

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 8 (62), 2016

CEJSH

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



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 24.10.2016)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялобржеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzeska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof. (Polska));
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії освіти та педагогічної думки, корекційної та інклюзивної освіти, педагогіки вищої школи.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.048.2

Красножон Валентина

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
ORCID ID 0000-0002-9923-3933

РОЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО АВІАЦІЙНОГО АГЕНСТВА В СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИСПЕТЧЕРІВ У США

У статті розглянуто функціональний апарат Федерального Авіаційного Агентства (FAA) США, а також підкреслено його визначний вплив на формування американської авіаційної галузі. Виявлено закономірності становлення FAA як державного регулювального органу в сфері діяльності цивільної авіації. Використано загально-теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз, синтез і порівняння. Особливу увагу зосереджено на структурі FAA, насамперед, Організації Авіаційного Руху (Air Traffic Organization ATO), академії FAA, навчальному інституті й технічному центрі. Досліджується освітня діяльність академії FAA, навчального інституту і технічного центра, як лідерів у сфері FAA, а також їх основні характеристики і організаційні принципи навчання авіаційних кадрів.

Ключові слова: Федеральне Авіаційне Агентство (FAA), професійна авіаційна підготовка, авіаційні фахівці, Звід Федеративних Правил США, академія FAA, авіаційна галузь США.

Постановка проблеми. Світові інновації, технічний прогрес, а також значний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дають привід стверджувати про значні зміни в сучасній авіаційній освіті. Проблема підвищення рівня авіаційної освіти зумовила посилення інтересу до порівняння варіантів освіти в різних країнах, зокрема України і США.

Америка як всесвітньо визнаний лідер авіаційної освіти акцентує увагу саме на визначній ролі Федерального Авіаційного Агентства в становленні, розвитку і вдосконаленні зазначеної галузі. Саме тому необхідно визначити і втілити нагромаджений провідний досвід США в авіаційну освіту України з метою подальшого вдосконалення професійної підготовки авіаційних диспетчерів.

Метою статті є визначення ролі Федерального Авіаційного Агентства в становленні авіаційної галузі, а саме його визначного впливу на розвиток і вдосконалення професійної підготовки майбутніх диспетчерів. До актуальних завдань також належить ознайомлення зі структурою, організацією, підрозділами, законодавчою базою Федерального Авіаційного Агентства з метою подальшої апроксимації в авіаційну систему освіти України. Доцільно також буде проаналізувати позитивні ідеї американського досвіду, які можна застосувати у процесі підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Методи дослідження. У статті використані загальні теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз, синтез і порівняння.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці вивчали низку аспектів щодо професійної підготовки фахівців авіаційної