отримані на основі практики; знання, отримані за межами професійної практики. Стосовно практичної підготовки у галузі журналістики, то слід зазначити, що університетами США використовуються різноманітні її види: від позанавчальної діяльності до інтернатури та стажування [2].

Розглянемо як приклад одну з типових програм із журналістики для майбутніх здобувачів диплома бакалавра гуманітарних наук у Школі медіа та комунікації при Університеті Темпл. Освітня програма школи вузу базується на вивченні дисциплін гуманітарного, професійного та спеціального блоків.

У загальному гуманітарному циклі присутні обов'язкові для вивчення дисципліни категорії «Гуманітарні науки»: «Історія США», «Американська політична система», «Американська державна та місцева політика», «Вступ до соціології». Із 124 обов'язкових кредитів не менше 65 належать до гуманітарного циклу, що відповідає вимогам підготовки бакалаврів гуманітарних наук [3; 4; 5].

У Школі медіа та комунікації при Університеті Темпл відсутня окрема дисципліна, присвячена свободі слова. Розуміння та уявлення про цю сферу формуються у студентів у процесі вивчення історії США, журналістської етики, курсу «Журналістика і закон». Питання свободи слова і преси у США обговорюються з позиції використання Першої поправки до Конституції при вирішенні різноманітних питань юридичного характеру. Такі дисципліни становлять приблизно 10 – 15 % основних курсів [6].

Факультет масової комунікації і центр нових медіа (The Mass Communications Department and center for New Media) при Університеті Пуебло (штат Колорадо) пропонує освітню програму бакалаврів гуманітарних наук, згідно з якою студенти вивчають технологічні інновації, гуманітарні та соціальні дисципліни. Отримання 42 кредитів упродовж навчання дає можливість студентам працювати у сфері реклами, тележурналістики, громадських відносин. Освітня програма фокусується на трьох аспектах медіа: електронні медіа, інтегрована комунікація, журналістика. Студенти повинні отримати 18 кредитів зі спеціалізованих предметів і 9 кредитів з вибіркового курсів. Навчальними результатами студентів є їхні вміння та навички критичного мислення, висловлення нових та складних ідей стосовно поточних проблем – написання чітких та зрозумілих текстів з використанням сучасного формату, демонстрація відмінних технічних навичок та налагодження міжособистісної комунікації перед аудиторією [1].

Навчальні програми, згідно з якими студенти здобувають диплом бакалавра технічних наук, охоплюють цикл фундаментальних дисциплін, цикл дисциплін професійного спрямування, цикл навчальних дисциплін за вибором, а також практику або стажування. До циклу фундаментальних дисциплін відносяться: математика, моделювання, інформатика, статистика тощо.

Цикл професійних дисциплін спрямований на формування фахової компетентності за допомогою освоєння таких навчальних дисциплін: математичне моделювання, журналістика в інформаційному світі, філософія сучасної журналістики, закони та етика журналістики, інформатика, інтерактивне мультимедіа тощо. 10 кредитів відводиться на освоєння предметів за вибором студентів, серед яких: політологія, економіка, іноземна мова, історія, комп'ютерні науки тощо, а також ті, які визначаються в університеті: дизайн медіа, дослідницька журналістика, журналістські пошукові методи, лідерські стратегії, спорт, суспільство та медіа, мистецтво мультимедіа та технологія й інші.

Як приклад розглянемо одну з типових програм із журналістики для бакалаврів технічних наук. Коледж журналістики і комунікації Університету Флориди присвоює бакалавра в галузі реклами та телекомунікації. Обов'язковими в коледжі є предмети теоретичного характеру. Спеціальні дисципліни охоплюють такі напрямки практичної роботи, як редакторська діяльність, дизайн, онлайн-медіа, фотожурналістика, репортерська робота, журналістське дослідження. Елективні дисципліни, як правило, відповідають спеціалізації студента та пропонуються разом із спецдисциплінами упродовж останнього року навчання [7].

Аналізуючи освітню програму цього навчального закладу, можна виокремити курси, які пов'язані з проблемою свободи слова. До блоку обов'язкових належать «Вступ до журналістики» (одна з тем присвячена питанням журналістської етики) та «ЗМІ і ви» (обговорюється проблематика демократичних цінностей і ЗМІ, свободи у висловленні думки та її контролю у державі). Також сюди можна віднести «Етичні проблеми журналістики» (курс присвячений здебільшого питанням самовисловлення, контролю журналістів за діями влади), «Законодавство регулювання масової

ЗА РУБЕЖЕМ

комунікації» (значна увага приділяється Першій поправці до Конституції та законодавчим актам США). Прийняття першої конституції і розвиток принципів свободи обговорювалися в рамках «Історії США». Принцип свободи слова та його реалізація вивчаються на теоретичних курсах «Американський устрій та місцеве правління», «Американське федеральне правління» тощо.

До блоку спеціальних дисциплін та елективних дисциплін належать предмети, які фрагментарно стосуються проблем свободи слова.

Відзначимо, що уявлення про принцип свободи слова в коледжі журналістики і комунікації Університету Флориди студенти отримують з різних дисциплін гуманітарного і професійного циклів. Кількісно такі предмети становлять майже третину приблизно третю частину від обов'язкових і 15 % загального переліку дисциплін.

Можемо зробити висновок, що в основу забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі журналістики в університетах США покладена чітка структуризація компетентностей, що є пріоритетом в освітній політиці країни, надає можливість забезпечити принцип мобільності, пристосування особистості до соціальних, політичних, духовних, полікультурних умов розвитку сучасного суспільства.

REFERENCES

1. Colorado State University [Electronic resource]. – URL:
2. <http://www.bachelorstudies.com/Bachelor-in-Mass-Communication/USA/Colorado-State-University-Pueblo>.
3. Cochran-Smith M. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice / M. Cochran-Smith, S. Lytle // Teachers caught in the action: professional development that matters ; eds. A. Lieberman, L. Miller. – New York: Teachers College Press, 2001. – P. 45–60.
4. Eastern Michigan University. Media Studies and Journalism Major [Electronic resource]. – URL: http://catalog.emich.edu/preview_program.
5. Indiana University, School of Journalism [Electronic resource]. – URL: <http://mediaschool.indiana.edu/degrees/undergraduate/bachelor-of-arts-in-journalism/>.
6. School of Communication American University, Washington [Electronic resource]. – URL: <http://www.american.edu/soc/journalism/BA-JOURNO-Degree-and-Cost-Requirements.cfm>.
7. Temple University, School of Journalism and Mass Communications Department of Journalism. [Electronic resource]. – URL: <http://smc.temple.edu/journalism>.
8. University of Florida. College of Journalism and Communications. Undergraduate Catalog 2014–2015 [Electronic resource]. – URL: <https://catalog.ufl.edu/ugrad/current/journalism/majors/journalism.aspx>.
9. United States Department of Labor [Electronic resource]. – URL: <https://www.bls.gov/careeroutlook/2016/article/hot-jobs.htm>.

Стаття надійшла в редакцію 21.02.2017 р.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 373.5.017.4: 37.018.51

ЖАННА СТЕЛЬМАШУК

janna.stelmashuk@yandex.ru
кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, вул. Пластова, 29

НАТАЛІЯ ГРИЦЮК,

заступник директора з виховної роботи
Лютинський НВК,
с. Лютинськ, вул. Центральна, 51

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Відзначено доцільність вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів з національно-патріотичного виховання учнів з огляду на сучасну соціокультурну та суспільно-політичну ситуацію у країні, рівень розвитку науки й потреби педагогічної практики. Представлено програму та механізм реалізації системи національно-патріотичного виховання учнів сільської загальноосвітньої школи Поліського регіону (на прикладі Лютинського НВК Дубровицького району Рівненської області). Розкрито завдання та зміст, охарактеризовано форми та методи національно-патріотичного виховання учнів. Зроблено висновок, що комплексне застосування традиційних та інноваційних форм, методів і засобів виховання, за умови скоординованої взаємодії всіх учасників виховного процесу на засадах особистісно-діяльнісного, аксіологічного та культурологічного підходів з урахуванням природних, соціальних, культурних та етнографічних особливостей Полісся, сприяє ефективній реалізації завдань національно-патріотичного виховання учнів.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, учні, сільська школа, досвід.

ЖАННА СТЕЛЬМАШУК

кандидат педагогических наук, доцент,
Ровенский государственный гуманитарный университет,
г. Ровно, ул. Пластова, 29

НАТАЛІЯ ГРИЦЮК,

заместитель директора по воспитательной работе
Лютинський НВК,
с. Лютинск, ул. Центральная, 51

НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Отмечена целесообразность изучения опыта работы общеобразовательных учебных заведений по национально-патриотическому воспитанию учащихся, учитывая современную социокультурную и общественно-политическую ситуацию в стране, уровень развития науки и потребности педагогической практики. Представлена программа и механизм реализации системы национально-патриотического воспитания учащихся сельской общеобразовательной школы Полесского региона (на примере Лютинського НВК Дубровицького району Ровенской

области). Раскрыты задачи и содержание, дана характеристика форм и методов национально-патриотического воспитания учащихся. Сделан вывод, что комплексное применение традиционных и инновационных форм, методов и средств воспитания, при условии скоординированного взаимодействия всех участников воспитательного процесса на принципах личностно-деятельностного, аксиологического и культурологического подходов с учетом природных, социальных, культурных и этнографических особенностей Полесья, способствует эффективной реализации задач национально-патриотического воспитания учащихся.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, учащиеся, сельская школа, опыт.

ZHANNA STELMASHUK

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Plastova 29 Street

NATALIIA HRYTSIUK,

vice principal on educational work of
Liutynskiy educational complex,
Lyutynsk, Central 51 Street

NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF RURAL SCHOOL PUPILS : EXPERIENCE

The article deals with the issue of examining the experience of secondary schools at national-patriotic education of students, taking into consideration the current sociocultural and political situation in the country, science development level and requirements of practical teaching. The author program and mechanism for the implementation of the system of national-patriotic education of students of rural secondary schools of the Polissia region (Luchinskyi educational complex Dubrovysky district Rivne region is given as an example) are presented in the paper. In the paper tasks and content of national-patriotic education of pupils are disclosed, forms and methods of its realization are characterized. It is concluded that integrated use of traditional and innovative forms, methods and means of education, through a coordinated interaction of all participants of the educational process on the principles of personal and activity, axiological and cultural approaches taking into consideration natural, social, cultural and ethnographic features of the Polissia region, contributes to the effective implementation of the tasks of the national-patriotic education of students.

Keywords: national-patriotic education, students, rural school, experience.

Актуальність проблеми національно-патріотичного виховання учнів не викликає сумніву в контексті тих суспільно-політичних подій, що склалися сьогодні в Україні. Відтак, пошук ефективних форм, методів та засобів національно-патріотичного виховання учнів, оптимізація напрямів такої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах перебувають у колі інтересів як науковців, так і педагогів-практиків.

У заходах щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, викладених у Додатку до наказу Міністерства освіти і науки України № 641 від 16 червня 2015 р. наголошено на необхідності «узагальнення досвіду використання загальноукраїнського та регіонального компоненту виховання патріотизму, що накопичений у навчальних закладах» [2]. Тож, вивчення і творче застосування досвіду загальноосвітніх шкіл з означеної проблеми, на нашу думку, буде корисним для педагогів та сприятиме вирішенню завдань національно-патріотичного виховання учнів.

Різні аспекти проблеми національно-патріотичного виховання учнівської молоді були та є предметом наукових праць і творчих пошуків вчених-педагогів та учителів-практиків. Із сучасних науковців питання оптимізації процесу національно-патріотичного виховання учнів досліджували І. Бех, В. Гарнійчук, О. Жаровська, К. Журба, П. Ігнатенко, В. Киричок, Г. Назаренко, І. Шкільна, О. Сухомлинська та ін.

Мета статті – висвітлити досвід роботи сільської школи Поліського регіону з національно-патріотичного виховання учнів.

Мету, завдання, зміст і напрямки національно-патріотичного виховання учнів викладено у багатьох нормативно-правових документах з питань освіти і виховання, прийнятих у зв'язку із суспільно-політичною ситуацією в Україні. Так, у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки зазначено: «В Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захистом Батьківщини, незалежності та територіальної цінності України» [3, с. 1].

Школа є одним з потужних факторів впливу, важливою ланкою виховання свідомих, активних, моральних громадян Української держави, місцем емоційно психологічної захищеності і душевного комфорту особистості учня, конструктивної співпраці та взаєморозуміння, ланкою, де формується національна свідомість, громадська зрілість, соціальна відповідальність за долю Батьківщини, за свою роль у національно-культурному розвитку України.

Розглянемо досвід та особливості реалізації національно-патріотичного виховання учнів сільської школи Поліського регіону на прикладі Лютинського НВК Дубровицького району Рівненської області. Цей напрям виховання був і є пріоритетним для педагогічного колективу навчального закладу у межах дослідно-експериментальної роботи з теми дослідження «Формування конкурентоспроможної особистості через реалізацію Програми національного виховання учнівської молоді Дубровиччини на 2008–2020 роки». Практичне вирішення завдань національно-патріотичного виховання у Лютинському НВК здійснюється на основі програми дослідно-експериментальної роботи за темою «Реалізація моделі національно-патріотичного виховання учнів сільської школи поліського регіону» з урахуванням природних, етнопедагогічних та соціокультурних особливостей Полісся.

Розробляючи модель національно-патріотичного виховання учнів Лютинського НВК, ми насамперед враховували той факт, що цей навчальний заклад є сільською школою. Сільська школа трактується не тільки як «приналежність до місця розташування», а й «загальноосвітній навчальний заклад, де, крім навчання, створюються сприятливі умови для різнобічного розвитку дитини, національно-культурного збагачення особистості, духовних взаємозв'язків та взаємовпливів із соціокультурним середовищем» [1, с. 824].

Характерною особливістю сільської школи є її поліфункціональність, адже, крім освітньої, просвітницької, вона виконує цивілізаційну, соціокультурну, етнокультурну функції. На відмінну від міської, сільська школа має тісні зв'язки із соціальним середовищем, що зумовлює раннє входження учня у взаємодію з дорослими. А. Ярошенко зазначає, що «на розвиток сільської школи впливають соціальні, культурні, економічні, демографічні, природні та інші чинники, що відрізняє її від міської школи. Соціальні засади розвитку означеного феномена ґрунтуються на закономірностях, взаємозв'язках освітніх систем (сільської школи) з соціальним середовищем села. Соціальні засади взаємодіють із педагогічними» [6, с. 91].

Взявши до уваги природні, демографічні, соціальні, культурні й етнографічні особливості сільської місцевості Полісся, тривалий минулий досвід навчального закладу, його традиції, звичаї, матеріальний і педагогічний потенціал, потреби та рівні вихованості учнів, було розроблено модель національно-патріотичного виховання учнів, змодельовано освітньо-виховний простір навчального закладу та передбачено механізм реалізації цього виховання (рис. 1).

В особистісно-діяльній концепції виховання відзначається, що виховання є дієвим лише тоді, коли дитина включається у різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності у цій діяльності. Безумовно, значний виховний потенціал у національно-патріотичному вихованні мають шкільні предмети. Однак у нашому дослідженні зроблено акцент на позаурочній виховній діяльності. Ми підібрали систему заходів національно-патріотичного виховання та згрупували їх за розділами залежно від того, на отримання конкретно якого результату вони були спрямовані.

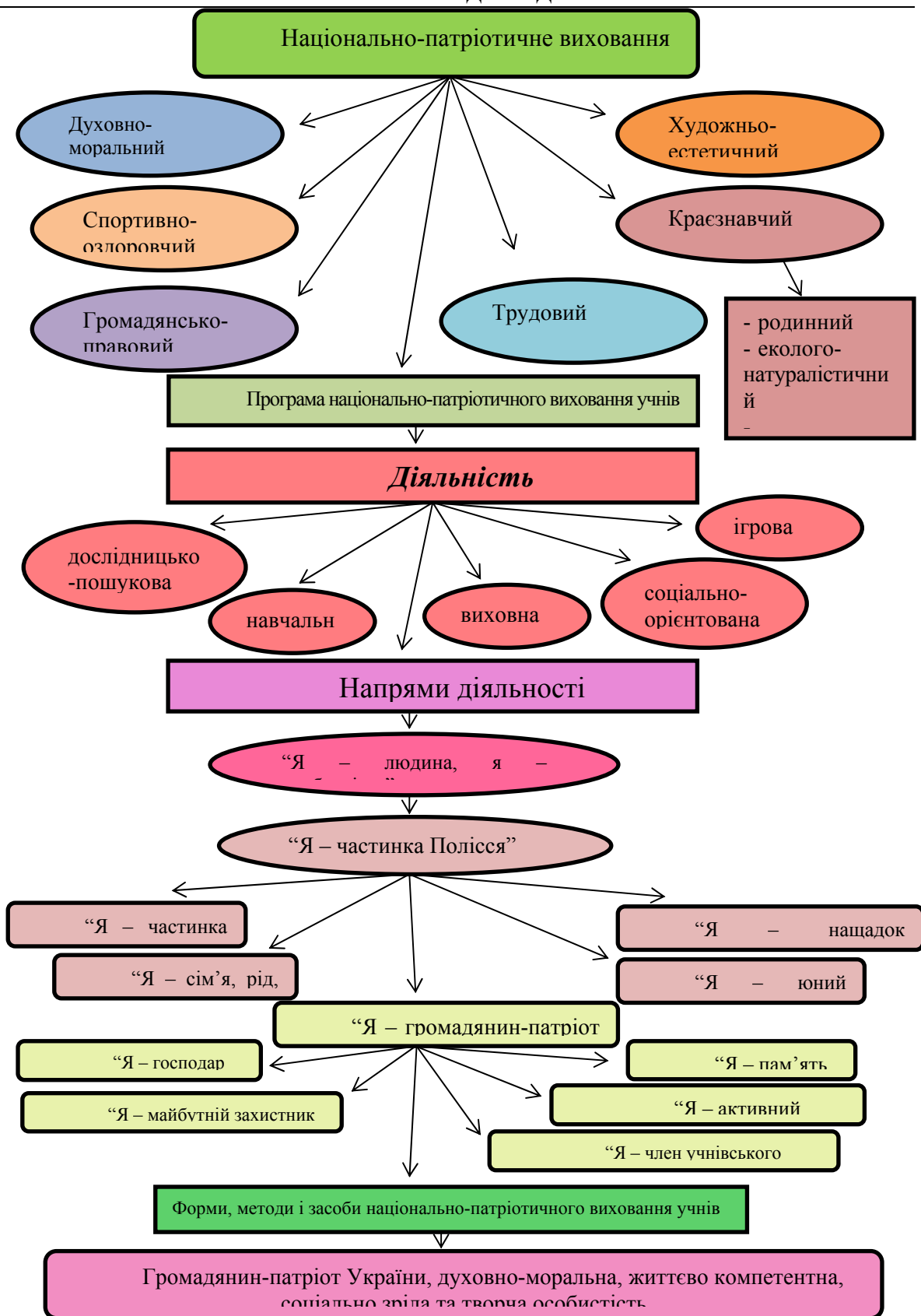


Рис. 1. Механізм реалізації національно-патріотичного виховання учнів Лютинського НВК.

Програма дослідно-експериментальної роботи з національно-патріотичного виховання учнів [4] включає три ключові розділи: «Я – людина, Я – особистість», «Я – частинка Полісся» і «Я – громадянин України», що передбачають застосування системи традиційних та інноваційних форм виховання, реалізація яких забезпечується скоординованою взаємодією усіх суб'єктів освітньо-виховного та соціокультурного простору сільської школи Поліського регіону: адміністрація школи, вчителі-предметники, класні керівники, вихователі, педагог-організатор, психолог, бібліотекар, дитячі і молодіжні громадські організації та об'єднання (зокрема, молодіжна організація станції Лютинськ «Пласт»); органи учнівського самоврядування (учнівське королівство і товариство) та центри самоврядування (з питань екології та краєзнавства, охорони здоров'я, дозвілля і творчості; інформації, захисту прав учнів, освіти, роботи з дітьми); волонтери шкільного центру «Турбота»; керівники музею, гуртків, секцій, факультативів; куратори виховних центрів; батьківська громадськість; органи місцевого самоврядування; заклади культури та освіти; трудові колективи; громадські діячі; релігійні конфесії на території села; фонди, проекти.

Патріотизм передбачає насамперед знання особливостей своєї малої Батьківщини, любов до неї. Основними засобами патріотичного виховання молоді К. Ушинський вважав «виховний потенціал рідної мови, природи рідного краю, народних звичаїв, традицій» [5]. Відтак фундаментом національно-патріотичного виховання є, на нашу думку, ґрунтовні знання історії рідного краю, повага до його звичаїв, традицій, культури і природи, бажання їх зберігати і примножувати. Саме такою є мета заходів, представлених у розділі дослідно-експериментальної програми «Я – частинка Полісся», що включає такі підрозділи: «Я – частинка природи», «Я – сім'я, рід, родина», «Я – нащадок козацького роду», «Я – юний краєзнавець».

Екологічні ігри, акції «Європа починається з чистоти», «Посади своє дерево», екологічні проекти «Подвір'я навчального закладу», «Клумба», операції «Годівничка», «Шпаківня», Свято зустрічі птахів, конкурс «Кімнатні рослини моєї родини», Свято врожаю, фотOVERнісаж «Квітує рідний Лютинськ», мандрівка в урочище «Дуби», виставка-конкурс «Від відходів – до доходів» є результатом спільної злагодженої діяльності педагогів, батьків, учнівського центру самоврядування з питань екології та краєзнавства, екологічної агітбригади школи «Веселка» з метою збереження навколишнього середовища, природи рідного села зокрема та Полісся загалом, формування екологічної свідомості та поведінки учнів.

Учнівське товариство школи за підтримки школярів і педагогів, сільського голови, односельчан та водіїв транспортних засобів організувало акцію «Європа починається з чистоти». Учні прибирали територію школи, вулиці села, громадські місця, лісовий масив, прикрасили територію синьо-жовтими стрічками, розмалювали у кольори державного прапора України дошки оголошень на в'їзді у село. На зібрані кошти було розмалювало автобусну зупинку та виготовлено смітники.

Краєзнавча діяльність є ключовою у національно-патріотичному вихованні учнів Лютинського НВК, мета якої – усвідомлення школярами причетності до рідної землі, поваги до рідної історії, традицій родинного села, Полісся. Її орієнтири закладені у розділі програми «Я – юний краєзнавець».

Зазначимо, що у плани виховної роботи класних керівників включені теми виховних годин: «Моя сім'я в історії рідного села», «Моє село в історії моєї країни», «Моя мала батьківщина – Полісся».

Традицією у школі стало проведення фольклорно-етнографічного фестивалю колядок та щедрівок, свята Миколая, виховного заходу «Українські вечорниці», театралізованого дійства «Великодній кошик», виставки «Поліська вишивка – молитва без слів» за номінаціями «Мені сорочку мама вишивала...», «Ой рушник, рушничок, кольорова стрічка...», «Мелодії на полотні», «Великодні мотиви». У грудні кожного року серед педагогів, батьків та учнів школи організовується виготовлення ялинкових прикрас для «Ялинки єднання» біля школи.

Учні школи є активними учасниками краєзнавчих екскурсій, пошукових експедицій, проєктів. Так, альбоми «Пісні рідного краю», проєкти «Пісні мого села. Поліські переливи», «Фольклор села», «Історія вулиць села» стали результатом здійснення фольклорної експедиції «Барви мого Полісся», а короткометражний документальний фільм – проєкту «Історія мого рідного села».

За участю волонтерів школи підготовлено проєкти «Легенди про село», «Ніхто не забутий, ніщо не забуто», «Зламани доли», «Воєнні сторінки», «Слава полеглим», «Низький уклін вам, ветерани», «Дорога на Схід», викладені на сайті Лютинської публічно-шкільної бібліотеки.

Підготовлені учнівським товариством проекти «На шляху до відродження» (духовні храми Дубровиччини), «Туристичними стежками рідного краю», «Видатні люди рідного села», «Книга пам'яті села Лютинськ» є ще одним свідченням різносторонньої красназавчої роботи у школі.

З метою ознайомлення учнів з минулим нашого народу, виховання поваги до учасників Другої світової війни та бойових дій у післявоєнний час (зокрема, в Афганістані), залучення дітей до вшанування загиблих, активізації пошуково-дослідницької роботи за ініціативою волонтерів школи проведено такі заходи: зібрано спогади ветеранів Другої світової війни та людей, вивезених на примусові роботи в Німеччину, створено альбоми «Спогади ветеранів», «Зламани долі», «Ордени та медалі моєї родини», організовано виставку фотографій воєнних років, відвідування та опіку вдів учасників війни за місцем проживання, проведено операцію «Обеліск», підготовлено проект «Воєнні сторінки».

Нині учні школи готують проект «Світлини рідного краю», мистецький конкурс «Барви поліської душі» та літературно-музичну композицію за творами українських дитячих письменників і композиторів «Рідний край, де ми живемо, Україною зовемо».

Необхідність відродження традицій козацької педагогіки у вихованні підростаючого покоління відображена у підрозділі програми «Я – нащадок козацького роду». Відтак до планів виховної роботи класних керівників включено години спілкування, присвячені відродженню та розвитку українського козацтва як важливої складової національно-патріотичного виховання молоді. У школі започатковано День добрих справ, а також спільно з батьками і громадськістю села проведено конкурси «Козацькі забави», «Супер-козак», конкурс стрілецької та козацької пісні, перегляд та обговорення фільму «Вогнем і мечем», підготовлено виставку малюнків, усний журнал, презентації учнів за проектом «Славні гетьмани України».

Національно-патріотичне виховання неможливе без тісної співпраці вчителів, батьків та учнів. Зокрема, результатом такої взаємодії є проведені заходи: «Тато, мама, я – українська сім'я», «Турнір поколінь», форум батьківської громадськості «Здорова дитина – багата Україна!», а також вишивання рушника єднання.

З метою привернення уваги громадськості до актуальних для українського суспільства проблем подолання насильства у сім'ї, забезпечення рівних прав жінок і чоловіків, попередження випадків насильства щодо дітей ф підлітків практичним психологом проведено загальношкільну акцію «Ми проти дискримінації людей з ВІЛ-СНІДОМ», конкурс малюнків «Зупинимо СНІД разом», тренінг «СНІД – загроза людству», «круглий стіл» для батьків «Виховання без насильства», семінар-практикум для батьків «Виховуємо хлопчика і дівчинку».

Молодіжна громадська організація «Лютинська станиця Пласту – Національної скаутської організації України», створена у 1993 р., відіграє важливу роль у вирішенні завдань національно-патріотичного виховання, організовуючи проведення патріотичних, спортивних, красназавчих, туристських заходів, волонтерських акцій з учнівською молоддю. Останні сходи пластунів представлені такими темами: «Символи держави», «Різдвяна свічка», мандрівки «Стежками героїв» і «Стежками краю», теренова гра-квест, «Велика екологічна гра».

Пластуни налагодили взаємодію з Рівненським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, провели для педагогічних працівників і батьків презентації скаутської виховної методики, тренінги з питань залучення дітей до пластового (скаутського) руху, навчання інструкторів (тренерів) для роботи в пластових організаціях (м. Дубровиця, смт. Рокитне), організували творчу зустріч директорів шкіл Дубровицького та Столінського районів (Білорусь) з питань виховання учнів шляхом створення молодіжних громадських організацій, поширили пластову друковану продукцію, виготовили стендові матеріали на пластову тематику, публікують матеріали у присвячені історії та розвитку пластового осередку районній газеті. Заключним і водночас інтегративним розділом дослідно-експериментальної програми з національно-патріотичного виховання у Лютинському НВК є розділ «Я – громадянин України» з підрозділами: «Я – господар свої землі», «Я – майбутній захисник Вітчизни», «Я – пам'ять народу», «Я – активний громадський діяч», «Я – член учнівського самоврядування».

Заходи, включені в цей розділ програми, сприяють координації, системності і комплексності усіх виховних впливів на особистість для виховання в неї любові до Батьківщини і відданості їй, прагнення до зміцнення честі і гідності України, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати, зберігати соборність українських земель,

згуртованість і єдність нації, всього суспільства. З цією метою до планів виховної роботи класних керівників включено теми: «Національні традиції», «Народні промисли», «Національні герої», «Моя Батьківщина – Україна».

Для учнів 10–11 класів у листопаді 2016 р. проведено цикл тренінгів з підвищення рівня політико-правової свідомості «Я і моє право», з формування навичок самоорганізації «Самі будемо своє життя у рідній країні» та особистісно-рольову гру «Політична карусель».

У навчальному закладі оновлено куточок державної символіки, створено зал історії школи, постійно оновлюються матеріали музейних світлиць сільського краєзнавчого музею.

Упродовж року до Дня пам'яті та примирення, Дня створення УПА, Дня учасників бойових дій в Афганістані, Дня українського козацтва, Дня пам'яті героїв Крут, Дня Соборності України, Дня Чорнобильської трагедії, Дня скорботи і вшанування пам'яті жертв війни в Україні, Дня партизанської слави, Дня пам'яті жертв голодомору, Дня Гідності та Свободи, Дня вишиванки, Дня Державного Прапора України проводяться акції пам'яті, тематичні лінійки, виховні години, уроки мужності. Традиційно учні Лютинського НВК відзначають День миру акцією «Голуб миру», День Соборності України флешмобом: утворенням символічної карти України та Герба України.

Прес-центром учнівського товариства підготовлено сторінку у стінгазету «21 листопада – День Гідності та Свободи» з метою утвердження ідеалів свободи і демократії, збереження та донесення до учнів об'єктивної інформації про доленосні події в Україні.

Учнівське товариство школи є ініціатором та організатором багатьох заходів національно-патріотичного характеру. Було проведено, зокрема, загальношкільну лінійку «Нескорена та незламна Україна», зrealізовано проекти «Пам'ять» за напрямками «Шляхами мужності та стійкості» (про жителів села Лютинськ, які захищають єдність України на Сході, приймають участь в АТО), «Збережемо пам'ять про подвиг», «Ніхто не забутий, ніщо не забуто», створено «Книгу Пам'яті», «Герої навколо нас» (про жителів села та випускників школи учасників АТО). Зібрані матеріали, створено презентацію «Слава героям!», проводиться робота з виготовлення стендів.

Волонтери шкільного центру «Турбота» постійно залучають учнів школи до благодійної діяльності. Серед останніх справ – акції «Допоможи ровеснику зі Сходу України!», «Від широкого серця – для мужнього серця» (з метою привітання з Новорічними та Різдвяними святами учасників АТО), обласна акція «Не будь байдужим», Всеукраїнська акція «Почуйте всі!» (надання благодійної допомоги дітям з вадами зору, придбання медичного обладнання для обласної дитячої лікарні).

Учні та вчителі школи долучалися до проведення благодійної ярмарки для допомоги бійцям АТО, що була організована організацією «Руевит». Волонтери Лютинського НВК взяли участь у Міжнародному конкурсі волонтерських проєктів.

Учні школи є також активними учасниками всеукраїнських організаційно-масових заходів патріотичного спрямування за різними напрямками.

Ефективність системи національно-патріотичного виховання Лютинського НВК доведена результатами та досягненнями учнів школи. Так, учні школи є переможцями обласного літературного конкурсу «Перло многоцінне» у номінації «Публіцистика» Рівненської обласної організації Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Т. Шевченка, призерами районних конкурсів та фестивалів: конкурс патріотичної пісні «Поліська січ», районний тур Міжнародного конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика, районний етап мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді ім. Т. Шевченка, конкурси «Паперовий світ», «Український сувенір», «Знай і люби свій рідний край, фестиваль «Вифлеємська зірка», конкурс екологічних агітбригад «На нас надіється земля», огляд-конкурс читців-декламаторів, конкурс юних поетів «Живи, Кобзарю, в пам'яті людській», заочний обласний конкурс «Космічні фантазії».

Таким чином, комплексний аналіз досвіду роботи Лютинського НВК показує, що цілісне застосування традиційних та інноваційних форм, методів і засобів виховання у виховному процесі з урахуванням природних, соціальних, культурних та етнографічних особливостей Поліського регіону сприяє ефективному вирішенню проблем національно-патріотичного виховання школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Наказ МОН від 16.06.15 р. № 641. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vixovannya/>.
3. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: указ Президента України від 13.10.2015 р. № 580/2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
4. Стельмашук Ж. Г. Програма формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Реалізація моделі національно-патріотичного виховання учнів сільської школи Поліського регіону» / Ж. Г. Стельмашук, Н. Й. Грицюк. – Рівне: РДГУ, 2016 – 28 с.
5. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 43–103.
6. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія / А. О. Ярошенко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

REFERENCES

1. *Encyklopediya osvity* [Encyclopedia of education]. Pod. red. V. Kremen, Kyiv, Jurinkom Inter, 2008. 1040 p.
2. *Kontseptsiya natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey ta molodi*. [The concept of national-patriotic education of children and youth], nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 r. No 641, Elektronnyy resurs, Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vixovannya>.
3. *Pro stratehiyu natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016-2020 roky*. [On the strategy of national-patriotic education of children and youth in 2016-2020 years], Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 13.10.2015 r. Vol. 580/2015, Elektronnyy resurs: Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
4. Stel'mashuk Zh. H., Hrytsyuk N. Y. *Prohrama formuval'noho etapu doslidno-eksperymental'noyi roboty za temoyu «Realizatsiya modeli natsional'no-patriotichnoho vykhovannya uchniv sil'skoyi shkoly polis'koho rehionu»* [The program of the forming stage of experimental work on the theme "implementation of the model of the national-patriotic education of pupils of rural secondary school of the Polesie region"], Rivne, RSHU, 2016. 28 p.
5. Ushyn's'kyu K. D. *Pro narodnist' uhromads'komu vykhovanni* [On the nation in public education], Vybrani pedahohichni tvory: u 2 t., Kyiv, 1983. Part. 1: Teoretychni problem pedahohiky. P. 43-103.
6. Yaroshenko A. O. *Tsinnisnyy dyskurs osvity: monohrafiya* [Axiological discourse of education], Kiev, NPU, 2004. 156 p.

Стаття надійшла в редакцію 04.03.2017 р.

УДК 37.032:504:378.141.2:61

ОЛЕНА ШІСАР

snisar.elena20@yandex.ua
кандидат педагогічних наук, викладач
Черкаська медична академія,
м. Черкаси, вул. Хрещатик, 215

ОЛЕКСАНДРА ШЕВЧЕНКО

metod_medacademy@ukr.net
викладач-методист
Черкаська медична академія,
м. Черкаси, вул. Хрещатик, 215

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Розглянуто актуальну проблему пошуку та впровадження інноваційних форм і методів екологічного виховання та екологічної освіти у навчально-виховний процес медичного вищого

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

навчального закладу (ВНЗ) з метою формування у студентів-медиків високого рівня екологічної свідомості та культури. Представлено досвід роботи екологічного загону Черкаської медичної академії із залучення студентів до еколого-просвітницької та природоохоронної діяльності, науково-дослідної роботи екологічного спрямування. Охарактеризовано ефективні методи і форми роботи екологічного загону з поширення екологічних знань, представлено основні теми науково-дослідної роботи. Проаналізовано етапи формування екологічної свідомості та екологічної культури майбутніх медиків під час роботи в екологічному загоні – від поглиблення та систематизації екологічних знань до розвитку екологічного стилю мислення та екопозитивної поведінки. Зробимо висновок, що діяльність екологічного загону у медичному ВНЗ, дозволяє здійснювати підготовку майбутнього фахівця, який розуміє небезпеку складної екологічної ситуації для здоров'я людини, буде допомагати зменшити її негативний вплив на здоров'я пацієнтів, здійснюватиме пропаганду здорового способу життя, а також свідомого громадянина, що обайливо ставиться до природних багатств, здійснює природоохоронну діяльність.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна культура, екологічне виховання студентів-медиків, екологічний загін.

ЕЛЕНА СНИСАР

кандидат педагогических наук, преподаватель
Черкасская медицинская академия,
г. Черкассы, ул. Крещатик, 215

АЛЕКСАНДРА ШЕВЧЕНКО

преподаватель-методист
Черкасская медицинская академия,
г. Черкассы, ул. Крещатик, 215

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Рассматривается актуальная проблема поиска и внедрения инновационных форм и методов экологического воспитания и экологического образования в учебно-воспитательный процесс медицинского вуза с целью формирования у студентов-медиков высокого уровня экологического сознания и культуры. Представлен опыт работы экологического отряда Черкаской медицинской академии по привлечению студентов к эколого-просветительской и природоохоронной деятельности, научно-исследовательской работе экологической направленности. Дана характеристика методов и форм работы экологического отряда по распространению экологических знаний, представлены основные темы научно-исследовательской работы. Проанализированы этапы формирования экологического сознания и экологической культуры будущих медиков во время работы в экологическом отряде. Сделан вывод, что деятельность экологического отряда в медицинском вузе позволяет осуществлять подготовку будущих специалистов, которые понимают опасность сложной экологической ситуации для здоровья человека, будут помогать уменьшать ее негативное влияние на здоровье пациентов, осуществлять пропаганду здорового образа жизни, а также сознательных граждан, которые бережно относятся к природным богатствам, осуществляют природоохранную деятельность.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая культура, экологическое воспитание студентов-медиков, экологический отряд.

OLENA SNISAR

candidate of pedagogical sciences, lecturer
Cherkasy Medical Academy,
Cherkasy, Khreshchatyk 215 Street

OLEKSANDRA SHEVCHENKO

teacher-methodologist
Cherkasy Medical Academy,

FORMATION OF ECOLOGICAL AWARENESS AND ENVIRONMENTAL CULTURE OF MEDICAL STUDENTS

The article considers the important problem of searching and introducing innovative forms and methods of ecological upbringing and environmental education in the educational process of the medical educational establishment. Medical workers first face the negative impact of environmental problems on human health, therefore formation of high level of their environmental awareness and culture, ability to apply knowledge of medical ecology while performing their professional duties is an important condition for their qualitative vocational training. The aim of the article is to analyze the benefits of creating an environmental squad in the medical educational establishment with a purpose to create a high level of the students' environmental awareness, environmental culture and expositive behavior. The experience of the environmental squad Cherkasy medical academy to attract students to the ecological and elucidative and environmental protection, scientific research ecologically oriented. Effective methods and forms of environmental squad's work in spreading ecological knowledge are characterized, the main topics of scientific research work are presented. Stages of forming ecological awareness and ecological culture of future doctors have been analyzed, while working in the environmental squad, from expanding and systematization of ecological knowledge to the development of ecological style of thinking and environmentally safe behavior. The results of the study led to the conclusion that activity of such structure as an ecological squad in the medical educational establishment provides improved ecological upbringing and environmental education and allows training of medical specialists, who understand the danger of a complicated ecological situation for human health, will promote healthy lifestyle, help reduce the negative impact of harmful factors on the health of patients, as well as a conscious citizen, which is a patriot of his country, take proper care of its natural resources, carries out environmental activities.

Keywords: *ecological awareness, ecological culture, ecological education of medical students, environmental squad.*

На сучасному етапі розвитку суспільства екологія перестала бути просто наукою про природу, вона перетворилась в науку про виживання людства, всіх і кожного на нашій планеті. Порушення екологічної рівноваги зумовило розповсюдження генетичних, алергічних, паразитарних, онкологічних хвороб. Згідно з даними ВООЗ 24 % усіх захворювань серед дорослих та 33 % дитячих хвороб спричинені екологічними факторами. В Україні причиною 155 тис. смертей в рік тією чи іншою мірою стає забруднення довкілля. Медики першими стикаються з негативним впливом екологічних проблем на здоров'я людини. Саме тому формування у майбутніх фахівців-медиків високого рівня екологічної свідомості та культури, уміння застосовувати знання з медичної екології при виконанні своїх професійних обов'язків є важливою умовою якісної професійної підготовки.

Вивченням проблеми екологічного виховання та екологічної освіти у вищій школі за останні роки займалося багато вітчизняних науковців, зокрема: І. І. Безвозюк, О. О. Буряк, О. М. Задорожна, С. І. Ключка, Л. М. Курняк, О. А. Курняк, Г. М. Міненко, Н. А. Негруца, Т. І. Панченко, В. Г. Петрук, І. О. Сяська. Питання формування екологічної свідомості та культури у студентської молоді вивчали Н. Б. Грейда, О. М. Дідков, С. І. Жульова, Т. М. Кулик, Л. Б. Лук'янова, Ю. О. Саунова, І. І. Чонка, М. С. Швед. Окремо можна назвати дослідження Н. В. Калініної, Ю. В. Кордон, І. О. Погорілої, О. В. Романенка, в яких висвітлювались різні аспекти екологічного виховання студентів-медиків.

Однак, незважаючи на широке висвітлення вказаної проблеми у роботах науковців, актуальним залишається пошук та впровадження інноваційних форм і методів екологічного виховання та екологічної освіти, які би відповідали сучасним вимогам до навчально-виховного процесу, давали б можливість студентам активно долучатися до еколого-просвітницької, науково-дослідної роботи екологічного спрямування та брати участь у природоохоронній діяльності.

Мета статті – проаналізувати переваги діяльності екологічного загону медичного ВНЗ для формування у студентів високого рівня екологічної свідомості, екологічної культури та екопозитивної поведінки.

Екологічна свідомість – це складова сучасного людського світогляду й масової свідомості, яка мотивує та спонукає до екологічно безпечної діяльності в природі [3]. О. С. Мамешина вказує, що за результатами соціологічних досліджень стану суспільної

екологічної свідомості екологічні проблеми сприймаються більшістю людей як особистісно значущі, але екологічна неосвіченість, низький рівень екологічної культури як більшості населення, так і владних структур суттєво обмежує діяльність, спрямовану на підтримку природного середовища, та обумовлює неадекватну поведінку в критичних соціоекологічних ситуаціях [1]. Формування екологічної свідомості – тривалий процес, який проходить шляхом логічного переосмислення знань, перетворення їх у переконання, які зумовлюють ціннісні орієнтації і установки людей, їх свідоме, відповідальне ставлення до природи [2].

Екологічна свідомість є важливим світоглядним орієнтиром у формуванні екологічної культури. Останню можна охарактеризувати як цілісну систему, що має такі компоненти:

- ґрунтовні екологічні знання;
- екологічний стиль мислення, яка зумовлює відповідальне ставлення до природи, здатність прогнозувати наслідки людської діяльності;
- екопозитивна поведінка, що включає безпосередню участь у природоохоронній діяльності, вирішенні екологічних проблем, поширенні екологічних знань.

На усіх етапах формування екологічної свідомості та культури студентів медичних ВНЗ важливою умовою є урахування професійної спрямованості. Майбутні фахівці-медики повинні мати чітке уявлення про те, що стан здоров'я пацієнтів значною мірою пов'язаний з умовами довкілля, в яких перебуває людина [4]. Тому необхідно акцентувати увагу на зв'язок між екологічними проблемами та станом здоров'я населення, закономірності розвитку екозалежних захворювань, заходи профілактики захворювань, пов'язані із негативним впливом шкідливих екологічних чинників.

У Черкаській медичній академії формуванню екологічної свідомості та екологічної культури студентів вже протягом восьми років сприяє діяльність екологічного загону, яка є плановою, систематичною та послідовною, студенти залучаються до активної інформаційно-просвітницької, науково-дослідної роботи та природоохоронної діяльності.

Майбутні медики свою діяльність в екологічному загоні розпочинають з теоретичної підготовки, що відбувається на щомісячних засіданнях. Теоретична підготовка включає:

- опанування основних принципів та законів екології, ознайомлення із світовими екологічними проблемами та їх впливом на екологічну ситуацію в Україні;
- ознайомлення з наслідками дії негативних екологічних чинників на здоров'я людини та способами захисту від цих чинників;
- ознайомлення студентів з природоохоронним законодавством України, Червоною книгою України, флорою та фауною, лікарськими рослинами Черкащини;
- вивчення екологічної ситуації в Черкащині, ознайомлення з природними об'єктами, які потребують догляду та захисту, а також з тими, що є місцями для відпочинку та оздоровлення населення.

Важливим елементом теоретичної підготовки є екскурсії до природничого відділу Черкаського обласного краєзнавчого музею, які знайомлять членів екозагону з флорою та фауною краю, лікарськими рослинами. Під час екскурсій до Дахнівського лісництва Черкаського лісгоспу зі студентами співпрацюють провідні фахівці лісової галузі; вони знайомлять молодь зі станом лісів в області, екологічними проблемами даних біогеоценозів, з протипожежними заходами, які здійснюються у лісництвах, з роботою лісництв з лісорозведення та лісовідновлення. Студенти обговорюють з фахівцями заходи, які можуть здійснити пересічні громадяни для збереження лісового багатства.

Отримані знання є фундаментом для розуміння студентами глобальності екологічних проблем у світі загалом та Україні зокрема, необхідності пошуку шляхів їх вирішення для забезпечення існування людства. Студенти усвідомлюють, що людина є компонентом біосфери і стан її здоров'я значною мірою пов'язаний з фізико-хімічними параметрами навколишнього середовища, а, отже, для збереження здоров'я молоді необхідно встановити рівновагу між антропогенною діяльністю та збереженням довкілля. Майбутні медики поглиблюють знання про екологічно зумовлені захворювання, навчаються встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між дією шкідливих екологічних чинників і розвитком захворювань. Вивчаючи природу рідного краю, на власному досвіді переконуються, як у результаті недбалого користування природними ресурсами бідніє флора та фауна, зникають красиві краєвиди та улюблені місця відпочинку.

Наступним етапом формування екологічної свідомості є перехід від переосмислення свого ставлення до природи, появи стійких переконань щодо дотримання правил екологічно безпечної поведінки до діяльнісного аспекту, безпосередньої активної участі у вирішенні екологічних проблем. Такі прагнення членів екозагону реалізуються при проведенні інформаційно-просвітницької роботи та участі у природоохоронних заходах.

Інформаційно-просвітницька робота сприяє формуванню екологічної свідомості інших людей, допомагає залучати їх до охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування. Щоб донести інформацію до інших студентів, викладачів академії, жителів міста члени екозагону розробили і розповсюдили буклети і флаєри з питань:

- медичної екології («Обережно! Отруйні гриби!», «Перша допомога при отруєнні грибами», «Екологічно чисті продукти – міф чи реальність?», «Харчосмакові домішки, їх дія на організм людини», «Небезпечні паразитарні захворювання», «Мегаполіс і здоров'я людини»);

- екопозитивної поведінки («Збережемо природу разом!», «Зроби крок назустріч природі!», «Екологічно свідомо поведінка. Поради на кожний день», «Вчимося відпочивати на природі», «Хімія та навколишнє середовище»);

- екологічного туризму («Основні принципи екотуризму», «Екологічний туризм. Буцький каньйон», «Екологічний туризм. Холодний Яр»).

Екологічний загін систематично випускає газети та проводить виставки студентських робіт: «Черкащина – перлина в серці України!», «Міжнародний день Землі», «22 березня – Всесвітній день водних ресурсів», «Ліс – це наше здорове майбутнє. Бережіть його!», «Бережіть першоцвіті!», «Місто – безпечне для життя і здоров'я людей» та ін.

Проводяться відкриті засідання екозагону, на яких висвітлюються актуальні для України, і Черкащини зокрема, екологічні проблеми: «Чорнобиль стукає у серце», «Вода – джерело життя», «Царство Гриби. Видова різноманітність грибів Черкащини», «Екологічний туризм в Черкащині», «Бережімо природу Черкащини – святу і єдину», «Екологія міста» тощо.

Інформаційно-просвітницька робота є різноплановою і сприяє підготовці майбутнього медика до проведення санітарно-просвітницької роботи та пропаганди здорового способу життя. Участь в лекторських групах, агітаційних бригадах, відкритих засіданнях екозагону сприяє розвитку комунікативних якостей, формує мовленнєву культуру, вміння переконувати, чітко формулювати свої думки, спілкуватися з різними людьми, доносити і відстоювати власну думку.

Багато просвітницьких акцій екозагону спрямовані на поглиблення знань студентів про природу Черкащини, заповідники, парки, унікальні природні пам'ятки. Як показали результати опитування студентів медичної академії, робота, проведена екологічним загоном з цього питання, була ефективною. Зросла поінформованість майбутніх фахівців про унікальну державну комплексну пам'ятку природи місцевого значення – Буцький каньйон. Про неї вперше від членів екозагону почули 35 % першокурсників. Знання унікальної флори та фауни Канівського природного заповідника, який має наукову цінність і є базою Київського національного університету, покращились у 26 % студентів. На території Черкаської області розташований санаторій «Мошногір'я», відомий своєю мінеральною водою, яка за хімічним складом близька до вод Баден-Бадена і Аахена. Про лікувальні властивості мошногірської води з матеріалів екозагону вперше дізналися 25 % майбутніх медиків. Знання першокурсників про перлину садово-паркового мистецтва європейського рівня – Національний дендропарк «Софіївка» та землю українського козацтва, комплексну пам'ятку природи Холодний Яр були на достатньому рівні, але 33 % студентів відзначили, що отримали про них нову інформацію. Робота екозагону в цьому напрямку дозволяє поєднувати екологічне та національно-патріотичне виховання, що ґрунтується на бажанні берегти і примножувати багатства природи рідного краю й пов'язане з почуттям обов'язку щодо охорони природи Батьківщини.

На наступному етапі у студентів формується екопозитивна поведінка. За результатами опитування серед членів екозагону кількість студентів майбутніх медиків, які намагаються постійно дбати про збереження природи, бережливо ставитися до флори та фауни, не засмічувати природні об'єкти зросла на 46 %. На 39 % більше студентів почали слідкувати за економією паперу під час друкування навчальних матеріалів, а на 35 % збільшилась кількість тих, хто дотримується правил сортування побутових відходів. Найскладніше молодим людям відмовитися від зручних одноразових товарів, пластикових пакетів, їх використання зменшили лише 22 % опитаних. Члени екологічного загону є активними учасниками природоохоронних

заходів; тільки за минулий рік вони взяли участь у 11 заходах з прибирання та 17 заходах – з озеленення Черкас, міст і селищ області.

Діяльність екозагону спонукає студентів до глибшого розуміння складних зв'язків суспільства, людини й природи, у них виникає прагнення самостійно вивчати екологічні питання, що є актуальними для рідного краю, розробляти заходи щодо запобігання та боротьби з екологічними проблемами. Багато членів загону залучалися до науково-дослідної роботи, під час якої працювали над широким спектром тем: «Царство Гриби. Видова різноманітність грибів Черкаської області», «Екологічний туризм як фактор відпочинку та оздоровлення студентської молоді», «Природні пам'ятки і заповідники Черкащини», «Екологічно чисті продукти в Україні – міф чи реальність?», «Екологія міста».

Плануючи теми науково-дослідної роботи, ми враховували, що вони мають відповідати таким вимогам:

- бути цікавими для студентів, сприяти розширенню кругозору і наукової ерудиції, розвитку творчого мислення, навичок самостійної науково-дослідної діяльності;
- бути доступними, тобто їх зміст, обсяг досліджуваного матеріалу, методи дослідження мають відповідати рівню дослідницьких умінь і навичок студентів;
- мати медичну спрямованість, забезпечувати поглиблення професійно значущих знань та умінь студентів;
- робота над темою повинна сприяти формуванню патріотичних цінностей у студентів під час вивчення природи рідного краю;
- результати дослідження в подальшому мають бути представлені на студентських конференціях та використовуватися для проведення виховних заходів, виховних годин, просвітницьких акцій, для випуску буклетів і газет.

При роботі над темою «Царство Гриби. Видова різноманітність грибів Черкаської області» було вивчено морфологічні ознаки представників вказаного царства, особливості їх життєдіяльності, визначено місце і роль у біосфері та житті людини, досліджено види їстівних і отруйних грибів в краї. Особлива увага майбутніми медиками приділялась вивченню симптомів отруєнь грибами та наданню першої допомоги при отруєннях, ознайомленню з симптомами мікозів та їх профілактикою, вивченні ролі грибів у виробництві антибіотиків. Результати дослідження із вказаної теми були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи», що відбулась у Житомирському інституті медсестринства у квітні 2010 року.

Працюючи над темами «Екологічний туризм як фактор відпочинку та оздоровлення студентської молоді» та «Природні пам'ятки і заповідники Черкащини», студенти досліджували природні багатства рідного краю. Було вивчено можливості Черкаської області для розвитку екологічного туризму, визначено роль екологічного туризму для відпочинку та оздоровлення студентської молоді, розроблено правила безпечного відпочинку на природі та рекомендації з організації екологічних турів.

Екологічний туризм є видом активного відпочинку на природі і потребує відповідної фізичної підготовки. Але багато молодих людей мають хронічні захворювання і не можуть дозволити собі великі фізичні навантаження. Це враховувалось членами екозагону при розробці маршрутів екологічного туризму в області. Було запропоновано три маршрути для груп студентів з різним рівнем фізичної підготовки та стану здоров'я: маршрут № 1 – м. Черкаси – Буцький каньйон пропонувався для основної медичної групи; маршрут № 2 – м. Черкаси – Холодний Яр для підготовчої медичної групи; маршрут № 3 – м. Черкаси – Мошногір'я для спеціальної медичної групи. Матеріали дослідження презентовано на регіональній науково-практичній конференції за підсумками науково-дослідницької, пошукової та гурткової роботи, що проходила у травні 2011 року.

Вибір для дослідження теми «Екологічно чисті продукти в Україні – міф чи реальність?» був зумовлений тим, що сучасна молодь не має достатньо знань про якісне та здорове харчування, не цікавиться цим питанням, вживає в їжу продукти, які містять багато харчосмакових домішок. Така ситуація серед студентів-медиків, котрі повинні бути взірцем у веденні здорового способу життя, неприпустима. Досліджуючи питання, члени екозагону вивчали поняття «екологічно чисті продукти», давали характеристику шкідливим харчовим домішкам та їх впливу на людський організм, розробляли рекомендації, як відрізнити

екопродукти за маркуванням та зовнішнім виглядом від тих, що містять шкідливі домішки, вивчали асортимент екологічно чистих продуктів та продуктів, які містять шкідливі домішки у магазинах Черкас. Результати дослідження узагальнені та представлені у виді стендової доповіді на регіональній науково-практичній конференції за підсумками науково-дослідницької, пошукової та гурткової роботи у червні 2015 року.

У поточному навчальному році члени екологічного загону звернулися до такого напрямку сучасної екології, як урбаністична екологія, та розпочали роботу над темою «Екологія міста». Актуальність теми є беззаперечною: в Україні налічується 460 міст, в яких проживає 68,9 % населення, що відповідає європейському рівню урбанізації. Мета дослідження – на прикладі міста Черкаси вивчити, які екологічні проблеми є найхарактернішими для сучасного українського міста та як умови проживання у місті впливають на здоров'я людей. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: вивчити характеристики міських біоценозів та особливості життєдіяльності людини в урбанізованому середовищі; проаналізувати дію на людину стресогенних факторів урбанізованого середовища; визначити екологічні проблеми мікрорайонів Черкас та їх вплив на здоров'я містян; проаналізувати європейський досвід вирішення екологічних проблем у містах; підготувати інформаційні матеріали для формування у студентів Черкаської медичної академії екопозитивної поведінки для покращення екологічної ситуації в Черкасах.

Діяльність у медичному ВНЗ такої структури, як екологічний загін, забезпечує покращення екологічної освіти й екологічного виховання та дозволяє здійснювати підготовку майбутнього медичного фахівця, який має високий рівень знань з медичної екології, розуміє небезпеку складної екологічної ситуації для здоров'я людини, буде здійснювати пропаганду здорового способу життя, допомагати зменшити негативний вплив шкідливих чинників на здоров'я пацієнтів, а також свідомого громадянина, котрий є патріотом своєї держави, дбайливо ставиться до її природних багатств, здійснює природоохоронну діяльність.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у удосконаленні методів роботи екологічного загону, розширенні напрямків його діяльності, покращенні інформаційної роботи з метою збільшення членів екологічного загону для поширення серед студентської молоді екологічних знань та формування екопозитивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 07 / О. С. Мамешина. – К., 2004. – 29 с.
2. Негруца Н. А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Негруца. – К., 2003. – 241 с.
3. Паламарчук О. М. Екологічна свідомість: процес виникнення та динаміка розвитку / О. М. Паламарчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.
4. Погоріла І. О. Напрями екологічного виховання майбутніх лікарів при викладанні медичної біології / І. О. Погоріла, О. В. Романенко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr32/en/.

REFERENCES

1. Mameshyna O. S. *Psykhologichni umovy rozvytku ekolohichnoi svidomosti starshoklasnykiv u systemi pozashkilnoi osvity*: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00. 07 / O. S. Mameshyna. K., 2004, 29 p.
2. Nehrutsa N. A. *Formuvannia ekolohichnoho svitohliadu studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv I–II rivniv akredytatsii ahrarnoho profilu u protsesi vyvchennia ekonomichnykh dystsyplin*: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N. A. Nehrutsa. K., 2003, 241 p.
3. Palamarchuk O. M. *Ekolohichna svidomist: protses vynyknennia ta dynamika rozvytku* / O. M. Palamarchuk. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.
4. Pohorila I. O. *Napriamy ekolohichnoho vykhovannia maibutnikh likariv pry vykladanni medychnoi biolohii* / I. O. Pohorila, O. V. Romanenko. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr32/en/.

Стаття надійшла в редакцію 18.02.2017 р.

ОЛЬГА ЦУРУЛЬ

olgatsurul@ukr.net

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

ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ»: ДОСВІД РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

Описано досвід розробки та впровадження дистанційного курсу «Методика навчання біології» у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Охарактеризовано нормативно-правову базу впровадження дистанційного навчання в НПУ. На основі аналізу теорії та практики методичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ визначено напрями використання дистанційних технологій навчання: організаційна підтримка теоретичного навчання та виробничої (педагогічної) практики студентів денної форми навчання; виконання завдань для самостійної роботи студентами заочної форми навчання у міжсесійний період; організація навчального процесу студентів дистанційної форми навчання. Визначено структуру й описано особливості розробки дистанційного курсу «Методика навчання біології». Розкрито сутність провідних видів навчальних занять авторського дистанційного курсу: лекції, лекційно-консультаційного та лабораторного занять, тестування та самостійного вивчення. На основі аналізу результатів впровадження окреслено напрями його удосконалення.

Ключові слова: дистанційний курс, дистанційне навчання, методична підготовка, підготовка учителя біології, методика навчання біології.

ОЛЬГА ЦУРУЛЬ

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

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ

Описан опыт разработки и внедрения дистанционного курса «Методика обучения биологии» в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова. Охарактеризована нормативно-правовая база внедрения дистанционного обучения в НПУ. На основе анализа теории и практики методической подготовки будущих учителей определены направления использования дистанционных технологий обучения: организационная поддержка теоретического обучения и производственной (педагогической) практики студентов дневной формы обучения; выполнение заданий для самостоятельной работы студентами заочной формы обучения в межсессионный период; организация учебного процесса студентов дистанционной формы обучения. Определена структура и описаны особенности разработки дистанционного курса «Методика обучения биологии». Раскрыта сущность ведущих видов учебных занятий авторского дистанционного курса: лекции, лекционно-консультационного и лабораторного занятий, тестирования и самостоятельного изучения. На основе анализа результатов внедрения указаны направления его совершенствования.

Ключевые слова: дистанционный курс, дистанционное обучение, методическая подготовка, подготовка учителя биологии, методика обучения биологии.

OLGA TSURUL

candidate of pedagogical sciences, associate professor
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Pyrogova 9 Street

DISTANCE COURSE «METHODS OF TEACHING BIOLOGY»: EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION

The article looks into experience of development and implementation of distance course «Methods of teaching biology» at National pedagogical university of M. P. Dragomanov. Distance learning is basis of a new educational paradigm which determines content and the directions of development of the modern higher school. The regulatory framework of implementation of distance learning in NPU is characterized. Analysis of the theory and practice of methodical training of future teachers on distance learning is made. The directions of use of distance technologies of methodical training of future teachers are determined. The main of them are: organizational support of theoretical training and work (pedagogical) practice for students of full-time course of study; task performance for students' self – study work of correspondence-course training during the intersession period; organization of educational process of students of distance learning. The distance course «Methods of teaching biology» is part of university – wide project «E-pedagogy». The structure of this course is determined. The features of development of a distance course «Methods of teaching biology» are described. The essence of the leading types of training of an author's distance course (lecture, consultation, laboratory occupations, testing and students' self – study work) is disclosed. The basis of maintenance of a course is made by an author's complex of educational and methodical providing on credit course «Methods of teaching biology», methodics instructive regulations and recommendation. They are created in the process of its own long-term experience of methodical training of the biology teachers at natural – geographical sciences and ecology department of National pedagogical university. The analysis of results of introduction of this distance course is made. The improvement directions of distance course «Methods of teaching biology» are defined: the cluster structure formation of distance course (splitting into two parts: compulsory and elective components), increase in a share of interactive types of occupations and forms of work, differentiation and individualization of students' self – study work, strengthening of feedback and create of conditions for reflection of future biology teachers.

Keywords: distance course, distance learning, methodical training, training of the biology teacher, methods of teaching biology.

Ознакою сучасного ВНЗ є створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища. Означена інновація у сучасні вищій школі визначається як провідний вектор модернізації процесу підготовки майбутніх фахівців. Вимогам такої інновації відповідає розроблений та успішно впроваджений у Національному педагогічному університеті (НПУ) імені М.П. Драгоманова проект «Електронна педагогіка» [9, с. 64]. Цей «широкомасштабний загальноуніверситетський проект є провідною інноваційною педагогічною технологією, яка визначає стратегічний напрям розвитку університету на шляху становлення його як сучасного європейського дослідницького університету» [1, с. 4].

У межах реалізації третього етапу проекту (2010–2015 рр.) було створено навчально-методичне забезпечення навчального процесу за дистанційною технологією на спеціальностях бакалаврату «Біологія» і «Початкове навчання». Дистанційний курс «Методика навчання біології» (ДК «МНБ») став складовою навчально-методичного забезпечення навчального процесу за дистанційною технологією підготовки бакалаврів-біологів заочно-дистанційної форми навчання на базі локального центру дистанційного навчання у м. Лубни Полтавської області.

Метою статті є ознайомлення з досвідом розробки та впровадження дистанційного курсу «Методика навчання біології» у НПУ імені М.П. Драгоманова.

Реалізація мети дослідження передбачала таку послідовність завдань:

- визначення теоретичних засад розробки ДК «МНБ»;
- вивчення досвіду педагогічних ВНЗ щодо використання технологій дистанційного навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології;
- ознайомлення із структурою та функціональними можливостями системи дистанційного навчання в НПУ імені М.П. Драгоманова;
- з'ясування вимог до планування, змістового наповнення, організації та контролю пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання;
- розробка, апробація та поточне коригування ДК «МНБ».

Вивчення інформаційних джерел дало змогу встановити, що дистанційне навчання – це навчання, за якого все чи більшість навчальних процедур здійснюється з використанням

сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній віддаленості викладача і студентів [3, с. 243].

Як зазначається у Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, означена форма навчання реалізується, зазвичай, за такими технологіями дистанційного навчання:

а) педагогічними – технологіями опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді;

б) інформаційними – технологіями створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [8].

Дистанційний курс є комплексом навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій за моделлю дистанційного навчання [2, с. 115].

Теоретико-методичне обґрунтування організації дистанційного навчання в умовах неперервної педагогічної освіти здійснено В. Ю. Биковим, М. І. Жалдаком, В. М. Кухаренко, Л. Л. Ляхоцькою, Н. В. Морзе, В. В. Олійником, О. М. Самойленком, А. В. Хуторським, В. Д. Шарко та іншими педагогами та методистами.

Інтерес становить науково-практичний доробок О. М. Арбузової, М. Ф. Борика, Н. Б. Грицай, Н. А. Калініченко, А. О. Малихіна, Н. Й. Мішук, Л. М. Орлової, А. В. Степанюк та інших вчених, у якому розкриті окремі елементи використання дистанційних технологій навчання у процесі методичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ за напрямками:

1) організаційна підтримка теоретичного навчання та виробничої (педагогічної) практики студентів денної форми навчання;

2) виконання завдань для самостійної роботи студентами заочної форми навчання у міжсесійний період;

3) організація навчального процесу студентів дистанційної форми навчання.

У контексті вивчення вітчизняної практики використання технологій дистанційного навчання показовими є результати опитування викладачів провідних педагогічних ВНЗ України щодо реалізації інноваційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології, проведеного Н. Б. Грицай [4, с. 64]: лише 8,8 % респондентів вказали на технології дистанційного навчання. Ці дані, на нашу думку, красномовно свідчать про стан розробки проблеми у вищій школі. Проте аналіз змістового наповнення систем дистанційного навчання вітчизняних ВНЗ дозволив виокремити більш позитивну тенденцію: провідні ВНЗ активно включились у розробку ДК, зокрема методичного змісту. Цікавим є досвід Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка, Мелітопольського ДПУ ім. Б. Хмельницького, Тернопільського НПУ ім. В. Гнатюка, Чернівецького НУ ім. Юрія Федьковича і Херсонського ДУ, електронні ресурси яких містять ДК з методики навчання біології. На жаль, до більшості з них існує обмежений доступ, що унеможливає комплексний порівняльний аналіз їх структури та змісту.

Отже, аналіз педагогічної теорії та практики використання можливостей дистанційного навчання у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології свідчить, що дослідницький інтерес (переважно практичного характеру) до проблеми розробки ДК методичного змісту є високим, а комплексні теоретико-методичні дослідження відсутні, що визначило актуальність нашого дослідження.

Організаційною передумовою розробки авторського ДК стала система дистанційного навчання НПУ «Celsi» (<http://www.celsi.npu.edu.ua>), створена на основі лінійки програмних продуктів Microsoft, система підтримки електронних курсів (<http://www.dn.npu.edu.ua>) і тестування в оболонці Moodle (www.moodle.ii.npu.edu.ua).

Розробка та впровадження авторського ДК «МНБ» здійснювались на основі нормативно-правової бази впровадження дистанційного навчання в НПУ імені М. П. Драгоманова, яку становить:

а) Концепція розвитку дистанційної освіти в НПУ імені М. П. Драгоманова, в якій визначено основні напрямки впровадження дистанційних технологій у діяльність університету;

б) Положення про дистанційне навчання у НПУ імені М. П. Драгоманова, що встановлює принципи організації дистанційного навчання в університеті;

в) Положення про визнання інформаційних ресурсів системи дистанційного навчання та їх окремих елементів як навчально-методичних праць, що визначає види інформаційних ресурсів системи дистанційного навчання, механізм проходження експертизи, порядок прирівнювання до навчально-методичних праць;

г) Положення про локальний центр дистанційного навчання, що регламентує їх діяльність;

д) Положення про підготовку навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання, в якому визначено механізм виготовлення, оплати і відповідальність;

е) Положення про використання дистанційних технологій на заочній, дистанційній формі навчання в НПУ імені М. П. Драгоманова, що встановлює структуру, функції і обов'язки всіх сторін навчального процесу, норми часу і обліку.

Система дистанційного навчання у НПУ імені М. П. Драгоманова передбачає організацію та проведення таких видів навчальних занять: самостійне вивчення, лекція, консультація, практичне заняття, семінарське заняття, лабораторне заняття, лекційно-консультаційне заняття, тестування [11].

Викладач-тьютор ДК, окрім традиційних видів методичної роботи, повинен здійснювати розробку та оновлення:

- педагогічних сценаріїв навчальної програми (методичних рекомендацій для студентів щодо послідовності навчання, використання веб-ресурсів і веб-сервісів, виконання завдань, особливостей тестування, виконання практичних та лабораторних робіт й ін.);

- документів планування навчального процесу;

- змістовного наповнення мультимедійних лекційних матеріалів, побудованих за модульним принципом;

- термінологічного словника, бібліографії;

- практичних завдань із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

- сценаріїв віртуальних лабораторних робіт із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

- методичних рекомендацій щодо використання віртуальних тренажерів;

- специфікацій тестів та тестових завдань;

- сценаріїв ділових ігор з методичними рекомендаціями стосовно їх використання;

- сценаріїв відео-конференцій, відеозаписів лекцій, семінарів (дискусій);

- презентацій для відео-конференцій тощо.

Їх висока якість досягається за умови відповідної підготовки викладача, основу якої складають спеціальні знання та уміння. Маючи власний досвід розробки та упровадження ДК «МНБ», не можемо не погодитись з думкою О. Б. Журавльової, Б. І. Крука та О. Г. Соломіної [6, с. 14] про те, що викладач повинен:

- мати широкий кругозір щодо питань застосування інформаційних та комунікаційних технологій в освіті;

- володіти комп'ютерною грамотою на рівні кваліфікованого користувача;

- уміти працювати в Інтернет-мережі та корпоративній мережі Інтранет у межах доступу до своєї категорії користувача;

- мати чітке уявлення про технології, методики та форми організації дистанційного навчання;

- уміти проектувати та створювати електронні підручники;

- мати навички використання різноманітних форм інтерактивної взаємодії зі студентами;

- знати та застосовувати форми контролю знань, умінь та навичок в умовах інтернет-освіти;

- вести електронну документацію;

- знати та враховувати в роботі педагогічні та психологічні основи дистанційного навчання.

Як зазначає Т. П. Зайченко, «процедура формування предметного змісту за своєю сутністю не відрізняється від загальноновизнаної в умовах денної форми навчання, але має низку особливостей, зумовлених специфікою заочно-дистанційного навчання» [7, с. 39]. Визначальною для розробки ДК методичного змісту є, на нашу думку, ідея доцільності визначення ще на предметно-проектному етапі заочно-дистанційного навчання форм подання навчального матеріалу та засобів або технологій, які дозволять забезпечити необхідну навчальну діяльність.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

В основу розробки ДК «МНБ» покладено зміст авторського комплексу навчально-методичного забезпечення з дисципліни «Методика навчання біології» [10; 13; 14; 15; 16], інструктивно-методичні та дидактичні матеріали, створені у процесі, власного багаторічного досвіду викладання методики навчання біології як нормативної дисципліни підготовки майбутніх учителів біології денної та заочної форм навчання на факультеті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова.

Структурування та побудова дистанційного курсу здійснені на основі модульного принципу, згідно з яким структура ДК «МНБ» є наступною (рис. 1):

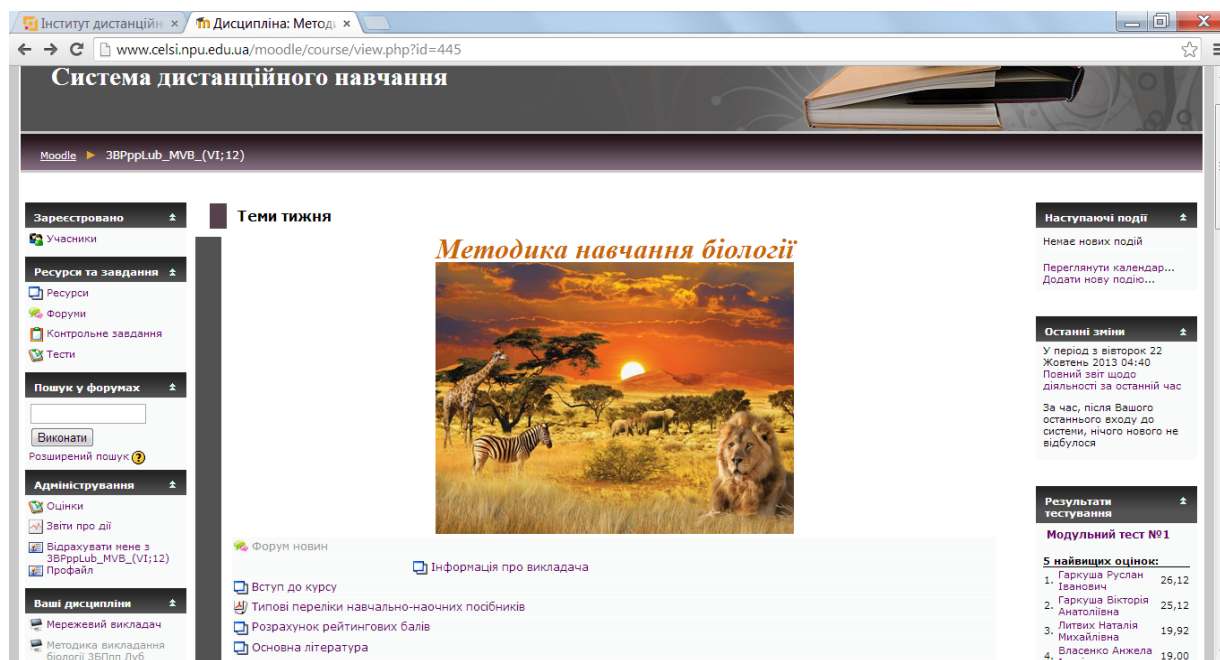


Рис. 1. Головна сторінка ДК «МНБ».

1. Передмова (стисла інформація про курс).
2. Навігатор курсу – методичні рекомендації щодо роботи з курсом, навчальна та робоча програма з потижневим плануванням (схема навчального процесу, графік навчального процесу із зазначенням термінів проведення контролю).
3. Навчальні модулі, що містять:
 - розділи як структурований навчальний текст, адаптований до самостійного вивчення;
 - завдання для лабораторних занять;
 - проектні завдання (ІНДЗ);
 - проміжні, поточні, модульні тестування.
4. Перелік питань, вимоги та методичні рекомендації щодо підсумкової очної атестації.
5. Глосарій (термінологічний словник) в електронному вигляді.
6. Інформаційні джерела (рекомендована література з наукової бібліотеки, репозитарію університету [12], електронні книги, інтернет-ресурси).

ДК «МНБ» передбачає такі види навчальних занять: лекція, лекційно-консультаційне заняття, лабораторне заняття, тестування та самостійне вивчення. Зупинимось детальніше на особливостях кожного з них.

Так, зокрема, лекцією є навчальний блок, що містить підготовлений в електронному вигляді навчальний матеріал (як правило, у текстовому форматі DOC). Окрім основного тексту, матеріал може містити гіперпосилання на додаткову інформацію та контрольні питання і вправи.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Лабораторне заняття з методики навчання біології – це навчальне заняття, під час якого відбувається детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень дисципліни та формуються вміння і навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання завдань, що сформульовані у ДК. Завдання виконуються дистанційно, результати надсилаються викладачеві електронною поштою. Результати виконання завдань надсилаються викладачеві через систему дистанційного навчання (рис. 2).

Ім'я та по батькові / Прізвище	Оцінка	Коментар	Остання версія (Студент)	Остання версія (Викладач)	Статус	Підсумкова оцінка
Вакуленко Ірина Вікторівна	-				Оцінка	-
Василенко Максим Миколайович	3 / 10	Ви ...	Laboratorna_robota_z_metodiki_vikladannja_biologiji_3BP_pp_Lub_.docx неділя 13 Травень 2012 10:26	вівторок 15 Травень 2012 04:41	Оновлення	3,00
Власенко Анжела Іванівна	7 / 10	Завда...	Biologija.docx понеділок 30 Квітень 2012 09:30	середа 9 Травень 2012 09:21	Оновлення	7,00
Гаркуша Вікторія Анатоліївна	3 / 10	Завда...	Laboratorna_robota.docx понеділок 7 Травень 2012 11:47	середа 9 Травень 2012 09:28	Оновлення	3,00
Гаркуша Руслан Іванович	0 / 10	Ваша ...	Laboratorna_robota.docx понеділок 7 Травень 2012 11:46	середа 9 Травень 2012 09:23	Оновлення	0,00
Жабеев Георгій Володимирович	-				Оцінка	-
Зінюк Василь Володимирович	-				Оцінка	-
Кархут Володимир	-				Оцінка	-

Рис. 2. Звіти виконання завдань.

Досвід впровадження авторського ДК свідчить, що з метою формування у майбутніх учителів біології методичної компетентності та пізнавального інтересу доцільно не обмежувати кількість спроб виконання студентами завдань однією, а запропонувати кілька, хоча така робота й вимагає додаткових витрат часу викладача на перевірку та оцінювання завдань.

Лекційно-консультаційне заняття (ЛКЗ) – це вид навчального заняття, на якому студенти, використовуючи технології дистанційного навчання, спілкуються між собою та викладачем і їм надають отримують консультації відповідно до викладеного теоретичного матеріалу. Студенти отримують відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Форма проведення означеного виду заняття у ДК «МНБ» – чат (рис. 3). Варто зазначити таку закономірність: якщо зміст запитань на перших ЛКЗ був дещо формальний і теоретизований, то надалі вони набували практично-орієнтованого характеру.

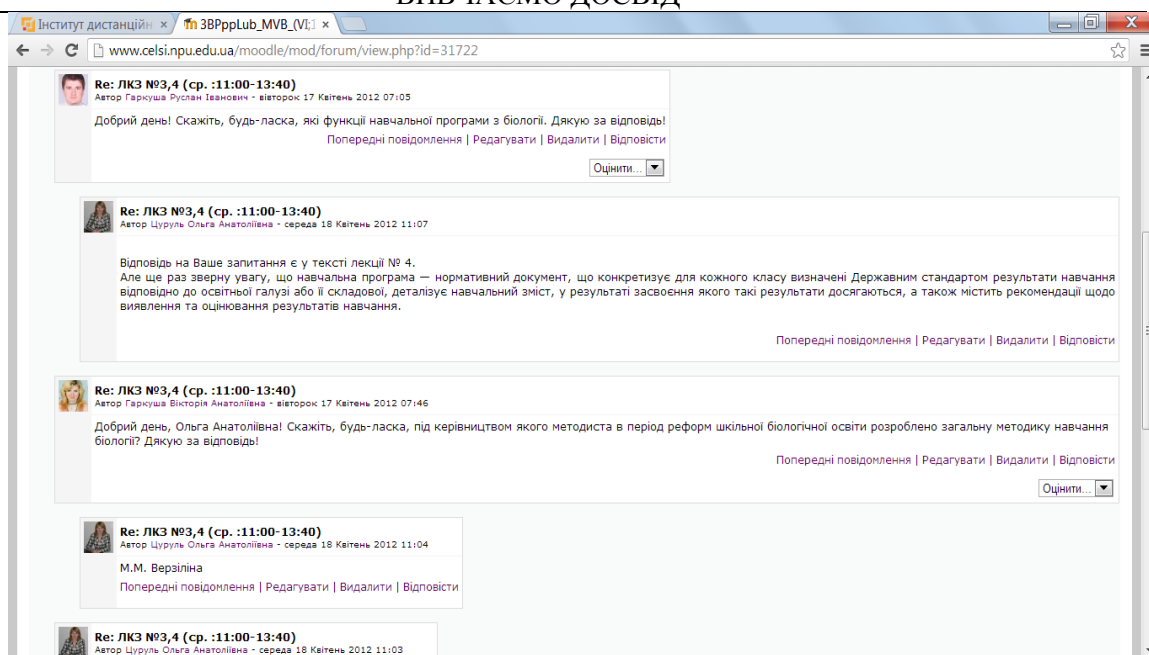


Рис. 3. Лекційно-консультаційне заняття.

Тестування – це основна форма модульного (рубіжного) контролю, а також одна із провідних форм самоконтролю студентів з ДК «МНБ». Головним інструментом контролю знань студентів є спеціальні тести контролю (рис. 4), що як особливі завдання можуть бути внесені до розкладу занять як окремо, так і у складі навчального блоку.

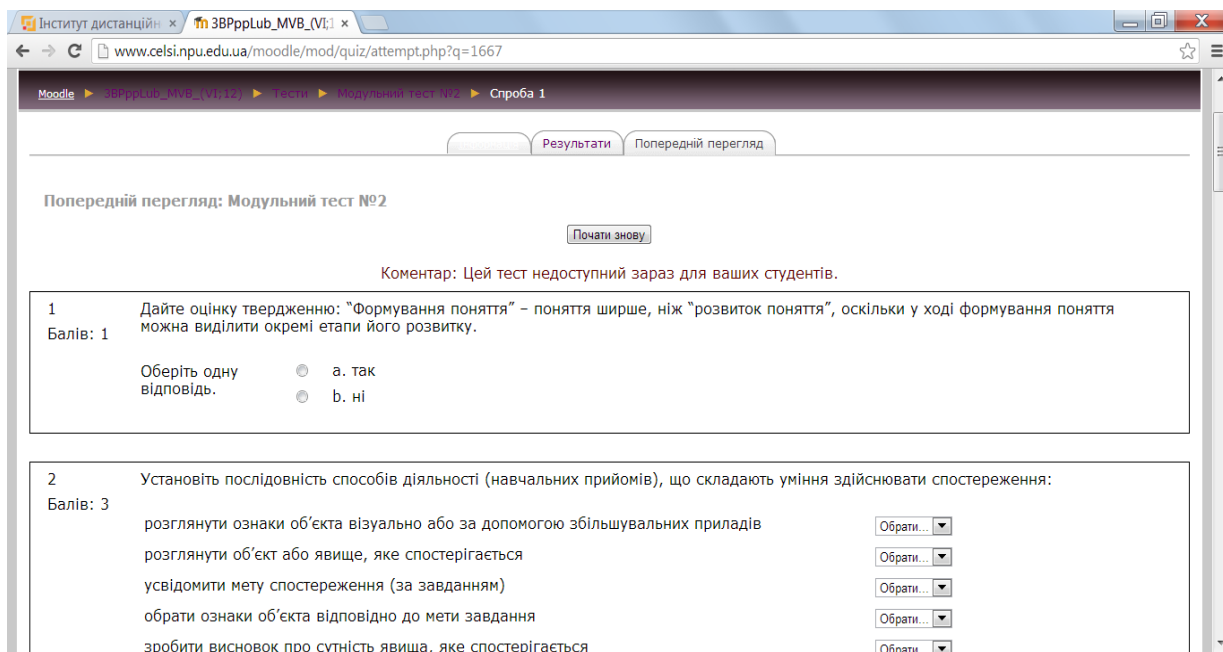


Рис. 4. Тестові завдання з методики навчання біології у ДК.

Комп'ютерне тестування проводилось очно після ідентифікації студента в локальному центрі дистанційного навчання. Аналіз організації та результатів проведення тестування з методики навчання біології дає підстави для висновку про доцільність обмеження кількості спроб і чіткого визначення часових меж тестування (рис. 5).

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

№	Ім'я та по батькові / Прізвище	Початок тестування	Завершено	Час тестування	Оцінка/30	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11
1	Василенко Максим Михайлович	13 Травень 2012, 09:26	13 Травень 2012, 09:33	6 хв 54 сек	11.98	0/1.07	0/1.07	0/1.07	1.07/1.07	0/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	0/2.14	2.14/2.14	2.14/3.21	0.8/3.21
2	Василенко Анжела Іванівна	13 Травень 2012, 09:34	13 Травень 2012, 09:35	1 хв 7 сек	5.63	0/1.07	0/1.07	0/1.07	0/1.07	1.07/1.07	0/1.07	0/1.07	0/2.14	0/2.14	2.14/3.21	0/3.21
3	Гаркуша Вікторія Анатоліївна	7 Травень 2012, 07:56	7 Травень 2012, 07:58	2 хв 11 сек	3.21	0/1.07	0/1.07	0/1.07	0/1.07	0/1.07	0/1.07	0/1.07	2.14/2.14	0/2.14	0/3.21	0/3.21
4	Гаркуша Руслан Іванович	7 Травень 2012, 06:33	7 Травень 2012, 08:06	1 година 33 хв	25.18	1.07/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	1.07/1.07	2.14/2.14	0/2.14	3.21/3.21	3.21/3.21

Рис. 5. Сторінка журналу модульного контролю навчальних досягнень студентів у межах ДК «МНБ».

Самостійне вивчення передбачає використання навчальних матеріалів електронних курсів, які студенти одержують через інтернет. Для організації систематичної самостійної пізнавальної діяльності студентів у межах ДК «МНБ» розроблено потижневий розклад (табл. 1).

Таблиця 1

Потижневий розклад ДК «МНБ» (фрагмент)

Модуль 2. Закономірності засвоєння змісту шкільного курсу біології	
Тиждень/дата	Діяльність студента
8-й тиждень 26.03–31.03	
Завдання тиждень	на Прочитати і законспектувати: лекція 5 «Формування і розвиток біологічних понять»
9-й тиждень 2.04–7.04	
Завдання тиждень	на 1. Виконати завдання: лабораторне заняття № 1 «Аналіз навчально-методичного комплексу розділів біології основної школи». (Листи приймаються до 5.04, відповідь –до 7.04) 2. Взяти участь у ЛКЗ № 2 «Аналіз навчально-методичного комплексу розділів біології основної школи». (Листи приймаються до 6.04, відповідь –до 7.04)
10-й тиждень 9.04–14.04	
Завдання тиждень	на Прочитати і законспектувати: Лекція 6 «Формування умінь та навичок у процесі навчання біології»

Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснювалося згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу в НПУ імені М. П. Драгоманова. Методика розрахунку рейтингу з ДК «МНБ» була доведена до відома студентів на початку семестру (табл. 2).

Таблиця 2

Розрахунок рейтингових балів за формами роботи та модульного контролю

Модуль № 1. Предмет методики викладання біології та проблеми конструювання змісту шкільної біологічної освіти. Закономірності засвоєння навчального матеріалу шкільного курсу біології

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Вид роботи	Кількість робіт	Рейтингова вага	Кількість балів	Разом	% у загал. рейтингу курсу
Лекція	6	-	-	100	32
Лабораторна робота	6	5	30		
Поточне тестування	3	10	30		
Модульне тестування	1	20	20		
Самостійна робота	2	3	6		
ІНДЗ	1	10	10		
Лекційно-консультаційне заняття	4	1	4		

На основі дослідження інформації щодо ступеня засвоєння навчального змісту ДК «МНБ», яка надходить в умовах дистанційного навчання оперативного, ми мали можливість здійснювати педагогічно обґрунтований вплив на кожного окремого студента та проводити поточне корегування ДК «МНБ». Це, на нашу думку, відповідає ідеям реалізації компетентнісного підходу, принципів індивідуалізації та гуманізації процесу методичної підготовки майбутніх учителів біології.

За результатами впровадження ДК «МНБ» у процес методичної підготовки студентів заочно-дистанційної форми навчання зроблено висновок про відсутність істотної різниці у величині якості знань з методики навчання біології порівняно зі студентами заочної форми навчання.

Перспективним є подальше (більш точно) визначення ефективності дистанційного навчання за критеріями, обґрунтованими в монографії «Дистанційне навчання: психологічні засади»: реальний час навчання, рівень пізнавальних інтересів, динаміка формування узагальненого способу розв'язування задач певного класу, рівень мотиваційної привабливості навчання, ефективність навчальної системи щодо кожного учня [5, с. 35].

Отже, дистанційне навчання є основою нової освітньої парадигми, яка визначає зміст та напрямки розвитку сучасної вищої школи. Проектування та досвід впровадження ДК «МНБ» у процес методичної підготовки студентів НПУ імені М. П. Драгоманова дозволяє виокремити такі напрямки його удосконалення для подальшого, більш широкого впровадження: структурування на інваріантну та варіативні складові ДК «МНБ» з відповідним змістовим наповненням; зростання частки інтерактивних видів занять та форм роботи; диференціація та індивідуалізація самостійної роботи; посилення зворотного зв'язку та створення умов для рефлексивної діяльності майбутніх учителів біології.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко В. П. Електронна педагогіка – впроваджуємо черговий новаторський проект / В. П. Андрущенко, А. П. Кудін // «Освіта». Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – № 46–47 (5377–5378). – С. 4–5.
- Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посібник / Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
- Волобуєва Т. Б. Самовчитель з організації дистанційної освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х.: Основа, 2010. – 256 с.
- Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології: монографія / Н. Б. Грицай. – Рівне: О. Зень, 2016. – 440 с.
- Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2012. – 240 с.
- Журавлева О.Б. Управление Интернет-обучением в высшей школе / О. Б. Журавлева, Б. И. Крук, Е. Г. Соломина; под ред. Б. И. Крука. – 2–е изд. – М.: Горячая линия – Телеком, 2007. – 224 с.
- Зайченко Т. П. Научно-методическое проектирование управляемой системы заочно-дистанционного обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004. – №9. – С. 32–45. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-proektirovanie-upravlyaemoy-sistemy-zaочно-distantcionnogo-obucheniya>.
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.

9. Кудін А. П. Загальноуніверситетський проект «Електронна педагогіка» / А. П. Кудін // Європейські педагогічні студії ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) та ін. – Вип. 5–6. – К.: Вид – во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 64–75.
10. Мороз І. В. Методика навчання біології та природознавства. Практикум для студ. вищих пед. навч. закл. біол. спеціальностей / І. В. Мороз, А. Д. Гончар, Т. Є. Буяло, О. А. Цуруль, Я. С. Фруктова; за ред. І. В. Мороза. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 143 с.
11. Положення про використання дистанційних технологій на заочній, дистанційній формі навчання в НПУ імені М. П. Драгоманова, затверджене Вченою радою НПУ ім. М.П.Драгоманова від 26.11.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.celsi.npu.edu.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=17800>.
12. Репозитарій НПУ імені М. П. Драгоманова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/?locale=uk>.
13. Хрестоматія з методики навчання біології: навч. посібник / Автор – укладач О. А. Цуруль. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 309 с.
14. Цуруль О. А. Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології: метод. посібник / О. А. Цуруль. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 61 с.
15. Цуруль О. А. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з методики навчання біології / О. А. Цуруль // Наукові записки: Зб. наук. статей НПУ імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 97. – С. 218–226.
16. Цуруль О. А. Тестові завдання з методики навчання біології: навч. посібник / О. А. Цуруль. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 127 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. P., Kudin A. P. *Elektronna pedahohika – vprovadzhuemo chervoyu novators'kyu proekt* [E-pedagogy – implementing the next project], «Osvita».Vseukrayins'kyu hromads'kopolitychnyy tyzhnevnyk, 2012, Vol. 46–47 (5377–5378), pp. 4–5.
2. Bykov V. Yu. *Tekhnolohiya stvorenniya dystantsiynoho kursu: navchal'nyy pos.* [Technology of creation of distance course] / Bykov V. Yu., Kukhareno V. M., Syrotenko N. H. ta in., Kiev, Milenium, 2008. 324 p.
3. Volobuyeva T. B. *Samovychytel' z orhanizatsiyi dystantsiynoyi osvity* [Self-instruction manual on the organization of distance learning], Kharkov, Osнова, 2010. 256 p.
4. Hrytsay N. B. *Teoriya i praktyka metodychnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv biolohiyi: monohrafiya* [Theory and practice of methodical training of future teachers of biology: Monograph], Rivne, O. Zen', 2016. 440 p.
5. *Dystantsiynе navchannya: psykholohichni zasady: monohrafiya* [Distance learning: psychological principles: monograph] / M. L. Smul'son, Yu. I. Mashbyts', M. I. Zhaldak ta in.; za red. M. L. Smul'son, Kirovohrad, Imeks – LTD, 2012. 240 p.
6. Zhuravleva O. B. *Upravlenie Internet-obucheniem v vysshei shkole* [Management of Internet training at the higher school] / O. B. Zhuravleva, B. I. Kruk, E. G. Solomina; pod red. B. I. Kruka, Moscow, Goryachaya liniya – Telekom, 2007. 224 p.
7. Zaichenko T. P. *Nauchno-metodicheskoe proektirovanie upravlyaemoi sistemy zaochno-distsionnogo obucheniya* [Scientific and methodological design of a controlled distance educational system]. Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena, 2004, Vol. 9, pp. 32–45. (In Russ.) Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-proektirovanie-upravlyaemoy-sistemy-zaochno-distsionnogo-obucheniya>. (accessed 10.01.2017).
8. *Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukraini* [The concept of development of distance learning in Ukraine]. Available at: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. (accessed 5.12.2016).
9. Kudin A. P. *Zahal'nouniversytets'kyy proekt «Elektronna pedahohika»* [University-wide project «E-pedagogy»], Yevropeys'ki pedahohichni studiyi, 2015, Vol. 5–6, pp. 64–75.
10. Moroz I. V. *Metodyka navchannya biolohiyi ta pryrodoznavstva. Praktykum dlya stud. vyshchyykh ped. navch. zakl. biol. spets.* [Methods of teaching biology and natural sciences: Laboratory Manual] / I. V. Moroz, A. D. Honchar, T. Ye. Buyalo, O. A. Tsurul', Ya. S. Fruktova; za red. I. V. Moroza, Kiev, NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. 143 p.
11. *Polozhennya pro vykorystannya dystantsiynykh tekhnolohiy na zaochniy, dystantsiyniy formi navchannya v NPU imeni M. P. Drahomanova, zatverdzhene Vchenoyu radoyu NPU imeni M. P. Drahomanova vid 26.11.2009 r.* [Regulations on the use of distance learning by correspondence, distance learning in NPU imeni M. P. Drahomanova]. Available at: <http://www.celsi.npu.edu.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=17800>. (accessed 5.12.2016).

12. *Repozytarij NPU imeni M. P. Drahomanova* [Repository of NPU]. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/?locale=uk>. (accessed 10.01.2017).
13. Tsurul' O. A. *Khrestomatiya z metodyky navchannya biolohiyi: navch. posib.* [Reader on the methods of teaching biology], Kiev, NPU imeni M. P. Drahomanova, 2007. 309 p.
14. Tsurul' O. A. *Zbirnyk zavdan' dlya samostiyanoi roboty studentiv z metodyky navchannya biolohiyi: metod. posib.* [Collection of tasks for students' self – study work on the methods of teaching biology], Kiev, NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. 61 p.
15. Tsurul' O. A. *Navchal'no-metodychne zabezpechemya samostiyanoi roboty studentiv z metodyky navchannya biolohiyi* [Educational and methodological support students' self – study work on methods of teaching biology]. Naukovi zapysky: Zb. nauk. statey NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011, Vol. 97, pp. 218–226.
16. Tsurul' O. A. *Testovi zavdannya z metodyky navchannya biolohiyi: navch. pos.* [Tests on the methods of teaching biology], Kiev, NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. 127 p.

Стаття надійшла в редакцію 07.02.2017р.

УДК 378.14:792.8(1:4=112.2)

ІРИНА ТКАЧЕНКО

iratkachenko1992@mail.ru

викладач

Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка
м. Суми, вул. Роменська 87

ВИЩА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА: ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Проаналізовано сучасний стан вищої хореографічної освіти та особливості фахової підготовки хореографів у німецькомовних країнах – Австрії, Німеччині та Швейцарії. Розглянуто структуру вищої хореографічної освіти. Встановлено, що в Німеччині функціонують університети, вищі танцювальні школи та вищі мистецькі школи, в Австрії та Швейцарії – університети та академії. З'ясовано основні напрями, за якими здійснюють підготовку майбутніх хореографів, зокрема: «Танець», «Педагогіка танцю», «Сучасний танець», «Наука про танець», «Хореографія». Конкретизовано правила вступу на хореографічні спеціальності до вищих навчальних закладів (ВНЗ) німецькомовних країн.

Ключові слова: вища хореографічна освіта, хореографічна підготовка, напрям підготовки, структура, вища танцювальна школа, вища мистецька школа, академія, університет.

ИРИНА ТКАЧЕНКО

преподаватель

Сумской государственной педагогический университет имени А. Макаренко,
г. Сумы, ул. Роменская 87

ВЫСШЕЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Проанализировано современное состояние высшего хореографического образования и особенности профессиональной подготовки хореографов в немецкоязычных странах – Австрии, Германии и Швейцарии. Рассмотрена структура высшего хореографического образования. Установлено, что в Германии функционируют университеты, высшие танцевальные школы и высшие художественные школы, в Австрии и Швейцарии – университеты и академии. Выявлены основные направления, по которым осуществляют подготовку будущих хореографов, в частности: «Танец», «Педагогика танца», «Современный танец», «Наука о танце», «Хореография». Конкретизированы правила поступления на хореографические специальности в высшие учебные заведения немецкоязычных стран.

Ключевые слова: высшее хореографическое образование, хореографическая подготовка, направление подготовки, структура, высшая танцевальная школа, высшая художественная школа, академия, университет.

HIGHER CHOREOGRAPHIC EDUCATION: THE EXPERIENCE OF GERMAN-SPEAKING COUNTRIES

The current state of higher choreographic education and features of professional training of choreographers in the German-speaking countries, in particular Austria, Germany and Switzerland were analyzed. It is found that most of the German-speaking countries are Germany, Austria and Switzerland, which became the object of study. The considered the structure of higher choreographic education in the German-speaking countries. Universities, higher dance schools and higher art schools are functioning in Germany. Universities and academies are functioning in Austria and Switzerland. The institutions of theatre sciences, faculty of pedagogy and psychology, departments of performing arts are the structural units of the universities. The institutions of higher education have both private and state ownership. It is found out that the main areas for which training is future choreographers in the German-speaking countries there is a "Dance", "Dance pedagogy", "Modern dance", "Science of dance", "Choreography". German-speaking countries recognized by the training of specialists in the specialty choreography of Modern dance that has no analogues in Ukraine. The term of study is four (bachelor) and two (master) years. Higher choreographic education in these countries has a different approach and aims at mastering a separate specialty that provides future dance instructors completely and thoroughly master the basic knowledge and skills in this specialty. Specific conditions and rules of admission to the higher educational institutions of German-speaking countries.

Keywords: higher choreographic education, dance training, training direction, structure, higher dance school, higher art school, academy, university.

Українське суспільство обрало європейський шлях розвитку. Цим й зумовлений, зокрема, інтерес до вивчення прогресивного досвіду країн Європи з підготовки хореографів. Опанувавши методологію наукової та професійної діяльності, оволодівши спеціалізованими фаховими знаннями, випускники-хореографи набувають практичного досвіду й успішно виконують інноваційну діяльність, що зумовлена потребами сучасного ринку праці.

З огляду на зазначене, особливої актуальності набуває вища хореографічна освіта та особливості підготовки майбутніх фахівців-хореографів у німецькомовних країнах. Модернізація структури і змісту, високий рівень хореографічної підготовки та неординарні підходи навчання у німецькомовних ВНЗ відіграють важливу роль у розвитку європейського хореографічно-освітнього простору та є цікавим об'єктом досліджень.

Проблеми вищої хореографічної освіти стали предметом наукового пошуку українських дослідників (О. Бойко, О. Бурля, Т. Благова, А. Ветринська, О. Касьянова, С. Куценко, Л. Пушкар, Т. Прокопович, Т. Пovalій та ін.). Цінними для об'єктивного аналізу теоретичних основ вищої хореографічної освіти є праці німецькомовних теоретиків (Г. Вальсдорф, Р. Вітцман, Дж. Гоберт, Е. Каттнер-Улріх, Г. Кляйнс, Ф.-М. Петер, П. Прімавезі та ін.). Однак, незважаючи на наявність значної кількості досліджень, у вітчизняних наукових колах маловивченою залишається проблема вищої хореографічної освіти німецькомовних країн та підготовка фахівців у цій галузі.

Мета статті – висвітлити сучасний стан вищої хореографічної освіти в провідних німецькомовних країнах – Австрії, Німеччині та Швейцарії.

Основними завданнями є розглянути структуру вищої хореографічної освіти та з'ясувати провідні напрями, за якими здійснюють підготовку майбутніх хореографів у вказаних країнах.

Хореографічна освіта в німецькомовних країнах (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург) нині зазнає найбільш радикальних змін. Об'єднувальною особливістю цієї групи країн є передусім мовна спорідненість, оскільки більша частина населення спілкуються німецькою мовою. Для позначення єдності національного, мовного, культурного, соціального та світоглядного фундаменту німецькомовного суспільства використовується термін «німецькомовні країни» [1, с. 5]. Аналіз наукової літератури засвідчує, що найбільшими німецькомовними країнами вважаються Німеччина, Австрія та Швейцарія (поширена абревіатура «D-A-CH»).

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Зауважимо, що вища хореографічна освіта цих країн характеризується високою якістю. Це підтверджує, зокрема, аналіз законодавчої бази Німеччини і «Танцювального плану Німеччини» (Tanzplan Deutschland), розрахованого на 2005–2010 рр. [9]. Федеральний фонд культури Німеччини у 2005 р. прийняв рішення інвестувати 12,5 млн. євро у галузь танцю, тому було розроблено 5-річний проект з метою удосконалення танцювального мистецтва та хореографічної освіти у ВНЗ країни. У проекті повинні були взяти участь всі федеральні землі країни і провідні міста. Активними його учасниками стали Берлін, Бремен, Дрезден, Дюссельдорф, Ессен, Франкфурт, Гамбург, Мюнхен, Потсдам. «Танцювальний план Німеччини» стимулював посилення міжнародної співпраці у театральних і наукових колах, його запровадження сприяло відкриттю нових ВНЗ, де здійснюють підготовку хореографів, і розробленню новітніх спеціальностей.

Систематизація та аналіз наукової літератури [5; 6] дає можливість стверджувати, що нині вищу хореографічну освіту в німецькомовних країнах можна здобути у ВНЗ різного типу. Так, у Німеччині функціонують університети, вищі танцювальні школи і вищі мистецькі школи. Вища хореографічна школа Австрії та Швейцарії представлена університетами та академіями.

Вважаємо за доцільне представити перелік ВНЗ Німеччини, де здійснюється підготовка хореографів:

- п'ять університетів – Вільний університет Берліна, Гессенський університет імені Юстуса Лібіха, Університет Гамбурга, Університет мистецтв Фолькванг, Німецький спортивний університет у Кельні (Freie Universität Berlin, Justus-Liebig-Universität Gießen, Universität Hamburg, Folkwang Universität der Künste, Deutsche Sporthochschule Köln);

- три вищі танцювальні школи – Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені, Вищий міжгалузевий центр танцю в Берліні, Державна школа балету і артистизму в Берліні (Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz, Hochschulübergreifendes Zentrum Tanz Berlin, Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik);

- шість вищих мистецьких шкіл – Вища школа драматичного мистецтва імені Ернста Буша в Берліні, Вища школа музики і танцю в Кельні, Вища школа музики і театру в Мюнхені, Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вища школа мистецтв і суспільства в Аланусі (Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin, Hochschule für Music und Tanz Köln, Hochschule für Musik und Theater München, Hochschule für Music und Darstellende Kunst Frankfurt an Main, Staatliche Hochschule für Music und Darstellende Kunst Mannheim, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) [6].

На основі вивчення та систематизації офіційних сайтів ВНЗ Німеччини з'ясовано, що основними структурними підрозділами навчальних закладів є факультети філософії й гуманітарних наук, факультети педагогіки і психології. Крім того, у ВНЗ створено інститути танцю. Хореографічна підготовка фахівців відбувається також при інститутах театральних наук і відділах театру.

На відміну від Німеччини, в Австрії хореографії навчають у трьох ВНЗ: Приватному університеті імені Антона Брукнера у Лінці [2], Університеті музики і виконавського мистецтва (є одночасно найбільшою консерваторією країни) у Відні [4] та Зальцбургській експериментальній академії танцю [7] (табл. 1).

Таблиця 1

Структура вищої хореографічної освіти в Австрії

Типи ВНЗ	Назва ВНЗ	Структурні підрозділи ВНЗ	Напрямок підготовки	Форма власності / офіційний сайт ВНЗ
Університет	Приватний університет імені Антона Брукнера (м. Лінц)	Інститут танцювального мистецтва	Сучасний танець. Сучасний сценічний танець. Педагогіка танцю.	приватний www.bruckneruni.at

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

	Університет музики і виконавського мистецтва (Віденська консерваторія)	Факультет виконавського мистецтва – відділ танцю	Сучасний танець. Сучасний танець і балет.	приватний, державною акредитацією www.konservatorium-wien.ac.at	3
Академія	Зальцбургська експериментальна академія танцю	Центр сучасного танцю та хореографії	Танець; Педагогіка танцю	державний www.sead.at	

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [2; 4; 7].

У результаті аналізу структури вищої хореографічної освіти в Австрії нами встановлено, що основними підрозділами ВНЗ є танцювальні інститути та факультети виконавського мистецтва, центри сучасного танцю та хореографії. Навчальні заклади мають приватну форму власності (Приватний університет імені Антона Брукнера в Лінці), приватну з державною акредитацією (Університет музики і виконавського мистецтва у Відні) або є державними (Зальцбургська експериментальна академія танцю).

Приватний університет імені Антона Брукнера – один з п'яти творчих ВНЗ Австрії, де навчають танцям, музики та акторському мистецтву, а також один із чотирьох університетів Лінца. Щорічно в ньому навчається майже 800 студентів з різних куточків світу, які отримують дипломи акторів та педагогів. Університет містить має інститути, а саме: інститут джазу та імпровізації, інститут акторського мистецтва та інститут танцювального мистецтва. На базі останнього інституту здійснюється підготовка фахівців-хореографів [2].

Університет музики і виконавського мистецтва у Відні завоював популярність завдяки музиці, танцям і драматичному мистецтву. Навчання відбувається на двох факультетах – музики (6 відділів: диригування і композиції; клавішних інструментів; струнних інструментів; духових і ударних інструментів; джазу; старовинної музики) та виконавського мистецтва (4 відділи: вокалу і опери; мюзиклу; драми; танцю) [3].

На основі аналізу офіційного сайту міністерства освіти Швейцарії з'ясовано, що в країні, і тільки в м. Цюріху, функціонують два мистецькі ВНЗ – Вища школа мистецтв [10] та Академія танцю [8]. Вища школа мистецтв в Цюріху має відділ виконавського мистецтва та кіно (Departement Darstellende Künste und Film). Академія танцю в Цюріху відкрита у 2005 році і нині вважається однією з провідних балетних шкіл австрійського та міжнародного рівня. Студенти академії отримують професійну хореографічну освіту з акцентом на класичний танець. Цей ВНЗ готує талановиту молодь як майбутніх артистів балету.

На основі аналізу офіційних сайтів Вищої школи мистецтв та Академії танцю в Цюріху складено таблицю «Структура вищої хореографічної освіти в Швейцарії», що конкретизована за такими показниками: типи ВНЗ, структурні підрозділи, напрям підготовки, форма власності (табл. 2).

Таблиця 2

Структура вищої хореографічної освіти в Швейцарії

Типи ВНЗ	Назва ВНЗ	Структурні підрозділи ВНЗ	Напрямок підготовки	Форма власності / офіційний сайт ВНЗ
Вищі мистецькі школи	Вища школа мистецтв в Цюріху	Відділ виконавського мистецтва і кіно	Сучасний танець	державний https://www.zhdk.ch
Академії	Академія танцю в Цюріху		Класичний танець	державний https://www.zhdk.ch

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [8; 10].

Система вищої освіти німецькомовних країн характеризується чисельністю освітніх програм і в цьому контексті не є винятком хореографічна освіта. Розглядаючи та аналізуючи структуру ВНЗ, нами з'ясовано, що основними напрямками, за якими здійснюють підготовку майбутніх хореографів у Німеччині, є «Танець», «Хореографія», «Сучасний танець», «Сценічний танець», «Танцювальна композиція», «Хореографія і перформанс», «Наука про танець», «Евритмія», «Педагогіка танцю» й ін. В Австрії хореографічна підготовка фахівців здійснюється за напрямом «Сучасний танець», «Сучасний танець та балет», «Педагогіка танцю» тощо. «Класичний танець» і «Сучасний танець» характеризують швейцарську вищу хореографічну школу.

У результаті порівняльного аналізу стало можливим прослідкувати залежність типу ВНЗ і спеціальностей, які отримують його випускники, тобто стандартів освіти. Так, у Німеччині за спеціальністю «Танець» можна навчатися у семи ВНЗ: Вищій школі танцю ім. Грет Палукки в Дрездені, Університеті мистецтв Фолькванг, Німецькому спортивному університеті, Вищій школі музики і танцю в Кельні, Вищій школі музики і театру в Мюнхені, Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, а в Австрії – лише в Зальцбургській експериментальній академії танцю.

Спеціальність «Хореографія» характеризує німецьку вищу школу і присутня у трьох вишах, зокрема: Вищій школі танцю ім. Грет Палукки в Дрездені, Вищому міжгалузевому центрі танцю в Берліні та Вищій школі драматичного мистецтва ім. Ернста Буша в Берліні [9].

Нині все більшого значення набуває педагогічна хореографічна освіта. Так, Вища школа танцю ім. Грет Палукки в Дрездені, Університет мистецтв Фолькванг і Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (Німеччина) готують майбутніх викладачів хореографії для вищої школи за спеціальністю «Педагогіка танцю». Приватний університет імені Антона Брукнера (Австрія) також здійснює підготовку хореографів за цією спеціальністю.

Порівнюючи вищу вітчизняну хореографічну освіту з такою ж освітою в німецькомовних країнах, відзначимо, що в Україні існує значна кількість ВНЗ різного типу, де здійснюється підготовка танцівників. Проте більшість з них надає можливість отримати вищу освіту за спеціальністю «Хореографія». Бакалаврів чи магістрів за спеціальністю «Сучасний танець» вітчизняна система освіти не готує. В Україні сучасний танець представлений приватними студіями та школами.

Крім цього, вища хореографічна школа німецькомовних країн характеризується появою новітніх спеціальностей, а саме перформанс. Так, у Німеччині підготовка фахівців хореографії за спеціальністю «Хореографія і перформанс» ведеться у Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Гіссенському університеті ім. Юстуса Лібіха та Університеті Гамбурга. Цюріхська вища школа мистецтв (Швейцарія) навчає за спеціальністю «Сучасний танець» [10].

Нині все більшу популярність у системі хореографічної освіти завойовує хореотерапевтична освіта, прикладом якої є Вища школа мистецтв і суспільства в Аланусі (Німеччина), де здійснюють підготовку хореографів за спеціальністю «Евритмія». Німецькі педагоги навчають, як сполучати гармонічні рухи, котрі нагадують танець, з поетичною мовою і музикою. Евристичні рухи вважаються художніми й одночасно лікувальними, адже засновані на глибокому розумінні краси і законів музики та мови. Відзначимо, що нині фахівці в галузі евритмії користуються великою популярністю не тільки в країнах ЄС, а й в усьому світі.

Навчальний процес у ВНЗ німецькомовних країн, де відбувається хореографічна підготовка, відзначається такими організаційними формами: навчальні заняття (групові та індивідуальні), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи (іспити, заліки, конкурси та фестивалі). Крім того, вища хореографічна школа Німеччини, Австрії та Швейцарії характеризується численними майстер-класами хореографів, що стали обов'язковою складовою навчального процесу. Перевагу надають і проходженню студентами спеціальної практики, здебільшого при місцевих театрах країн [3, с. 21–24].

Варто вказати, що навчання характеризується щоденними заняттями з класичного та сучасного танцю. Особлива увага приділяється імпровізації, мета якої полягає у вмінні

виражати власну індивідуальність. Невід'ємною складовою навчального процесу є характерний і національний танець. Серед додаткових дисциплін є: ритміка, основи теорії музики, гімнастика, кінетика, методологія руху, дуетний танець, історія танцю і мистецтва, травматологія, педагогіка і психологія тощо. З першого року навчання студенти займаються підготовкою дипломного проекту, який становить танець з власне створеним стилем хореографії. Дипломна робота підкріплюється теоретичним описом.

Порівняльно-зіставний аналіз навчальних планів німецькомовних ВНЗ показав, що зміст професійної підготовки майбутніх хореографів має модульний характер, а її реалізація залежить від освітньо-кваліфікаційного рівня, який освоює студент: визначена підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (4 роки), а після його здобуття – «магістр» (2 роки).

Розглядаючи структуру та напрями підготовки у німецькомовних ВНЗ, варто конкретизувати правила вступу до них. Провідним завданням вступу абітурієнтів на навчання є організація іспитів. Вступні іспити проводяться в кілька етапів. Так, щоб стати студентом німецькомовного ВНЗ, потрібно володіти достатніми технічними танцювальними навичками, а також знаннями німецької чи англійської мови для іноземних студентів. Для вступу необхідно мати сертифікат чи документ, що засвідчує попередню хореографічну освіту середнього класу (це позанавчальні хореографічні заклади, балетні школи і т. д.).

Аналіз офіційних сайтів досліджуваних ВНЗ засвідчує, що обов'язковою умовою вступу є тест на придатність, що являє собою репетицію, в результаті якої студент демонструє етюд, заданий викладачем. Студенти, котрі пройшли це випробування, допускаються до вступних іспитів. На іспиті, що триває не більше десяти хвилин, проводиться урок класичного або сучасного танцю, відповідно до вибору спеціальності. Обов'язковою умовою вступу є власний підготовлений танцювальний номер. Завершує серію вступних іспитів бесіда абітурієнта із членами комісії. Також додаються заява з фотографіями, біографія, анкета, копія свідоцтва про закінчення школи і найголовніше довідка від лікаря [2; 8].

Таким чином, системний і порівняльно-зіставний аналіз фахової літератури дозволив узагальнити особливості вищої хореографічної освіти німецькомовних країн на сучасному етапі. Розглянувши сутність і систему цієї освіти в Німеччині, відзначимо, що модернізаційно-структурні зміни у ній розпочалися з розробки та введення у дію «Танцювального плану Німеччини», що вплинуло на всю хореографічну освіту німецькомовного регіону. Результати впровадження плану призвели до відкриття нових ВНЗ і якісного вдосконалення підготовки фахівців хореографії. Нині структуру вищої хореографічної освіти Німеччини, Австрії та Швейцарії характеризують університети, вищі танцювальні школи, вищі мистецькі школи та академії. Інститути театральних наук, факультети педагогіки та психології, відділи виконавського мистецтва тощо є структурними підрозділами ВНЗ. Останні мають як приватну, так і державну форму власності.

Вища хореографічна школа німецькомовних країн відзначається модернізованими програмами навчання, зокрема: «Педагогіка танцю», «Наука про танець», «Хореографія», «Класичний танець» тощо. Термін навчання у ВНЗ складає чотири (бакалавр) і ще два (магістр) роки. Вища хореографічна освіта в цих країнах має диференційований підхід і спрямована на оволодіння окремої спеціальності, що надає майбутнім хореографам довершено і досконально оволодіти основними знаннями й уміннями у цій спеціальності.

Предметом подальших наукових розвідок стане порівняльний аналіз змісту вищої хореографічної освіти в німецькомовних країнах та виокремлення позитивних концептуальних ідей, що можуть бути використані під час розробки Україною стратегічних напрямів реформ в галузі мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Солощенко В. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн / В. М. Солощенко. – Суми: ВВП «Мрія», 2012. – 176 с.
2. IDA – Institute for Dance Arts – Anton Bruckner privatuniversität. [Elektronic Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www.bruckneruni.at.

3. Kattner-Ulrich E. Methoden der Tanzwissenschaft / Elizabeth Kattner-Ulrich. Dissertation. Freie Universität Berlin, 2008. – 258 s.
4. Konservatorium Wien – Privatuniversität. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www.konservatorium-wien.ac.at.
5. Peter F.-M. Zwischen Ausdruckstanz und Postmodern Dance. Dore Hoyers Beitrag zur Weiterentwicklung des modernen Tanzes in den 1930er Jahren / Peter Frank-Manuel. Dissertation. Freie Universität Berlin, 2004. – 257 s.
6. Primavesi P. Körperpolitik in der DDR. Tanzinstitutionen zwischen Eliteförderung, Volkskunst und Massenkultur / Patrick Primavesi, Juliane Raschel, Theresa Jacobs, Michael Wehren // Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften. – Helf 14, 2015. – S. 9–44.
7. SEAD Salzburg experimental academy of Dance. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www.sead.at.
8. Tanz Akademie Zürich. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <https://www.zhdk.ch>.
9. Tanzplan Deutschland. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.tanzplan-deutschland.de/>.
10. Zürcher Hochschule der Künste. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <https://www.zhdk.ch/>.

REFERENCES

1. Soloshenko V. *Internasionalizasia universitetskoi osvitu: dosvid nimeskomovnih krain* [The internationalization of University education: the experience of German-speaking countries]. Sumy, Dream, 2012, p. 176.
2. IDA – Institute for Dance Arts – Anton Bruckner private University. [Electronic Ressource]. – The Regime of access: www.bruckneruni.at.
3. Kattner-Ulrich E. Methods of dance science, Free University of Berlin, 2008, 258 p.
4. Konservatorium Wien – Privatuniversität [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www.konservatorium-wien.ac.at.
5. Peter F.-M. Between dance and Postmodern Dance. Dore Hoyers contribution to the further development of modern dance in the 1930s., Free University of Berlin, 2004, 257 p.
6. Primavesi P. Raschel J., Jacobs T., Wehren M. Body politics in the GDR. Dance institutions, between elite promotion, folk art and mass culture, Journal of the Saxon Academy of Sciences, 2015. – Vol. 14, pp. 9–44.
7. SEAD Salzburg experimental academy of Dance. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www.sead.at.
8. Tanz Akademie Zürich. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <https://www.zhdk.ch>.
9. Tanzplan Deutschland. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.tanzplan-deutschland.de/>.
10. Zürcher Hochschule der Künste. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <https://www.zhdk.ch/>.

Стаття надійшла в редакцію 22.02.2017 р.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 378.147

АНДРІЙ ТУРЧИН

andrijturchyn@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

Актуалізовано проблему модернізації іншомовної освіти студентів неспеціальних факультетів ВНЗ України. Встановлено, що першочерговими завданнями, які потребують вирішення у цій сфері, є збільшення обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова», перегляд організації, структури і змісту навчання іноземних мов, підвищення мотивації студентів. Обґрунтовано доцільність здійснювати навчання іноземних мов у межах двох навчальних курсів – нормативного і поглибленого; необхідність звернутися до зарубіжної практики рівневого вивчення іноземних мов і диференціювати нормативний курс іноземної мови на початковий та основний рівні; запровадження курсу «Іноземна мова для початківців» як додаткової освітньої послуги ВНЗ для вирівнювання, коригування та розвитку іншомовних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Можливість вирішення проблеми підвищення мотивації студентів пов'язується з комплексним підходом, який передбачає створення сприятливих умов для навчання, розробку та впровадження спеціальної системи навчальних завдань, проведення виховних заходів, спрямованих на мінімізацію демотивації.

Ключові слова: професійна іншомовна підготовка, студенти неспеціальних факультетів, іноземна мова, організація та зміст навчання іноземних мов, мотивація.

АНДРЕЙ ТУРЧИН

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка,
г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВНЗ

Актуализировано проблему модернизации иноязычного образования студентов неспециальных факультетов вузов Украины. Выяснено, что первоочередными задачами, которые требуют решения в этой сфере, являются увеличение объема учебной дисциплины «Иностранный язык», пересмотр организации, структуры и содержания обучения иностранным языкам, повышение мотивации студентов. Обосновано целесообразность осуществлять обучение иностранным языкам в рамках двух учебных курсов – нормативного и углубленного; необходимость обратиться к зарубежной практике уровневого изучения иностранных языков и дифференцировать нормативный курс иностранного языка на начальный и основной уровни; введение курса «Иностранный язык для начинающих» как дополнительной образовательной услуги вузов для выравнивания, корректировки, развития иноязычных знаний, умений и навыков будущих специалистов. Возможность решения проблемы повышения мотивации студентов связывается с комплексным подходом, который предусматривает создание благоприятных условий для обучения, разработку и внедрение специальной системы учебных заданий, проведение воспитательных мероприятий, направленных на минимизацию демотивации.

Ключевые слова: професійна іноязычна підготовка, студенти неспеціальних факультетів, іноземний язык, організація і зміст навчання іноземним язикам, мотивація.

ANDRIJ TURCHYN

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, M. Kryvonosa Street

SOME ASPECTS OF ADVANCED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NON-SPECIAL DEPARTMENTS AT HIGH SCHOOLS

The problem of modernization of non-special departments students' foreign language training at Ukrainian high schools has been actualized. The author has defined the basic reasons for the failing of foreign language training as follows: restricted number of foreign language classes at non-special departments; violation of the principle of continuity of foreign language training in the hierarchy "secondary school – high school"; lack of motivation. It has been proved that among the primary tasks that need solving are the following: increasing of the course scope; revision of the organization, structure and content of the foreign language training, improving students' motivation. The necessity to perform foreign language teaching within two training courses has been substantiated: for the students studying for their Bachelor's Degree this is the standard (during I–III academic years) and advanced (during III–IV academic years) as an elective component of the curriculum, as well as for the students studying for the Master's Degree. The necessity to seek foreign experience in level-based teaching of foreign languages and differentiate the standard course of a foreign language into the elementary and basic levels; to introduce the course "Foreign Language for Beginners" as an additional educational service for alignment, adjustment and development of foreign language knowledge and skills of students at high schools has been justified. The possibility to tackle the problem of students' motivation improving is linked to a comprehensive approach that provides for the most effective education, development and implementation of a special system of training tasks; formation of social behaviour of collaboration and communication; improvement and modernization of teaching methods; implementation of existing pedagogical innovations (independent learning and metalearning, massive open social learning, „blended” learning, „Bring your own devices”, bricolage, dynamic evaluation); introduction of English language training programs in professional disciplines.

Keywords: professional foreign language training, students of non-special departments, foreign language, organization and content of the foreign language training, motivation.

На початку третього тисячоліття Україна, намагаючись увідповіднити стан суспільних відносин до європейських стандартів, увійшла в період радикальних перетворень у галузі вищої освіти, у тому числі в частині вивчення іноземних мов. Адаже згідно з результатами моніторингу міжнародної тренінгової компанії Education First [12] рівня володіння англійською мовою як іноземною у світі, в 2016 р. Україна посіла 41 позицію у рейтингу з 72 країн, а серед європейських держав їй належить скромне 24 із 26 місць, що свідчить про доречність і важливість розпочатих на загальнодержавному рівні радикальних перетворень у сфері вивчення іноземних мов.

Концептуальні засади модернізації іншомовної освіти неодноразово ставали темами обговорень, організованих за участі МОН України та представників ВНЗ. Окремі аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували Н. Бориско, І. Вяхк, О. Лагодинський, І. Кухта, Л. Морська, Л. Нагорнюк та ін. Питанням оптимізації іншомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів ВНЗ присвятили наукові розвідки О. Пасічник, М. Галицька, Р. Гришкова, Ю. Гончарук, М. Приходько, А. Гембарук, Л. Вікторова, О. Палка. У статті ми опиралися на ідеї цих науковців.

Іншомовну освіту в Україні модернізують з урахуванням досягнень європейських країн у цій сфері та відповідно до таких документів Ради Європи, як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання» [9], «Європейський мовний портфель» [11], «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [1], «Приведення екзаменів з мови у відповідність до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог до іспитів» [10], а також вітчизняних нормативно-правових актів, зокрема, Закону України «Про вищу освіту» [2],

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Указу Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» [8], листа МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» [3].

Таким чином, перед ВНЗ стоїть складне завдання підготувати молодих фахівців, які б володіли іноземною мовою на рівні незалежного користувача (B2) і вище, тобто уміли не лише працювати з науковою та технічною літературою, а й наочно презентувати думки, публічно виступати, вільно дискутувати тощо.

Відповідно до цього визначено **мету статті** – виявити та охарактеризувати основні шляхи удосконалення іншомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів ВНЗ в Україні.

Результати дослідження якості іншомовної підготовки випускників неспеціальних факультетів вишів свідчать, що вони можуть читати та розуміти науково-технічну літературу зі словником, відтворювати монологічні висловлювання з ситуативно-побутової тематики. Водночас чітко простежуються труднощі, пов'язані зі спілкуванням на професійно-зорієнтовані теми та написанням якісних повідомлень у межах професійних повноважень [6, с. 102].

Вважаємо, що значною мірою така ситуація зумовлена недосконалістю системи іншомовної освіти в українських вишах. Серед її основних причин можна назвати скорочення обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова» на неспеціальних факультетах, порушення принципу наступності іншомовної освіти в ієрархії «школа – виш», недостатню мотивацію студентів.

Підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців неможливе без розв'язання цих проблем. Однією з перших, що потребують вирішення – це збільшення обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова». На жаль, внаслідок дії наказів МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» № 642 від 09.07.2009р. [4] та «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» № 47 від 26.01.2015 р. [5] нормативний курс іноземної мови (ІМ) на неспеціальних факультетах вишів було скорочено до критичного мінімуму – 5 кредитів ЄКТС. Отже, викладач повинен за 2–3 семестри (при фактичному аудиторному навантаженні 2 академічні години на тиждень) навчити іноземного читання, монологічного та діалогічного мовлення, письма та аудіювання, що зумовлює ущільнення та стислу презентацію навчального матеріалу, обмеження часу на його актуалізацію, на виконання вправ і завдань. Це не може задовольнити необхідні пізнавальні потреби студентів, не відповідає їхнім очікуванням і тому демотивує від вивчення ІМ. Фактично, позбавивши здобувачів вищої освіти можливості супроводжувати своє професійне становлення повноцінним вивченням ІМ, така міністерська ініціатива призводить до девальвації якості підготовки випускників українських вишів.

Визначення достатнього обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова» – це питання про те, як кількість може перерости в якість. Відповідь на нього містять «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти», які для досягнення визначеного рівня оволодіння іноземною мовою пропонують певну мінімальну кількість аудиторних годин (табл. 1).

Таблиця 1

Мінімальна кількість аудиторних годин для досягнення певного рівня оволодіння іноземною мовою згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [7, с. 9]

Випускний рівень / Вступний рівень	A 1	A 2	B 1	B 2	C 1
0	108	288	468	648	900
A 1		180	360	540	792
A 2			180	360	612
B 1				180	432
B 2					252

ОБГОВОРИЄМО ПРОБЛЕМУ

Результати ознайомлення з досвідом і змістом нормативних документів країн, освітні системи яких є орієнтиром для реформування освіти в Україні, дають підстави для висновку, що у процесі реалізації освітньої програми в європейських вишах ІМ є однією з обов'язкових дисциплін із рекомендованим обсягом навчального навантаження 240–270 годин аудиторної роботи для ступеня вищої освіти «бакалавр» (табл. 2).

Таблиця 2

Обсяг дисципліни «Іноземна мова» для студентів, які навчаються за програмами здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр» в університетах Європи

Назва університету	Країна	К-сть годин
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski)	Польща	240
Університет Пассау (Universität Passau)	Німеччина	260
Віденський університет (Universität Wien)	Австрія	280
Кембріджський університет (University of Cambridge)	Велика Британія	220
Університет «Лучіана Блага» м. Сібіу (Universitatea «Lucian Blaga» din Sibiu)	Румунія	240

У рекомендаційному листі МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» № 1/9-120 від 11.03.2015 р. зазначено, що необхідно «створити умови для вивчення англійської мови, як мови міжнародного академічного спілкування, задля досягнення випускниками ВНЗ рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [3].

Окремі українські університети (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та ін.) уже розпочали створювати організаційні умови, спрямовані на практичне втілення «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» щодо мінімальної кількості аудиторних годин, необхідних для досягнення певного рівня оволодіння ІМ.

Суспільні запити на підвищення якості навчання ІМ, відображені в сучасній нормативно-правовій базі, та поява відповідної практики в окремих вітчизняних вишах формують необхідність увідповіднити кількість годин у навчальних планах неспеціальних факультетів ВНЗ положенням «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» щодо мінімальної кількості аудиторних годин, необхідних для досягнення певного рівня оволодіння іноземною мовою.

Головною метою іншомовної підготовки на неспеціальних факультетах вишів є формування у студентів професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності як складника діяльній компетентності. Науковці, описуючи її компонентний склад, виокремлюють такі складові: іншомовну комунікативну, соціокультурну, фахову, навчальну, методичну [7, с. 10]. Це дає підстави стверджувати, що навчання ІМ повинно здійснюватися на дотичних до сфери професійного спілкування матеріалах, створюючи цим умови для розвитку фахового компонента зазначеної вище компетентності. На користь цього твердження слугує й те, що студенти, на відміну від учнів загальноосвітньої школи, орієнтуючись на актуальні потреби, схильні ставити перед собою та викладачем вузькопрактичні завдання, пов'язані з майбутньою професійною та науковою діяльністю, а також академічною мобільністю.

Водночас, здобувачі вищої освіти приходять у виш з різним рівнем знань. Причому рівень навчальних досягнень майже 70 % першокурсників визначається у діапазоні A1–A2, тоді як згідно з Державним освітнім стандартом і навчальною програмою він має відповідати рівню B1 [6, с. 104]. Це зумовлює певні труднощі як для самих студентів, так і для викладачів. Постає проблема: як за незначний період часу з елементарного рівня студенту досягнути, а викладачу навчити, щоб досягти просунутого рівня незалежного користувача (B2)?

Недотримання принципу наступності іншомовної освіти в ієрархії «школа – виш», об'єктивна необхідність працювати з наявним контингентом студентів, викладання на першому році навчання загальноосвітніх предметів та основ курсів за спеціальністю зумовлюють потребу перегляду організації, структури і змісту навчання майбутніх фахівців.

Організацію іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти за ступенями «бакалавр» та «магістр» рекомендуємо здійснюється шляхом:

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

• включення дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у програми підготовки здобувачів;

• організації факультативного вивчення ІМ для студентів з метою досягнення певного рівня;

• організації і проведення навчальних курсів як додаткової освітньої послуги ВНЗ.

Результатом іншомовної підготовки майбутніх фахівців повинно бути досягнення ними рівня незалежного користувача (B2).

Зміст навчання ІМ студентів неспеціальних факультетів, окрім нормативних документів, визначається рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, які вступили до вищу. Навчання ІМ здійснюється в межах двох навчальних курсів: для ступеня вищої освіти «бакалавр» – нормативного упродовж I–III курсів для усіх неспеціальних факультетів і поглибленого протягом III–IV курсів у складі варіативної частини навчального плану, а також для ступеня вищої освіти «магістр» упродовж виконання магістерської програми (табл. 3, 4).

Таблиця 3

*Структура іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти за ступенем «бакалавр»
(іншомовні навчальні досягнення з ІМ відповідають рівню B1 або нижче)*

Рік навчання	Назва курсу	Рівень володіння ІМ, якого повинні досягти студенти
Перший	Іноземна мова: - початковий рівень 1 - основний рівень	A2
		B1
	Додатково: 1) факультатив (дистанційний курс) для підвищення рівня володіння ІМ	A2 B1
	2) Іноземна мова для початківців (як додаткова освітня послуга ВНЗ)	A1
Другий	Іноземна мова (з елементами спеціалізації)	B1+ B2
	Додатково: факультатив (дистанційний курс) для підвищення рівня володіння ІМ	
Третій	Іноземна мова за професійним спрямуванням (факультативний курс за вибором університету)	B1 B2
Четвертий	Іноземна мова за професійним спрямуванням (факультативний курс за вибором студента)	B2
	Додатково: 1) факультатив (дистанційний курс) для підвищення рівня володіння ІМ 2) підготовчий курс для вступу до магістратури (як додаткова освітня послуга ВНЗ)	

¹У кінці I семестру за результатами залікового тесту можливий перехід на основний рівень (A2-B1).

*Структура іншомовної мовної підготовки здобувачів вищої освіти за ступенем «магістр»
(іншомовні навчальні досягнення з іноземної мови відповідають рівню B2)*

Рік навчання	Назва курсу	Рівень володіння ІМ, якого повинні досягти студенти
Перший	Іноземна мова за професійним спрямуванням / Іноземна мова для академічних цілей	B2+ C1
	Додатково: факультатив (дистанційний курс) для підвищення рівня володіння ІМ	B2+ C1

Нормативний курс – це навчання, яке здійснюється з метою виконання вимог Стандартів вищої освіти щодо мовної освіти випускників вишу, а також досягнення певного рівня володіння ІМ відповідно до шкали «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти». Нормативний курс включає вивчення студентами навчальної дисципліни «Іноземна мова» упродовж першого року та «Іноземна мова» (з елементами спеціалізації) протягом другого року навчання.

Об'єктивна необхідність здійснювати навчальну діяльність з існуючим контингентом студентів, забезпечуючи при цьому належний рівень підготовки, спонукає звернутися до зарубіжної практики рівневого вивчення ІМ та диференціювати нормативний курс ІМ на початковий (A1–A2) та основний (A2–B1) рівні. Після завершення II семестру на підставі позитивного результату залікового тесту можливий перехід на основний рівень. Загалом доречним є обов'язковий контроль у формі заліку в кінці кожного семестру протягом усього циклу іншомовної підготовки студентів, що слугуватиме додатковим фактором стимулювання їхньої пізнавальної активності та вмотивованості до систематизації знань перед підсумковим контролем у формі іспиту.

Для здобувачів вищої освіти, які за результатами вступного контролю продемонстрували рівень володіння ІМ нижче від рівня A1, а за результатами рубіжного контролю наприкінці II семестру отримали оцінку «F» (0–35 балів), настійливо рекомендується вивчення курсу «Іноземна мова для початківців» як додаткової освітньої послуги ВНЗ. Це компактний та інтенсивний коригуючий курс, основною метою якого має стати адаптація студентів до умов іншомовного навчання у виші, а його тривалість не повинна перевищувати 1–2 семестри.

На вирівнювання, коригування та розвиток іншомовних знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти повинна спрямовуватися індивідуально-консультативна робота викладачів, а також самостійна робота студентів у позааудиторний час. Якісну реалізацію вирівнювання знань студентів забезпечить розробка відповідних дистанційних навчальних курсів та навчально-методичних рекомендацій і матеріалів.

Коригуючий та нормативний курси ІМ початкового рівня мають забезпечити наближення студентів до володіння мовою на рівні A2 – необхідного для початку вивчення ІМ з елементами спеціалізації на третьому році навчання. Варто враховувати, що професійно і фахово орієнтована наповненість навчальних матеріалів не повинна перевищувати третини матеріалів, запропонованих для вивчення протягом цього терміну.

Загалом зміст програми навчальної дисципліни «Іноземна мова» спрямований на формування іншомовної комунікативної компетентності, що розглядається як здатність вирішувати засобами ІМ актуальні для особи завдання спілкування у побутовій, академічній, професійній та культурній сферах, а також створює умови для досягнення студентами рівня володіння мовою B1–B2, як цього вимагають «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти».

Поглиблений курс надасть студентам можливість удосконалити іншомовну комунікативну компетентність, необхідну для подальшого ефективного навчання, та оволодіти професійно орієнтованою комунікативною компетентністю. Він передбачає вивчення

студентами навчальних дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова для академічних цілей».

«Іноземна мова за професійним спрямуванням» пропонується як факультативний курс за вибором університету у VI семестрі та як факультативний курс за вибором студента в VII чи VIII семестрах. Для удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців рекомендується підготовчий курс для вступу до магістратури на базі центрів довузівської підготовки чи центрів навчання іноземних мов як додаткову освітню послугу ВНЗ.

Дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова для академічних цілей» рекомендуються студентам, які навчаються за програмою здобуття ступеня вищої освіти «магістр».

Зміст програм навчальних дисциплін поглибленого курсу спрямований на удосконалення мовленнєвих умінь студентів, підвищення їх рівня володіння мовою до рівня незалежного (B2+) чи досвідченого (C1) користувача, що надасть їм змогу скористатися можливостями міжнародної освіти і стати користувачами ІМ у професійному середовищі.

Одним із визначальних факторів оволодіння студентами ІМ є мотивація. Від її рівня залежить успішність, глибина й міцність знань, бажання і здатність навчатися протягом усього життя. Можливість вирішення проблеми підвищення мотивації пов'язується з комплексним підходом, який передбачає створення сприятливих умов для навчання, розробку та впровадження спеціальної системи навчальних завдань, проведення виховних заходів, спрямованих на мінімізацію демотивації. Зупинимось на окремих його компонентах.

1. Створення належних умов для вивчення ІМ задля досягнення випускниками, принаймні, рівня B2 видається можливим внаслідок вирішення зазначених вище двох проблем та оптимізації кількості студентів у підгрупах.

2. Формування соціальної поведінки як співпраці та комунікації, що крім іншого, передбачає чітку налагодженість соціальних ролей, виражені стосунки між студентами і викладачами, між студентами як партнерами по спілкуванню. Студент як партнер викладача перебуває в центрі навчального процесу. Вони спільно визначають тематику навчального курсу, знаходять і впорядковують матеріали, погоджують методи й соціальні форми організації заняття. Викладач є дорадником, координатором, модератором та ініціатором навчального процесу, який пропонує відповідні стратегії навчання. Спільне розуміння цілей і цінностей сприяє інтенсифікації навчального процесу та формуванню стійких позитивних мотивів та інтересів.

3. Удосконалення й осучаснення методик викладання вимагає від викладачів, зважаючи на право академічної свободи, практикувати й удосконалювати результативні активні європейські форми навчальної роботи в аудиторії та самостійної роботи в позааудиторний час, використовувати автентичні зарубіжні навчально-методичні комплекси, розробляти власні дидактичні матеріали, які відображають актуальні тенденції у відповідних професійних сферах, апробувати власні методики навчання.

4. Імплементация наступних існуючих педагогічних інновацій, які, на думку експертів Відкритого університету Великої Британії, найближчими роками чинитимуть у світі найзначніший вплив на освіту: автономного навчання та метанавчання, масового відкритого соціального навчання, «перевернутого» навчання, BYOD (Bring your own devices), бріколажу, динамічного оцінювання.

5. Запровадження англомовних навчальних програм з фахових дисциплін. У Європі поширена практика проведення занять ІМ викладачами профілюючих кафедр. На думку Єврокомісії, найкращий викладач ІМ для професійного спілкування – це фахівець з подвійною освітою. Оскільки випадки подвійної вищої освіти не типові для українського освітянського середовища, то видається доцільним заохочення керівництвом ВНЗ таких починань й ініціатив викладачів спеціальних кафедр, надання їм методичної та консультативної допомоги з боку викладачів ІМ, оскільки ці зусилля спрямовані на досягнення спільної мети – підняти престиж ІМ серед студентів, їх мотивацію, а відтак рівень володіння цією мовою.

Отже, ВНЗ України, зважаючи на стійку тенденцію до осучаснення іншомовної освіти відповідно до європейських та світових стандартів, повинні створювати необхідні умови для удосконалення іншомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів шляхом забезпечення достатнього обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова», перегляду структури та змісту навчання ІМ, підвищення мотивації майбутніх фахівців. Зміни потребують часу та

активної участі усіх: адміністрації, викладачів, студентів, адже лише спільні зусилля забезпечать позитивний результат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» № 1/9-120 від 11.03. 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/.
4. Наказ МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» № 642 від 09.07.2009р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147->.
5. Наказ МОН України «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» № 47 від 26.01.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>.
6. Пасічник О. С. Оптимізація процесу іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей: дидактико-методологічний аспект / О. С. Пасічник, О. О. Пасічник // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія.: Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 734. – С. 101–109 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4049>.
7. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Аззоліні Л. С., Амеліна С. М., Гаманюк В. А., Жданова Н. С. – К.: Ленвіт, 2014. – 136 с.
8. Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» №641/2015 від 16.11.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>.
9. Bilingual Education: some policy issues // Bilingual Education: some policy issues. – Strasbourg: Council of Europe, 2003. – 34 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Educ_bilingue_EN.doc.
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / 3rd edition. – Helsinki, 2009. – 39 p.
11. The European Language Portfolio (ELP) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.int/en/web/portfolio>.
12. The world's largest ranking of countries by English skills. Introducing the sixth edition [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ef.edu/epi/>.

REFERENCES

1. *Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya* [The Common European Framework of Language Portfolio: learning, teaching, evaluation], Nauk. red. ukr. vydannya d.ped.n., prof. S. Yu. Nikolayeva [Science Editor of the Ukrainian Edition PHD, Doctor of Education, Professor S.Yu.Nikolaieva], K, Lenvit, 2003, 273 p.
2. *Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII vid 1.07.2014 r.* [Law of Ukraine «On Higher Education» № 1556-VII from 1.07.2014] [Electronic resource], Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. *Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny «Pro orhanizatsiyu vyvchennya humanitarnykh dystsyplin» № 1/9-120 vid 11.03. 2015 r.* [The Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the organization of learning the Humanities» №1/9-120 from 11.03. 2015] [Electronic resource], Available at: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/.
4. *Nakaz MON Ukrayiny «Pro orhanizatsiyu vyvchennya humanitarnykh dystsyplin za vil'nym vyborom studenta» № 642 vid 09.07.2009 r.* [The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the organization of free-choice learning the Humanities» № 642 from 09.07.2009] [Electronic resource], Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147->.
5. *Nakaz MON Ukrayiny «Pro osoblyvosti formuvannya navchal'nykh planiv na 2015/2016 navchal'nyy rik» № 47 vid 26.01.2015 r.* [The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On peculiarities of formation curricula in 2015/2016 academic year» № 47 from 26.01.2015] [Electronic resource], Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>.
6. *Pasichnyk O. S. Optymizatsiya protsesu inshomovnoyi pidhotovky studentiv nemovnykh spetsial'nostey: dydaktyko-metodolohichnyy aspekt* [Optimization of foreign language training of students of non-linguistic specialties: didactic and methodological aspect], O. S. Pasichnyk, O. O. Pasichnyk, Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu, Seria.: Pedagogika ta psykholohiya: zb. nauk. prats', 2015, Issue

- 734, pp. 101-109 [Electronic resource], Available at: <http://clar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4049>.
7. *Ramkova prohrama z nimets'koyi movy profesiynoho spilkuvannya dlya vyshchych navchal'nykh zakladiv Ukrayiny* [Curriculum Framework for the German professional communication in higher educational institutions of Ukraine], Azzolini L. S., Amelina S. M., Hamanyuk V. A., Zhdanova N. S., K, Lenvit, 2014, 136 p.
 8. *Ukaz Prezydenta Ukrayiny «Pro oholoshennya 2016 roku Rokom anhliys'koyi movy v Ukrayini» № 641/2015 vid 16.11.2015 r.* [The Decree of the President of Ukraine «On announcement 2016 the year of English in Ukraine» №641/2015 from 16.11.2015] [Electronic resource], Available at: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>.
 9. Bilingual Education: some policy issues, Bilingual Education: some policy issues, Strasbourg, Council of Europe, 2003, 34 p. [Electronic resource], Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Educ_bilingue_EN.doc.
 10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3rd edition, Helsinki, 2009, 39 p.
 11. The European Language Portfolio (ELP) [Electronic resource], Available at: <http://www.coe.int/en/web/portfolio>.
 12. The world's largest ranking of countries by English skills. Introducing the sixth edition [Electronic resource], Available at: <http://www.ef.edu/epi/>.

Стаття надійшла в редакцію 14.02.2017 р.

УДК 378.14

ТЕТЯНА ЄМЕЛЬЯНОВА

eme-tatyana@yandex.ua

кандидат фізико-математичних наук, доцент
Харківський національний автомобільно-дорожний університет,
м. Харків, вул. Я. Мудрого, 25

МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Досліджено механізми пізнавального процесу з позицій нейродинамічної концепції. Обґрунтовано припущення, що функціональні метастабільні структури в дисипативній динамічній системі є модельними уявленнями ментальних образів, кожному метастабільному стану відповідає певний ментальний образ. Відзначено, що процес релаксації системи в інший функціональний режим запускає відображення створених метастабільних структур модельних уявлень образів у когнітивний простір. Досліджено механізм створення модельного уявлення образу-інформації з урахуванням хаотичного характеру параметрів ретикулярного нейронного середовища. Введено поняття гомогенного переходу, як конкатенації непередбачуваних метастабільних структур одного режиму, і гетерогенного переходу, як конкатенації метастабільних структур різних режимів. Доведено, що формування непередбачуваних ментальних образів і просторово-часових ситуацій у когнітивному просторі можна трактувати як елементи метапізнання в процесах мислення студентів. Звернено увагу на необхідність вивчення механізмів формування і розвитку когнітивного простору, оскільки знання цих процесів додасть імпульс до розуміння напрямів розвитку мислення студентів у процесі вивчення математичних і професійних дисциплін. Встановлено, що поява в процесах мислення елементів метапізнання стимулює пізнавальну систему особистості до її подальшого розвитку, зростання здібностей, підвищення математичної та професійної культури.

Ключові слова: когнітивний і метакогнітивний простір, метастабільні структури, модельні уявлення, ментальні образи, хаотичний нейрон, гомогенний та гетерогенний процеси.

ТАТЬЯНА ЕМЕЛЬЯНОВА

кандидат физико-математических наук, доцент
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков, ул. Я. Мудрого, 25

**МЕХАНИЗМЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Исследуются механизмы познавательного процесса с позиций нейродинамической концепции. Обосновано предположение, что функциональные метастабильные структуры в диссипативной динамической системе являются модельными представлениями ментальных образов, каждому метастабильному состоянию соответствует определенный ментальный образ. Отмечено, что процесс релаксации системы в иной функциональный режим запускает отображение созданных метастабильных структур модельных представлений образов в когнитивное пространство. Исследован механизм создания модельного представления образа-информации с учетом хаотического характера параметров ретикулярной нейронной среды. Введены понятия гомогенного перехода, как конкатенации непредсказуемых метастабильных структур одного режима, и гетерогенного перехода, как конкатенации метастабильных структур разных режимов. Доказано, что формирование непредсказуемых ментальных образов и пространственно-временных ситуаций в когнитивном пространстве можно трактовать как элементы метапознания в процессах мышления студентов. Обращается внимание на необходимость изучения механизмов формирования и развития когнитивного пространства, поскольку знание этих процессов придает импульс пониманию направлений развития мышления студентов в процессе изучения математических и профессиональных дисциплин. Установлено, что появление в процессах мышления элементов метапознания стимулирует познавательную систему личности к ее дальнейшему развитию, развитию способностей, повышению математической и профессиональной культуры.

Ключевые слова: когнитивное и метакогнитивное пространства, метастабильные структуры, модельное представление, ментальные образы, хаотический нейрон, гомогенный та гетерогенный процессы.

TATYANA EMELYANOVA

candidate of physical and mathematical sciences, associate professor

Kharkov National Automobile and Highway University,
Kharkov, J. The Wise 25 Street**THE MECHANISM OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SPACE OF
STUDENTS IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL PREPARATION
IN MODERN UNIVERSITY**

The article is dedicated to the mechanisms of cognitive process from the viewpoint of neurodynamic concepts. The concept of neurodynamic processes is studying the modes of localization, synchronization, stabilization metastable chaotic structures in the reticular formation neural network. The dynamic process of the neural circuitry leads to brain imaging work. It is proven that the functional metastable structures in dissipative dynamic systems are the model representations of mental images. It is shown that each metastable state corresponds to a certain mental image. The relaxation process of the system triggers off the reflection process of the metastable structures of mental images in the static variety of cognitive space. The mechanism of brain imaging work considering the chaotic nature of the parameters of the neural network has been investigated. The concept of homogeneous process as the concatenation of the unpredictable metastable structures of the same mode has been introduced. Heterogeneous process is seen as the concatenation of the metastable structures of different modes. The research shows that the formation of unpredictable mental images and spatial temporal situations in the cognitive space can be interpreted as the formation of the elements of the metacognition in the processes of students' thinking. The detailed research of the mechanisms of formation and development of cognitive space will enable the understanding of the development of students' thinking in the process of their mathematical and professional preparing. The elements of the metacognition in thinking processes stimulate cognitive system of the individual to the further development, increase of abilities, improvement of mathematical and professional culture.

Keywords: cognitive and metacognitive space, metastable structures, model representations, mental images, chaotic neuron, homogeneous and heterogeneous processes.

Проблема формування когнітивних здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи, будучи міждисциплінарною, одночасно визначає напрямок розвитку системи неперервної професійної освіти. Вивчення цієї проблеми з метою детального осмислення механізму розвитку когнітивного і метакогнітивного простору особистості в контексті фундаменталізації вищої освіти забезпечить якісний стрибок математичної та професійної культури і стане однією із стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі треступеневої вищої освіти.

Інтерес становить визначення особливостей механізмів розвитку когнітивного і метакогнітивного простору студентів. Дослідження механізмів конструювання пізнавального простору проведено в рамках сучасних поглядів з моделювання функціональних властивостей нейронних мереж. Ця інформація дозволить відповісти на питання про структурні напрями, принципи формування та характеристики як когнітивних, так і метакогнітивних, функцій мислення особистості.

Сучасною парадигмою системи освіти є компетентнісний підхід до навчання, який здатний вирішити завдання стосовно розвитку здібностей особистості до продуктивної діяльності у сучасному суспільстві [1, с. 96].

Опубліковано багато робіт з дослідження функцій когнітивних здібностей і механізмів їх формування. Їх автори пропонують різні моделі функціонування нейронних мереж, що пояснюється наростаючим інтересом до проблемам моделювання неприродного інтелекту. З'являються наукові праці з моделювання нейронних мереж біологічних систем. [6, 7]. Вчені пропонують нейронні мережеві моделі когнітивних функцій, моделі семантичних мереж, які відтворюють образи динамічних і статичних інформаційних потоків. Через надзвичайну складність функціонування нейронних мереж, відповідальних за процеси мислення особистості, в цих моделях відображено окремі аспекти роботи нейронних мереж. У роботі [7] здійснено огляд моделей нейронів і нейронних архітектур. Результати введення в мережеві структури хаотичних нейронів дискутуються в працях [2, с. 57; 16, с. 246]. Деякі автори обговорюють функціонування нейронних мереж з синергетичних позицій, з позицій підходу до хаосу, який самоорганізується. [6, с. 29; 12, с. 73]. Науковці досліджують також моделі організації і синхронізації динамічних систем, нейродинамічних біологічних структур, в яких здійснюються режими формування метастабільних станів [10; 12; 13; 15].

Можливості розумової діяльності, здібності особистості відображають характеристики її пізнавального простору, визначеного когнітивним і метакогнітивним потенціалом. Доведено, що вдосконалення когнітивних процесів за постійної планомірної навчальної діяльності можливе, в результаті навчального процесу підвищується ефективність когнітивного потенціалу розумової діяльності, відповідно, здібностей особистості [8; 9]. В роботах [3; 4; 5] визначені особливості структурних компонентів механізму розвитку когнітивних здібностей студентів у системі неперервної математичної освіти.

Метою статті є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення механізму розвитку когнітивного і метакогнітивного простору студентів на базовому математичному рівні вищої освіти, дослідження когнітивних і метакогнітивних функцій мислення в рамках сучасних підходів до модулювання нейронної системи як нейронної мережевої організації, аналіз відтворення образів динамічних і статичних інформаційних потоків.

У контексті когнітивного підходу до розвитку особистості вводиться поняття «когнітивний простір особистості». Усі властивості цього простору проявляються у процесі функціонування і трактуються як пізнавальні здібності особистості. У пізнавальній системі діють функціональні та операційні механізми. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. Відносно розвиток операційних механізмів переводить в нову фазу розвитку функціональні механізми, що підвищує їх можливості. [8, с. 19–20].

Пізнавальний простір особистості – це простір когнітивних і метакогнітивних функцій. Останнім часом з'являються публікації, в яких автори намагаються визначити і пояснити механізми індивідуальної пам'яті. Такі явища пізнавальної діяльності, як сприйняття і відтворення подій, можуть бути зрозумілі як механізми мозкової діяльності особистості, лише на основі аналізу різних форм активності за допомогою моделі нервової системи, моделі ретикулярної формації нейронного середовища [11, с. 44].

Будемо розглядати механізми пізнавального процесу – сприйняття та відтворення – з позицій нейродинамічної концепції авторів [13]. Сучасний стан теорії нелінійних динамічних систем, дисипативних структур, процесів у відкритих дисипативних динамічних середовищах має математичний апарат, здатний моделювати механізми мозкової діяльності. Так, у роботі [14] встановлено, що в дисипативних динамічних системах відбувається збудження структур різної складності, визначено їх організація в просторі та еволюція в часі. Параметри структур визначаються профілями власних функцій автомодельного завдання. Відзначається, що порушення структур зумовлено виникненням локалізованих процесів, які, відповідно, можуть бути об'єднані за певними законами в більш складні організації [13, с. 27].

Нейродинамічна концепція процесів передбачає можливість вибудовування режимів локалізації, синхронізації, стабілізації метастійких хаотичних структур в ретикулярних середовищах нейронної системи. [2]. Складні біологічні системи не піддаються точному опису через неперервне хаотичне змінювання параметрів таких систем у фазовому просторі станів. Ця динаміка характерна для нейронних мозкових процесів, які формують модельні уявлення ментальних образів.

У ретикулярному нейронному середовищі відбуваються процеси, аналогічні тим, які спостерігаємо в дисипативних динамічних системах. Ці процеси супроводжуються виникненням «простих» структур, що відповідають власним дискретним значенням нелінійної задачі. «Прості» структури характеризуються областю локалізації. За певних умов, у вигляді зовнішнього або за рахунок внутрішнього джерела, при перекритті фундаментальних довжин «простих» структур, створюється одна складна чи декілька складних структур. Встановлюється режим організації складних структур, який має метастабільний характер. [15, с. 1330]. У ретикулярному нейронному середовищі такий режим відповідає створенню метастабільних структур ансамблю нейронів.

Розглянемо більш докладно відгук ретикулярного середовища з нейронами у вузлах на вхідний сигнал, який поступає у вигляді збурень. Останні можуть мати не тільки зовнішню, й суто внутрішню природу. Результатом їх впливу є активація нейронів, як відгук на збурення. Активовані нейрони створюють мозаїчну картину «простих» структур. Залежно від параметрів сигналу збурення фундаментальні довжини створених «простих» структур можуть перетинатися, в такому разі у середовищі з «простих» створюються складні структури, деякі з яких характеризуються метастабільністю.

Цілком обґрунтованим є припущення, що функціональні структури, які виникають в дисипативній динамічній системі як відгуки на впливи, – це модельні уявлення, еквівалент ментальних образів. Можна сказати, що кожному метастабільному стану співвідноситься певний ментальний образ.

При відключенні збурення модельні уявлення з часом (часом релаксації) зникають: дисипативна динамічна система переходить в функціональний режим, який задають внутрішні нейрофізіологічні процеси. Повторне збурення системи в період релаксації знаходить відгук у вигляді появи тих же функціональних структур і модельних уявлень. За резонансного збігу характеристик збурення з параметрами складної структури певного метастабільного стану відповідне модельне уявлення істотно посилюється, виділяючись серед створених структур. При відключенні сигналу відбувається релаксація системи в інший функціональний режим, модельні уявлення образів зникають. Процес релаксації запускає відображення в когнітивний простір створених метастабільних структур – модельних уявлень образів. Вони зберігаються в когнітивному просторі особистості функціональними закодованими одиницями. Потенціал активації збережених модельних уявлень образів зростає при повторному відображенні в когнітивний простір. Можна стверджувати, що модельні уявлення у вигляді функціонально активних одиниць утворюють статичне різноманіття когнітивного простору.

Якщо механізми побудови ментальних образів-інформацій можна вивчати в контексті застосування динамічної дисипативної теорії до біологічних систем, що підтверджується проведеними дослідженнями [13], то в механізмах відновлення або відтворення ментальних образів досі залишаються «білі плями». Опубліковано чимало наукових робіт, у яких пропонуються моделі побудови неприродних нейронних мереж, навчання та відтворення отриманої ними інформації. Біологічні системи безперервно хаотично змінюють параметри елементів та характеризуються хаотичною організованістю. [16; 17].

Останнім часом з'являються роботи, автори яких показують, що складні біологічні системи неможливо описати через неперервні хаотичні зміни параметрів систем у фазовому просторі станів. Подібна динаміка характерна для нейронних мереж мозку, її елементів – нейронів. Робиться висновок про те, що елементи такої системи, як і сама система, перебувають у постійному динамічному хаосі, що їх будь-яка фазова траєкторія неповторна і невідтворна. В рамках цієї парадигми вибудована модель хаотичного нейрона, котрий безперервно змінює конфігурацію своєї активності, яка хаотична, але обмежена. [2, с. 58]. У фазовому просторі в системі координат: «величина потенціалу активації» - «швидкість його зміни», стан нейрона знаходиться в деякій сфері, яка зветься квазіаттрактором. У межах теорії хаосу рух нейрона в фазового простору трактується як самоорганізація в межах квазіаттрактора. [6, с. 30].

Модель хаотичної епізодичної пам'яті Осани – модель нейронної асоціативної мережі з додаванням хаотичних нейронів [2, с. 58]. У цій моделі хаотичні і нехаотичні нейрони відрізняються значеннями параметрів загасання зв'язків і сили пригнічення активності. Роль хаотичних нейронів зводиться до виділення певного контексту (ланки, що несе певний сенс, алгоритму) з однієї структури та його конкатенації (зчеплення) в іншу. Подібний процес зі структурами функціональної системи призводить до нових, не характерних для даної системи, «складних» метастабільних структур. Виникають модельні уявлення образів, які не можуть бути сформовані за законами дисипативних динамічних процесів у ретикулярних нейронних системах. Ці модельні уявлення образів несуть в собі ознаки непередбачуваності.

Розглянемо більш детально механізм створення модельного уявлення образу-інформації, враховуючи хаотичний характер параметрів системи. Сигнал-інформація як збурення повинен перевести дисипативну динамічну систему в режим створення метастабільних структур з «простих» і складних станів. Хаотичність параметрів елементів у системі встановлює «нові» правила побудови метастабільних структур, здійснюючи їх «перереформатування». Такий процес, коли утворюються нові структури системи одного режиму, назвемо гомогенним переходом. При відключенні сигналу релаксаційний процес запускає відображення метастабільних модельних уявлень непередбачуваних образів в статичне різноманіття когнітивного простору у вигляді функціональних закодованих метаєдиниць. Можна стверджувати, що метастабільні модельні уявлення непередбачуваних образів містять інформацію про характеристики нейродинамічної активності системи, мають генетичні корені.

Розглянемо механізм створення модельних уявлень образу в тому випадку, коли наступний сигнал потрапляє в систему, яка ще знаходиться у релаксаційному режимі. Це означає: поряд з існуючими метастабільними структурами з'являються елементи режиму, що створює інші «прости» та складні стани, інші метастабільні структури. Запускається процес формування метаструктур, конкатенації метастабільних структур обох режимів. Подібний процес, процес конкатенації структур різних режимів, називаємо гетерогенним переходом. У результаті до когнітивного простору потрапляє відображення метамодельного гетерогенного уявлення непередбачуваного ментального образу. У цьому контексті можна пояснити механізм формування в когнітивному просторі динамічного різноманіття метастабільних модельних уявлень ментальних просторово-часових ситуацій.

Аналізуючи природу гомо- і гетерогенних процесів у нейродинамічній системі, приходимо до обговорення механізму формування елементів непередбачуваності в модельних уявленнях ментальних образів і просторово-часових ситуацій. Формування непередбачуваних ментальних образів і просторово-часових ситуацій у когнітивному просторі можна трактувати як елементи метапізнання в процесах мислення студентів.

Статичне різноманіття (безліч модельних уявлень ментальних образів) і динамічне різноманіття (безліч модельних уявлень ментальних просторово-часових ситуацій) існують як підмножини когнітивного простору. У зв'язку з цим цікаві «топологічні» властивості когнітивного простору.

Когнітивний простір – це пізнавальний простір особистості, простір когнітивних здібностей, інтелекту, навченості, креативності. Вивчаючи можливість цілеспрямованого формування і розвитку когнітивних здібностей, ми повинні відповісти на питання про механізми формування і розвитку когнітивних здібностей [5, с. 91]. Механізми формування когнітивного простору виявляються пов'язаними з механізмами обробки інформаційних

потоків в хаотичних самоорганізуються ретикулярних нейронних системах з подальшим відображенням у когнітивний простір.

Детальне вивчення механізмів формування і розвитку когнітивного простору, простору здібностей студентів додасть нового імпульсу в розумінні підходів до розвитку мислення студентів у процесі вивчення математичних і професійних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярхо Т. О. Діагностичний компонент фундаменталізації базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах / Т. О. Ярхо // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 94–100.
2. Бендерская Е. Н. Хаотические модели гиппокампа в задачах распознавания динамических образов / Е. Н. Бендерская, А. О. Перешеин // Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Информатика. Телекоммуникация. Управление. – 2015. – Вып. 6 (234). – С. 56–69.
3. Ємельянова Т. В. Структурні компоненти механізмів розвитку здібностей студентів в системі неперервної математичної освіти / Т. В. Ємельянова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 7 (61). – С. 143–153.
4. Ємельянова Т. В. Зміст і особливості системи контролю та оцінювання ступеню розвитку здібностей студентів технічного ВНЗ / Т.В.Ємельянова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 6 (50). – С.179–188.
5. Ємельянова Т. В. Про механізм цілеспрямованого розвитку когнітивних здібностей студентів в процесі неперервної математичної підготовки/ Т. В. Ємельянова// Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 1 до вип. 37. –Том II (70): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 86–95.
6. Еськов В. М. Медицина и теория хаоса в описании единичного и случайного / В. М. Еськов, В. В. Еськов, Л. Б. Джумагалиева, С. В. Гудкова // Вестник новых медицинских технологий: электронный журнал. – Тула: ТГУ, 2014. – Т.21. – № 3. – С. 27–34. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1346649>.
7. Карпенко М. П. Нейросетевое моделирование когнитивных функций мозга: обзор основных идей / А. Т. Терехин, Е. В. Будилова, Л. М. Качалова // Психологические исследования: электронный научный журнал. – М.: Солитон, 2009. – № 2 (4). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=648811>.
8. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография / А. А. Карпов. – 2014. – 272 с.
9. Качество высшего образования / под ред. М. П. Карпенко. – М.: Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
10. Лисин В. В. Нейродинамический механизм деятельности мозга и память / В. В. Лисин, Р. С. Макин. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://online.ru/files/sem_presentations/20151208_LisinVV-MakinPC.ppt.
11. Макин Р. С. Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти / Р. С. Макин, В. В. Лисин // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2013. – № 1 (1). – С. 41–46.
12. Макин Р. С. Нейродинамические процессы организации и синхронизации в структурах мозга / Р. С. Макин, В. В. Лисин // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2014. – № 1 (3). – С. 69–95.
13. Макин Р. С. ИмPLICITные процессы нейродинамического механизма деятельности мозга / Р. С. Макин, В. В. Лисин // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2013. – № 2 (2). – С. 24–30.
14. Рабинович М. И. Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность / М. И. Рабинович, М. К. Мюезиналу // УФН. – 2010. – №4. – Т.180. – С. 371–387.
15. Самарский А. А. Горение нелинейной среды в виде сложных структур / А. А. Самарский, Г. Г. Еленин, Н. В. Змитренко и др. // Доклады АН СССР. 1977. – Т. 237. – № 6. – С. 1330–1333.
16. Соловьева К. П. Формирование самоорганизующихся отображений сенсорных сигналов на непрерывные нейросетевые аттракторы / К. П. Соловьева // Математическая биология и биоинформатика: электронный научный журнал. – 2013. – Т.8. – № 1. – С. 234–247. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.matbio.org/2013/Solovyeva_8_234.pdf.
17. Харламов А. А. Нейросетевая среда (нейроморфная ассоциативная память) для преодоления информационной сложности / А. А. Харламов, Т. В. Ермоленко // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/networks/nejrosetevaya-sreda-nejromorfnaaya-associativnaya-pamyatdlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti>.

REFERENCES

1. Yarkho T. O. *Diahnostychnyi komponent fundamentalizatsii bazovoi matematychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu u vyshchikh navchalnykh zakladakh* [The diagnostic component of the fundamental nature of the basic mathematical preparation of future technical specialists in higher educational institutions]. Scientific issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogika, 2016, nom. 3, pp.94–100.
2. Benderskaya E. N., Pereshein A. O. *Khaoticheskie modeli gippokampa v zadachax raspoznavaniia dynamicheskyykh obrazov* [The chaotic model of hippocampus in the recognition of dynamic images]. St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Computer Science. Telecommunication and Control Systems, 2015, vol. 6(234), pp. 56–69.
3. Emelianova T. V. *Strukturni komponenty mekhanizmiv rozvytku zdibnosti studentiv v systemi neperervnoi matematychnoi osvity* [The structural components of the mechanisms of the development of students' abilities in the system of the continuous mathematical education]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: Collection of scientific papers. – Sumy, 2016, vol. 7(61), pp. 143–153.
4. Emelianova T. V. *Zmist i osoblyvosti systemy kontroliu ta otsiniuvannia stupeniu rozvytku zdibnosti studentiv tekhnichnoho VNZ* [The contents and features of the system of monitoring and evaluation of the degree of development of students' abilities in technical universities]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: Collection of scientific papers. –Sumy, 2015, vol. 6(50), pp. 179–188.
5. Emelianova T. V. *Pro mekhanizm tsilespriamovanoho rozvytku kohnityvnykh zdibnosti studentiv v protsesi neperervnoi matematychnoi pidhotovky* [About the mechanism of the purposeful development of cognitive abilities of the students in the process of continuous mathematical preparation]. The Journal of Humanities SU “Pereyaslav–Khmelnitsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University” – Supplement 1 to is. 37, vol. II(70): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European education space.” – K.: Gnosis, 2016, pp.86–95.
6. Eskov V. M., Eskov V. V., Dzhumagalieva L. B., Gudkova S. V. *Medicina i teoriya khaosa v opisani edinichnogo i sluchainogo* [The medicine and the chaos theory in the description of the singles and randoms]. Journal of New Medical Technologies. – Tula, TSU, 2014, vol. 21, n. 3, pp. 27–34. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1346649>.
7. Karpenko M. P., Terekhin A. T., Budilova E. V., Kachalova L. M. *Neurosetevoe modelirovanie kognitivnykh funktsii mozga: obzor osnovnykh idei* [Neural network modeling of cognitive functions of the brain: an overview of the main ideas]. Psychological research: the electronic scientific journal, 2009, n. 2(4). Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=648811>.
8. Karpov A. A. *Obshchie sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv lichnosti: monografiia* [General abilities in the structure of the metacognitive qualities of the personality: monograph]. – Yaroslavl State University, Publishing house YarSU, 2014, 272 p.
9. *Kachestvo vysshego obrazovaniia: pod redaktsiei M. P. Karpenko* [The quality of higher education: under the editorship of M. P. Karpenko]. – M.: Publishing house SGU, 2012, 291 p.
10. Lisin V. V., Makin R. S. *Neirodinamicheskii mekhanizm deiatelnosti mozga i pamiaty* [The neural mechanism of brain activity and memory]. Available at: http://online.ru/files/sem_presentations/20151208_LisinVV-MakinPC.ppt.
11. Makin R. S., Lisin V. V. *Neirodinamicheskii podkhod v issledovanii mekhanizmov individualnoi chelovecheskoi pamiaty* [Neurodynamic approach in the study of the mechanisms of individual human memory]. – Bulletin of the Dimitrovgrad engineering and technological Institute: Dimitrovgrad, 2013, n. 1(1), pp.41–46.
12. Makin R. S., Lisin V. V. *Neirodinamicheskie protsessy organizatsii i sinchronizatsii v strukturax mozga* [Neurodynamic processes of the organization and synchronization in the brain]. Bulletin of the Dimitrovgrad engineering and technological Institute: Dimitrovgrad, 2014, n. 1(3), pp. 69–95.
13. Makin R. S., Lisin V. V. *Implitsitnyie protsessy neirodinamicheskogo mekhanizma deiatelnosti mozga* [Implicit processes of neural mechanism of the brain]. Bulletin of the Dimitrovgrad engineering and technological Institute: Dimitrovgrad, 2013, n. 2(2), pp.24–30.
14. Rabinovich M. I., Muezinoli M. K. *Nelineinaia dinamika mozga: emotsii i intellektualnaia deiatelnost* [Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition]. UFN, 2010, vol. 4, pp.371–387.
15. Samarskiy A. A., Elenin G. F., Zmitrenko N. V., Kurdyumov S. P., Mikhailov L. P. *Gorenie nelineynoi sredy v vide slozhnykh struktur* [Combustion of nonlinear medium in the form of complex structures]. The Proceeding of the USSR Academy of Sciences, 1977, vol. 237, n.6, pp.1330–1333.
16. Solovieva K. P. *Formirovanie samoorganizuiushchsia otobrazhenii sensorykh signalov na neprerivnyie neurosetevyye atraktory* [The formation of self-organized maps of sensory signals in a continuous attractor neural network]. Mathematical biology and bioinformatics: the electronic scientific journal, 2013, vol. 8, n. 1, pp.234–247. Available at: http://www.mathbio.org/2013/Solovyeva_8_234.pdf
17. Kharlamov A. A., Ermolenko T. V. *Neurosetevaia sreda (neiromorfnaia assoitsiativnaia pamiat) dlia preodoleniia informacionnoi slozhnosti* [Neural network environment (neuromorphic associative

memory) to overcome the information complexity]. Available at: <http://spkurdyumov.ru/networks/nejrossetevaya-sreda-nejromorfnaya-associativnaya-pamyat-dlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti>.

Стаття надійшла в редакцію 05.03.2017 р.

УДК 373.015.31:7

ЛЮДМИЛА ОНОФРІЙЧУК

ludono@rambler.ru

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського,
м. Вінниця, вул. Острозького 32

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ ЯК ФАКТОР ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Представлено методику творчого виховання учнів підліткового віку засобами музично-театрального мистецтва у загальноосвітній школі (ЗОШ). На прикладі занять шкільного музичного театру ляльок «Фантазія» (ЗШ № 12 м. Вінниця) висвітлено шляхи художньо-творчого виховання учнів у процесі освоєння синтезу мистецтв (музики, співу, танцю, декламації). Визначено умови, що впливають на успішне вирішення проблеми. Вказано, що серед них основоположне значення має просвітницька діяльність компетентного вчителя, здатного до творчих нестандартних рішень. Обґрунтовано необхідність та важливість використання ефективних прийомів і методів в умовах музично-театральної діяльності для розвитку емоційної чутливості учнів і загального творчого розвитку. Відзначено, що у процесі музичних занять учні успішно оволодівають творчими вміннями й навичками (мистецько-пізнавальними, художньо-мовленнєвими, ляльково-ігровими, танцювальними, сценічно-театральними), знаходять нетрадиційні шляхи вирішення практичних завдань, оригінально інтерпретують художні образи.

Ключові слова: синтез мистецтв, музичний театр ляльок, творче виховання.

ЛЮДМИЛА ОНОФРІЙЧУК

кандидат педагогических наук, доцент

Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского,
г. Винница, ул. Острожского 32

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Представлена методика творческого воспитания учеников подросткового возраста средствами музыкально-театрального искусства в общеобразовательной школе. На примере занятий школьного музыкального театра «Фантазия» (ЗШ № 12 г. Винница) показаны пути художественно-творческого воспитания учеников в процессе освоения синтеза искусств (музыки, пения, танца, декламации). Определены условия, которые влияют на успешное решение проблемы. Указано, что среди них определяющее значение имеет просветительская деятельность компетентного учителя, способного к творческим нестандартным решениям. Обобщается необходимость и важность использования эффективных приемов и методов в условиях музыкально-театральной деятельности для развития эмоциональных чувств учеников и их творческого развития. В процессе музыкальных занятий ученики успешно овладевают творческими умениями и навыками (познавательными, художественно-декламационными, танцевальными, игровыми, сценично-театральными), находят нетрадиционные пути решения практических задач, оригинально интерпретируют художественные образы.

Ключевые слова: синтез искусств, музыкальный театр кукол, творческое воспитание.

LIUDMILA ONOFRICHUK

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

SYNTHESIS OF ARTS AS A FACTOR OF TEENAGE CREATIVE EDUCATION

The article presents the method of teenage creative education by means of musical and theatrical arts at secondary comprehensive school. Showing school musical puppet theater «Fantasy» (secondary school No.12, Vinnytsia) the author highlights the ways of pupils' artistic and creative education during the study of the synthesis of the arts (music, singing, dance and recitation). The conditions affecting successful solution of the problem have been determined. Among them the author defines educational activities of a competent teacher who is capable to find out creative innovative solutions. The necessity and importance of using effective methods and techniques in terms of musical and theatrical activities for the development of pupils' emotional sensitivity and overall creative development have been grounded. During music lessons, pupils successfully master creative abilities and skills (artistic speech, drama, puppet games, dancing), find innovative solutions to practical problems, interpret the original artistic images. Creative combinations of various forms and methods of work, rehearsals, spectacles, concert performances – promote the development of creativity, intensify artistic and performing activities of pupils. The awareness of the character's motives is the impetus for creating the right stage feeling about reality and naturalness of stage action. It is noted that the art of musical theater helps them not only to acquire art knowledge and skills, but also strive for self-realization and self-improvement, better understanding of themselves and other people, awareness of the beauty of the life. The educational value of the theatrical activity lies in the understanding by teenagers their own attitude to the behavior of characters, developing the abilities to judge them critically, empathize and find alternatives for acquiring creative experience in future life situations.

Keywords: *synthesis of arts, musical puppet theater, creative education.*

Оновлення педагогічного мислення в наш час зорієнтовано на гуманізацію всієї системи виховання, відродження культурних традицій. Головною тенденцією у розвитку особистості є звернення до її естетичної свідомості, творчого потенціалу з максимальною повнотою розуміння прекрасного.

Прагнення сучасної педагогіки досягти гармонії, рівноваги розумового та духовного обумовлює зростання ролі вчителя та орієнтовано на інтегративний тип викладання предметів художньо-естетичного циклу у спорідненості різних елементів знань. Це сприяє творчому самовираженню, допомагає подолати емоційну напругу, стрес, сприйняти реальність в усьому її розмаїтті. Внаслідок цього підтверджується актуальність пошуку інноваційних шляхів художньо-творчого виховання учнів, які потребують вдосконалення педагогічних методів виховання у сфері синтетичних видів мистецтва.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що творчість є обов'язковою умовою формування особистості (І. Бех, В. Клименко, В. Моляко, С. Сисоєва й ін.). Названі та інші автори досліджують механізм художньо-естетичного впливу мистецтва на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, доводять потребу використання педагогічних технологій у вихованні особистісних якостей.

Гуманітаризація шкільної освіти передбачає покращення якості викладання мистецьких дисциплін у школі, серед яких важливе місце належить музичному вихованню. Ефективним засобом формування мистецьких знань, умінь і навичок у художній діяльності слугує музичний театр з його інтегруючою функцією.

Процес творчого розвитку особистості засобами театрального мистецтва досліджували вітчизняні науковці Т. Гризоголазова, Л. Калініна, Г. Локарева, Н. Миропольська й ін.

Проте, незважаючи на появу значної кількості публікацій за вказаною тематикою, використовуються не всі потенційні можливості музично-театральної педагогіки у позакласній та навчально-виховній роботі в школі.

Мета статті – виявити органічну єдність синтезу мистецтв у театральній діяльності, її вплив на художньо-творчий розвиток особистості школяра та продемонструвати нові прийоми і методи музично-творчого виховання засобами музичного театру ляльок.

Через творчість відбувається формування людини і проявляється неповторність її індивідуальності, можливість «активно поставати перед світом, ... бути активним стосовно світу» [7, с.14].

Творчість, як опанування створеного, може розглядатися в межах педагогіки, виховання особистості, стимулювання її інтересу до знань і культури [4, с. 159]. Здатність до творчості розглядається як самостійна реалізація різних задумів особистістю будь-якого рівня розвитку, що самостійно вирішує проблеми, виходить за їх межі і формує нове ставлення до дійсності. Відкриваючи для себе нові сфери діяльності, особистість створює інші умови для свого життя.

У контексті сказаного особлива роль належить театральній мистецтву як одному з найбільш наочних форм художнього відображення життя, що збагачує художній досвід особистості, формує універсальні здібності, а також дозволяє створити в колективі певний психологічний мікроклімат. Сила безпосереднього емоційного впливу театру пов'язана з синтетичним характером цього мистецтва, що надає йому особливої переваги серед школярів. У результаті «органічного злиття різних видів художньої творчості» поєднуються художнє слово, танець, пантоміма, музика, спів, акторська гра тощо.

Варто зазначити, що у змістово-термінологічному сенсі поняття «синтез» означає об'єднання, поєднання. У сфері естетичного освоєння світу – це не лише створення художнього твору засобами різних видів мистецтва, а й єдність задуму і стилю, цілісність створеного образу, загальна спрямованість впливу на глядача і слухача [8].

З метою оптимізації творчих можливостей, розвитку емоційно-образного і раціонально-логічного мислення підлітків у ЗОШ №12 м. Вінниці створено учнівський музичний театр ляльок «Фантазія». Загальновідомо, що театральне мистецтво – це унікальний за своїм характером педагогічний чинник, який поєднує різні види художньої діяльності: мистецько-пізнавальну, художньо-мовленнєву, ляльково-ігрову, вокально-інтонаційну, танцювальну, сценічно-театральну. Для творчого виховання особистості необхідне стимулювання самостійності вибору учнями видів художньої діяльності, які найбільш відповідають їхнім запитам. Звернення до мистецтва театру виховує творчий підхід до справи як складної інтегративної якості особистості, що характеризується наступними критеріями: інтересом до мистецтва театру, емоційною чутливістю, здатністю до акторського перевтілення, мізансценування, сценічного спілкування, наявністю знань в галузі театральних-естетичних понять і уявлень [8].

Творча діяльність у дитячому музичному театрі передбачає створення певних педагогічних умов, до яких віднесено цілеспрямоване педагогічне керівництво (для забезпечення активної педагогічної взаємодії з учнями з метою виявлення їх потреб та інтересів, набуття вмінь мислити, переживати естетичні почуття, розуміти естетичну красу слова, музики, пластики й акторської гри); комплексне застосування засобів художньої виразності музичного театру ляльок (цим значно поглиблюється загальний мистецький світогляд, розкривається творчий потенціал особистості); систематична активізація творчої діяльності підлітків (вирішення творчих завдань на кожному занятті); стимулювання потреб до творчого самовираження й самовдосконалення (педагогічне схвалення і підтримка спроб підлітків виявити власні думки щодо художньо-образного змісту, втілення творчого задуму в процесі акторської гри, танцювальної, вокальної імпровізації).

На початковому етапі підліткам надається можливість для самостійної продуктивної творчості за часткової допомоги вчителя. Під самостійністю розуміється здатність без сторонньої допомоги виконувати творчі завдання, оцінювати результати власних досягнень. Залежно від поставлених завдань увага спрямовується на художні форми спілкування, стимулювання активності в проведенні бесіди, розповіді, повідомлення або перегляду сценічного матеріалу та його аналізу.

Організація навчально-виховного процесу в шкільному музичному театрі передбачає поступове розкриття національної своєрідності українського народного театру («Вертеп як вид народного лялькового театру в Україні», «Вертепне дійство та народні вистави»). З метою активізації уяви та образного мислення учні залучаються до активного обговорення художніх засобів народного театру, вивчають типові сюжети театального

дійства. Це надає їм можливість виявити своє емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, стимулює високу пізнавальну активність.

Цикл бесід, присвячених темам «Музика у театрі ляльок», «Специфіка музично-театральних жанрів», сприяє оволодінню всіма основними складовими театрального мистецтва, розкриває багатожанровість музично-театрального мистецтва, виховну, пізнавальну, розважальну функції музики у театрі ляльок, головне – допомагає зрозуміти роль театрального мистецтва у розвитку духовних сил, задатків і творчих умінь кожного учасника сценічної дії. З метою формування художньої компетентності учні виконують творчі завдання: проекти, доповіді з історії становлення народного музичного театру в Україні та інших країнах світу; розповідають про художні враження – на основі особистих спостережень, спогадів про музично-театральні видовища, спектаклі; порівнюють виконавські інтерпретації. В ході самостійної дослідницької діяльності підлітки оволодівають навичками критичного мислення, пізнають і осмислюють в історичному аспекті художні події і явища, що на сучасному етапі є продуктивною формою навчання.

Діяльність шкільного музичного театру спрямована на поглиблення художніх знань, засвоєння жанрових різновидів творчості, репертуару і специфічних особливостей індивідуальної майстерності видатних діячів театрального мистецтва ляльок Є. Деммені («Принципи роботи театру ляльок під керівництвом Є. Деммені»), артистів і режисерів мистецтва ляльок України В. Афанасьєва, С. Єфремова, Ю. Гімельфарба, О. Фоміна, О. Юдовича, письменників-драматургів Ю. Чеповецького і Г. Усача. Теоретичний матеріал забезпечується технічними засобами, ілюстраціями, демонстрацією фрагментів лялькових вистав. Знайомство з історичними фактами і сучасними планами театру впливає на побудову репертуарного плану і організацію художньо-творчого процесу у шкільному театрі (інсценування пісень, байок, постановка музичних казок, дитячих опер, міні-концертів, організація і проведення театралізованих свят).

Таким чином, засвоєння духовних та інтелектуальних цінностей спонукає школярів до самостійних творчих пошуків у форматі музичного театру. У своїх роздумах на тему «Що нам дає театр як вид мистецтва?» учнями відзначалось, що театральне мистецтво допомагає їм не тільки опанувати художні вміння та навички в практичній діяльності, а й прагнути до самореалізації та самовдосконалення, краще зрозуміти себе та інших людей, усвідомлювати красу навколишнього життя.

Наступним напрямом творчого виховання у музичному театрі ляльок є художньо-мовленнєва діяльність. Робота над художнім мовленням у театрі ляльок підпорядковується основній меті – вихованню в учнів ціннісного ставлення до мистецтва слова, ознайомленню із принципами виразного мовлення в ляльковій виставі, прийомами і навичками впливу на співрозмовника, удосконаленню дикції, артикуляції, дихання; синхронізації рухів ляльки зі словами актора, розвитку здатності до самореалізації у художній діяльності. Основні розділи занять з художнього мовлення: 1) основи художнього мовлення; 2) прийоми і методи роботи над художнім текстом; 3) сценічна мова і декламація.

Образний зміст театрального мистецтва формує не тільки естетичні, а й моральні та інтелектуальні почуття, розуміння моральних абстракцій. Підлітків приваблює креативний компонент драматизацій, інсценувань, за допомогою яких здійснюється комплексний вплив на розвиток літературно-творчих здібностей, творчої уяви, художньо-образного, асоціативного, логічного мислення.

Учні набувають, а пізніше вдосконалюють технічні навички з художнього мовлення, оволодівають практичними вміннями логічної побудови фраз. Для повноцінного втілення художнього образу п'єси необхідне озвучення реплік, які б доносили до глядача думки, бажання, переживання і прагнення кожного персонажу. Оволодіння емоційно-логічною виразністю художнього мовлення потребує як дотримання розділових знаків, які супроводжуються відповідною мімікою та жестами, так і відпрацювання темпу мовлення і динаміки голосу.

У процесі занять учні виконують спеціальні вправи для покращення інтонації (вправи з різним емоційним відтінком: попередження, переляку, зацікавленості, запитання; на імітацію голосів на матеріалі літературних фраз); чіткої дикції (скоромовки,

вправи артикуляційної гімнастики), для формування правильного, глибокого дихання, координації рухів з мовленням тощо. Завдання на створення творчих продуктів краще стимулюють творчий розвиток підлітків. Вони охоплюють процесуальні характеристики творчості (художнє сприймання, мислення, уяву, мовлення) і сприяють формуванню мотивацій творчої діяльності. Система завдань передбачає синтез кількох видів творчої діяльності, наприклад, підібрати музичні фрагменти-характеристики для персонажів вистави або намалювати ескізи декорацій та костюмів до театральної вистави та багато іншого.

Художньо-мовленнєва діяльність охоплює комплекс прийомів і методів роботи над художнім текстом: читання творів фольклорних жанрів (байок, казок, міфів) за умовними позначками – партитурними знаками; знайомство з основами драматургії; структурним аналізом казок за планом: вступ, зав'язка, розвиток, розв'язка; складання і читання віршів на задану тему. Розуміння виховної ролі «мистецтва слова» передбачає розширення репертуару творами українських (Л. Глібова («Зозуля і Півень», «Вовк і Кіт», «Орачі і Муха»); О. Пчілки («Котова наука», «Дрібненькі грушки»); В. Симоненко («Мудра паляниця»)) і зарубіжних (Ж. Лафонтена («Вовк і Собака»); І. Крилова («Вовк і Ягня», «Мавпа і окуляри», «Слон і Моська», «Квартет»)) поетів-байкарів.

У процесі публічного виступу з ляльками неможливо виокремити емоційно-інтонаційну виразність мовлення від пластики жестів, гри лялькових персонажів, танцювального руху, міміки, артистизму і зовнішнього вигляду виконавців. Втілення художнього задуму потребує синхронізації і самостійності творчих дій в атмосфері колективного творчого пошуку, вміння володіти інтонаційно виразною вимовою, контролювати свій емоційний стан, виражати почуття жестами і мімікою, порівнювати, зіставляти, аналізувати, імпровізувати забезпечували успіх підлітків у сценічній діяльності. Мистецтво художнього слова в гармонії зі сценічною дією розвиває творче мислення підлітка. Аналізуючи твір, його художньо-тематичний зміст, учень пізнає думки автора, його світосприймання, перетворюючись з виконавця у співавтора твору.

Наступним напрямком творчого виховання учнів є ляльково-ігрова діяльність. Оскільки ігрова діяльність – природно близька юним акторам, лялька ає посередником між грою та реальним життям, де театральне дійство відображає реальні та фантастичні образи. У ляльковому спектаклі головна увага спрямована на гру ляльок, тобто їхній рух. Складність завдання зумовлена тим, що для усвідомлення ролі треба уважно вивчити виразні можливості ляльки, знайти головний ритм рухів її корпусу, голови, рук.

Відповідно до змісту занять («Гра з двома ляльками», «Сценічна гра ляльок відкритого типу – актори-маски», «Танцювально-пантомімічні етюди у виконанні актора-маски», «Гра актора-маски в танцювально-пантомімічному жанрі, пародії та клоунаді», «Сценічне спілкування акторів за ширмою, в «живому плані») вирішуються творчі завдання: створення танцювальних номерів з ляльками; вивчення танцювально-пантомімічних художніх прийомів; опанування мовно-руховою та вокально-руховою координацією; складання пластичних пародій та розігрування їх; імпровізація та сценічне втілення художнього образу.

Наступне місце у творчому вихованні учнів займає вокально-інтонаційна діяльність. Спів у музичному театрі ляльок виконує дві функції: образно-зорову (створення яскравого театального образу) та ілюстративно-фонову (музично-образна характеристика дійової особи). Засвоєння необхідних знань і вокальних умінь будується на матеріалі пісень та вокальних фрагментів з музичних казок. Учні оволодівають вокальними навичками (правильне звукоутворення, співацьке дихання, чіткість вимови), відтворюючи емоційно-естетичний і художньо-виразний образ у процесі сольного та групового співу.

При створенні художнього образу лялькових персонажів з використанням тембрального забарвлення голосу формується індивідуальна манера і стиль виконання. Застосовуються прийоми пошуку ефективних засобів художньої виразності при інтерпретації пісень у поєднанні з акторською грою. На початковому етапі учням пропонуються нескладні для виконання народні ігрові пісні «А вже весна», «Подояночка», «Мак», «Перепілка», «Грицю, Грицю, до роботи», «Занадився журавель», «Зайчик», «Ходить гарбуз по городу» тощо. Проте методика розучування пісень ускладнюється одночасним виконанням декількох дій: координації руху (робота з

лялькою), голосу (декламація, спів), слуху (своєчасні репліки, спів під музичний супровід). Тому заняття мають комплексний характер з поступовим ускладненням техніки виконання за різними напрямками.

Комбінування декламації і співу, свідоме донесення образності вокального слова та його узгодженість з рухами театральної ляльки сприяють удосконаленню вокально-сценічних умінь учнів і впливають на створення цілісного уявлення про сценічний образ.

Емоційна захопленість діяльністю, впевненість у досягненні успіху, «відновлення» у разі неуспіху [3, с. 293] стало стимулюючим фактором для поповнення тезаурусу знань в галузі вокально-театрального виконавства (бесіди «Характеристика голосів персонажів у музичному спектаклі та опері-казці», «Поєднання засобів виразності музики і театрального дійства», «Розвиток вокальних виконавських умінь», «Музичний образ у дитячій опері»).

Організація творчої діяльності в умовах органічного поєднання теоретичних знань та практичних умінь з основ вокального мистецтва передбачає виступ підлітків з вокальними сольними та ансамблевими номерами в музичних спектаклях, дитячих операх з рукавичними ляльками (за ширмою) і акторів-масок у «живому плані» (на сцені). Орієнтація на синтез двох видів ляльок стала стимулюючим фактором для розробки відповідної програми та методичного вирішення навчально-виховних і творчих завдань. При цьому враховуються такі фактори, як загальний художній рівень розвитку учнів, ступінь інтересу до того чи іншого твору.

Танцювальна діяльність теж є важливою складовою творчого зростання школярів. Процес творчої діяльності учні усвідомлюють в театральній-ігровій танці через власне «Я». За допомогою пластики, фантазії вони створюють свій психофізичний і соціальний образ, матеріалізують своє образне художнє мислення.

Процес дитячої творчості може бути зображений схематично в такому вигляді: музика – переживання дитини – створення нею музично-ігрового образу [1, с. 221]. Ритм музики тісно пов'язаний з пластикою, бо вони мають спільну основу – рух. Творчий процес відбувається не лише під час впливу музики на дитину, а й адекватного її сприйняття, цілісного бачення образу, а танець виступає продуктом творчості. На думку В. Кліменко, «координація рухів – дзеркало розумових процесів. Естетичні почуття регулюють рухи думок, образів і дій, націлюючи їх на втілення особистої гармонії в гармонію створених предметів та явищ, щоб вони згодом випромінювали красу» [3, с. 197].

Транслюючи заплановану програму занять, вчитель при підготовці танцювальних фрагментів театральної дії аналізує разом з вихованцями музичний супровід, мелодію, її складові частини, ритм, динаміку розвитку, засоби виразності; фонічний аналіз: інтонаційний розвиток, звукове та тембральне забарвлення.

Сила і перевага музично-ритмічної діяльності для формування дитячої художньої творчості полягає в тому, що вона є синтезом кількох видів мистецтва: музики, драматизації, пластики, пантоміми і хореографії, що поєднуються в єдине художнє ціле за допомогою музично-пластичного образу. Основою розкриття сенсу вчинків дійових осіб є музичний рух, який допомагає створити художній образ і передати емоції. Танець, пантоміма і пластика – форми музично-хореографічної драматургії, рухові виразно-зображальні засоби поетичного змісту музики, за допомогою яких створюється художній образ.

Відмінною рисою музично-ритмічної творчості є наявність синтезу двох компонентів – виконавчого і продуктивного. Інтерес до процесу художньо-творчої діяльності у музичному театрі обумовлюється виконанням вправ, етюдів на творче комбінування рухів актора-маски, варіативність рухових дій, що передбачають імпровізацію на заданий пластичний малюнок, інсценізацію, постановку хореографічних імпровізацій за мотивами казок.

При підготовці фрагментів вистави кожний виконавець отримує індивідуальне творче завдання – створити свій образ, який передбачає певні взаємостосунки, синхронізацію дій з іншими персонажами, роботу над виразними рухами, виконання пластичних ілюстрацій до лялькових вистав. Пластично-танцювальні етюди на введення непередбачених обставин, на зміну характеру стосунків між персонажами розкривають потенційні можливості учнів щодо художнього втілення театрального образу. Найбільш вдалі творчі розробки і пропозиції, танцювальні композиції використовуються під час

концертно-сценічної діяльності, що сприяє органічному відтворенню художнього задуму та успішному веденню творчого діалогу з глядачами.

Сценічно-театральною грою чи діяльністю загалом забезпечується комплексне виконання творчих дій, спрямованих на створення театральної постановки спектаклю, що потребує акторської і художньої майстерності всього колективу. Процес розучування відбувається у творчій взаємодії вчителя і учнів у такій послідовності: ознайомлення з роллю; вивчення і всебічний аналіз твору; вживання, втілення в образ; вокальне і декламаційне читання тексту; координування сценічних дій. Образ театральної ляльки, художнє слово, декоративне оформлення і музичний супровід забезпечують ефективність сприйняття естетично-виховних ідей засобами театрально-сценічної творчості.

Перші заняття у шкільному музичному театрі розпочинаються з вправ та етюдів на пам'ять фізичних дій, на дію у запропонованих обставинах. Вони допомагають створити правильне сценічне відчуття, правдиву, природну дію на сцені, підготуватись до складніших форм музично-театральної діяльності. Змінюючи обставини, за одне заняття учні мають можливість виступити в різних ролях, уявити себе у реальних або фантастичних ситуаціях.

У процесі занять виявились нестандартні рішення у вирішенні проблемних ситуацій, коли учні-актори демонстрували свою здатність свідомо мислити і діяти, визначаючи композиційну структуру творів, створюючи мініатюри-імпровізації на задану тему. Знання сценічної грамоти, вправи та етюди в поєднанні з дидактичними та сюжетно-рольовими іграми визначають рівень творчих досягнень, що виявляються у здатності реалізувати інтерпретаційний задум художнього твору.

У процесі роботи над постановками одноактних спектаклів, мюзиклів і музичних казок усвідомлювалися поняття «синтез мистецтв» і «сценічний стиль» як компонентів театральності, які забезпечували художню цілісність спектаклю.

Практичне оволодіння основними засобами виразності сценічного дійства передбачає усвідомлення ряду взаємопов'язаних психофізіологічних категорій: уваги, уяви, логіки, естетичних переживань (відчуття краси людських почуттів та стосунків). Створюючи характер лялькового образу за допомогою аналогій з життя і фактів, які активізують творчу фантазію, юні актори відображали безперервний ланцюг дій персонажу з урахуванням сюжету. Відбувалось усвідомлення мотивів поведінки персонажів, створювалось правильне сценічне відчуття щодо реальності і природності сценічної дії.

Етюдна робота з ляльками базується на матеріалі, який розширює межі творчих можливостей учнів у вербальному і невербальному спілкуванні (жест, міміка, погляд), забарвлює діяльність позитивними переживаннями, захопленням працею, радіощами від цікавих знахідок. Втілення творчих завдань здійснюється шляхом усвідомлення смислового навантаження певної ролі, інтонаційно виразної передачі думок і почуттів лялькового персонажу, адекватної реакції на слова та поведінку партнерів.

Таким чином, на заняттях музичного театру ляльок творчі досягнення підлітків відображаються в уміннях самостійно характеризувати персонажів музичних вистав, працювати над цілісністю вокальної та сценічної інтерпретації образу, передбачати емоційну реакцію глядачів на творчу інтерпретацію художнього образу, психологічно підтримувати партнерів під час виступів, об'єктивно оцінювати свою виконавську майстерність.

Виховна цінність театрально-сценічної діяльності полягає в осмисленні власного ставлення підлітків до вчинків персонажів, розвитку умінь критично їх оцінювати, співчувати та знаходити альтернативні можливості дій для набуття творчого досвіду в майбутніх життєвих ситуаціях. Отже, художня діяльність активізує самостійний творчий пошук підлітків у контексті забезпечення інтеграційних процесів засвоєння видів мистецтва.

Враховуючи актуальність досліджуваної проблеми, у майбутньому варто детально вивчити і дослідити терапевтичне значення музично-театрального мистецтва та його роль у процесі соціалізації підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1978. – 255 с.
2. Копець З.А. Театральне мистецтво в школі / З.А. Копець. – К.: Рад. школа, 1971. – 128 с.
3. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Харьков: Фолио, 1997. – 414 с.

4. Левчук Л. Т. Основи естетики: навч. посібник / Л. Т. Левчук, О. І. Оніщенко – К.: Вища школа, 2000.
5. Онофрійчук Л. М. Комплексне застосування засобів виразності у створенні художнього образу лялькового театру / Л. М. Онофрійчук // Наукові записки. Вип. 9. (Серія : Педагогіка і психологія). – Вінниця: ВДПУ, 2004. – С. 77–81.
6. Онофрійчук Л. М. Розвиток пізнавальної активності школярів в умовах сценічно-ігрової діяльності / Л. М. Онофрійчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – Вип. 32. – С. 140–146.
7. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2001.
8. Синтез мистецтв в театрі, кіно, музиці. Синтез мистецтв в православному храмі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wikifr.xyz/mistectvo-ta-rozvagi/mistectvo/55600-sintez-mistectv-v-teatri-kino-muzici-sintez.html>.

REFERENCES

1. Vetluhina N. O. *Muzychnyi rozvytok dytyny* [Children's musical development], Kyiv, Muzychna Ukraina, 1978. 255 p.
2. Kopets Z. A. *Teatralne mystetstvo v shkoli* [Theater Arts at school], Kyiv, Rad. shkola, 1971. 178 p.
3. Klymenko V. V. *Psykhologicheskiie testy talanta* [Psychological tests of talent], Kharkov, Folyo, 1997. 414 p.
4. Levchuk L. T. *Osnovy estetyky: navch. posib.* [Fundamentals of aesthetics: manual], Kyiv, Vyshcha shkola, 2000. pp. 21.
5. Onofriichuk L. M. *Kompleksne zastosuvannia zasobiv vyraznosti u stvorenni khudozhnioho obrazu lialkovoho teatru* [Integrated use of expression means to create an artistic image of the puppet theater], Naukovi zapysky. Vol. 9. (Serii: Pedagogika i psykholohiia). Vinnytsia, VDPU, 2004. pp.77-81.
6. Onofriichuk L. M. *Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv v umovakh stsenichno-ihrovoi diialnosti* [The development of students cognitive activity in terms of drama playing activity], Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 2012, Vol. 32. pp. 140-146.
7. Romanets V. A. *Psykholohiia tvorchosti* [Psychology of creativity], Kyiv, Lybid, 2001. pp. 14-16.
8. *Syntezy mystetstv v teatri, kino, muzytsi. Syntezy mystetstv v pravoslavnomu khrami* [Synthesis of Arts in theater, cinema and music. Synthesis of Arts in Orthodox church] [Elektronnyj resurs], Rezhym dostupu: <http://wikifr.xyz/mistectvo-ta-rozvagi/mistectvo/55600-sintez-mistectv-v-teatri-kino-muzici-sintez.html>.

Стаття надійшла в редакцію 20.02.2017 р.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	6
ОКСАНА КЛОЧКО <i>Становлення та розвиток жіночої гімназійної освіти в Сумщині (друга половина XIX – початок XX століття)</i>	6
ІРИНА ТАМОЖСЬКА <i>Становлення та розвиток системи приват-доцентури в університетах Європи (XIX – початок XX століття).....</i>	13
ПОЧАТКОВА ОСВІТА	18
ОЛЬГА РУСАКОВА <i>Ознайомлення молодших школярів із фразеологічним багатством рідної мови (за матеріалами експериментального дослідження)</i>	18
СВІТЛАНА ВИХОР <i>Український фольклор як засіб формування гендерної культури учнів молодшого шкільного віку</i>	25
ВІТАЛІЙ МАЦЬКО <i>Рідномовне навчання в початкових класах еміграційного освітнього простору</i>	31
ОЛЕСЯ ОЛІЙНИК <i>Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.....</i>	37
ЗОЯ ШЕВЦІВ <i>Критерії сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання у загальноосвітній школі....</i>	42
МАРІЯ ІВАНЧУК, ІРИНА ІСТИНЮК <i>Готовність вчителя як умова продуктивної інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами</i>	48
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	55
НАТАЛЯ НІКУЛА <i>Ціннісно-мотиваційна складова методичної культури вчителя початкових класів: сутність і шляхи формування.....</i>	55
ОКСАНА ТРЕТЯК <i>Форми та методи реалізації технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів</i>	60
МАРІЯ БІЛЯНСЬКА <i>Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності: результати дослідження.....</i>	67
ТЕТЯНА ФЕДІРЧИК <i>Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету.....</i>	73
СВІТЛАНА ІЗБАШ <i>Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих.....</i>	80
ТЕТЯНА ВЕРЕТЕНКО, МАРИНА ЛЕХОЛЕТОВА <i>Сутність і класифікація педагогічних умов формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і працівників.....</i>	85
ОЛЕНА МОСКАЛЕНКО <i>Структура й основні компоненти комплексної моделі підготовки курсантів до професійної комунікації в особливих умовах</i>	93
ОЛЬГА ГУЛАЙ <i>Особливості формування мотивації навчання майбутніх будівельників в умовах ступеневої освіти</i>	99
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	108
ІРИНА ЧОРНА <i>Лінгводидактична модель формування англомовної лексичної компетентності у писемному спілкуванні майбутніх маркетологів</i>	108
ЯНА ФАБРИЧНА <i>Модель організації навчання професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу</i>	114
АНДРІЙ КОТЛОВСЬКИЙ <i>Система вправ для формування англомовної лексико-граматичної компетентності майбутніх економістів</i>	121

<i>ОКСАНА ГРИДЖУК Дослідження соціальних чинників формування мовнокомунікативної компетентності студента (на матеріалі опитування студентів лісотехнічних спеціальностей)</i>	127
ЗА РУБЕЖЕМ	137
<i>АДАМ МУШИНСЬКИЙ, ГЖЕГОЖ ГОЦЛОВСЬКИЙ Професійно-технічна освіта за спеціальністю «зварник» в Польщі (на прикладі центру підготовки зварників компанії H. Segielski – Poznań S. A.)</i>	137
<i>ВІТАЛІЙ ЛОЛА Тенденції становлення та розвитку професійно-технічної освіти в США</i> ..	143
<i>ХРИСТИНА МАРЦІХІВ Професійна підготовка бакалаврів у галузі журналістики: досвід університетів США</i>	148
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	153
<i>ЖАННА СТЕЛЬМАШУК, НАТАЛІЯ ГРИЦЬОК Національно-патріотичне виховання учнів сільської школи: з досвіду роботи</i>	153
<i>ОЛЕНА СНІСАР, ОЛЕКСАНДРА ШЕВЧЕНКО Формування екологічної свідомості та екологічної культури студентів-медиків</i>	160
<i>ОЛЬГА ЦУРУЛЬ Дистанційний курс «Методика навчання біології»: досвід розробки та впровадження</i>	167
<i>ІРИНА ТКАЧЕНКО Вища хореографічна освіта: досвід німецькомовних країн</i>	177
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	184
<i>АНДРІЙ ТУРЧИН Організаційні аспекти удосконалення іношомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів ВНЗ</i>	184
<i>ТЕТЯНА ЄМЕЛЬЯНОВА Механізм розвитку когнітивного простору студентів в процесі математичної підготовки в сучасному університеті</i>	192
<i>ЛЮДМИЛА ОНОФРІЙЧУК Синтез мистецтв як фактор творчого виховання учнів підліткового віку</i>	199
ЗМІСТ	207
ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ	211

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY.....	6
<i>OKSANA KLOCHKO Establishment and Development of High Schools for Girls in Sumy Region (the End of 19th – Early 20th Century)</i>	<i>7</i>
<i>IRYNA TAMOZHNSKA Formation and Development of the Private Assistant Professorship System at Universities of Europe (19th – Early 20th Century).....</i>	<i>13</i>
PRIMARY EDUCATION.....	18
<i>OLHA RUSAKOVA Introduction of the Native Language Phraseological Diversity to Primary School: Experimental Investigation.....</i>	<i>19</i>
<i>SVITLANA VYKHOR Ukrainian Folklore as a Means of Forming Gender Culture of Primary School Pupils.....</i>	<i>26</i>
<i>VITALIY MATSKO Language Learning at Primary School of Immigration Educational Area</i>	<i>32</i>
<i>OLESIA OLIINYK Training Model of Primary School Teachers to Formation of Constructional Skills Younger Students.....</i>	<i>38</i>
<i>ZOIA SHEVTSIV Criteria of Formation of Social-Pedagogical Competence of Future Primary School Teachers in Inclusive Secondary School</i>	<i>43</i>
<i>MARIA IVANCHUK, IRINA ISTYNIUK The Willingness of Teachers as a Condition for Productive Innovative Educational Activities for Younger Students</i>	<i>49</i>
PROFESSIONAL EDUCATION	55
<i>NATALIA NIKULA Value-Motivational Component of Methodical Culture of Primary School Teacher: the Essence and Ways of Formation.....</i>	<i>56</i>
<i>OKSANA TRETYAK Forms and Methods of Forming Technological Professional Competence of Future Primary School Teachers.....</i>	<i>61</i>
<i>MARIIA BILANSKA The Readiness of Future Biology Teachers for Ecologo-Pedagogical Activity: the Result of Research</i>	<i>68</i>
<i>TETIANA FEDIRCHYK Theoretical and Practical Aspects of Management of Development of Educational Professionalism of High School Teacher in Activity of Classic University</i>	<i>74</i>
<i>SVITLANA IZBASH Problem of Andragogical Background of Pedagogical Staff as Teachers for Adult Education</i>	<i>81</i>
<i>TETIANA VERETENKO, MARIIA LEKHOLETOVA Essence and Classification of Pedagogical Conditions of the Formation of Health-Preserving Competence of Future Social Pedagogues and Workers</i>	<i>86</i>
<i>OLENA MOSKALENKO Structure and Components of an Integrated Model for Professional Communication Training of Students in Non-Standard Flight Situations</i>	<i>93</i>
<i>OLHA HULAJ Peculiarities of Formation of Motivation of Future Builders in Circumstances of Level Education</i>	<i>100</i>
LINGUODIDACTICS	108
<i>IRYNA CHORNA Linguodidactic Model of English Lexical Competence Formation in Written Communication of Prospective Marketers</i>	<i>109</i>
<i>YANA FABRYCHNA Model of Teaching Profession Specific Bilateral Translation</i>	<i>114</i>
<i>ANDRIJ KOTLOVSKYI The System of Exercises Designed to Build English Lexical and Grammar Competence of Prospective Economists.....</i>	<i>122</i>
<i>OKSANA HRYDZHUK Research of Social Factors of Formation of the Student’s Language and Communicative Competence (Based on the Survey of Students of the Forestry Specialties).....</i>	<i>128</i>

ABROAD	137
<i>ADAM MUSHYNSKI, GREGORY GOTSLOVSKI WELDERS Vocational Education on the Example of Welders Education Center of H. Cegielski – Poznań S. A.....</i>	138
<i>VITALIJ LOLA The Trends in Formation and Development of Vocational Education in the USA</i>	144
<i>KHRYSTYNA MARTSIHIV Professional Bachelor’s Training in Journalism: the U.S. Universities Experience</i>	149
STUDYING THE EXPERIENCE	153
<i>ZHANNA STELMASHUK, NATALIYA HRYTSIUK National-Patriotic Education of Rural School Pupils: Experience</i>	154
<i>OLENA SNISAR, OLEKSANDRA SHEVCHENKO Formation of Ecological Awareness and Environmental Culture of Medical Students</i>	162
<i>OLGA TSURUL Distance Course «Methods of Teaching Biology»: Experience of Development and Implementation</i>	168
<i>IRYNA TKACHENKO Higher Choreographic Education: the Experience of German-Speaking Countries</i>	178
THE PROBLEM UNDER DISCUSSION.....	184
<i>ANDRIJ TURCHYN Some Aspects of Advanced Foreign Language Training of Students of Non-Special Departments at High Schools.....</i>	185
<i>TATYANA EMELYANOVA The Mechanism of the Development of Cognitive Space of Students in the Process of Mathematical Preparation in Modern University</i>	193
<i>LIUDMILA ONOFRICHUK Synthesis of Arts as a Factor of Teenage Creative Education</i>	200
CONTENTS.....	209
INFORMATION FOR THE AUTHORS	212

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1, 5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Стаття оформляється за таким порядком:

- Індекс УДК, вирівняно зліва;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. *Ekonomika i upravlenie*, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On assessment of the level of enterprises informatization], *Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskiy region Tekhnicheskije nauki*, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім'я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто та номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або після реєстрації на нашому офіційному сайті <http://nzp.tnpu.edu.ua>.

INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

Text of the article is made according to the following:

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
 - the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
 - references;
 - the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

The electronic version of the article can be sent by e-mail lida287@gmail.com or on our official website <http://nzp.tnpu.edu.ua>.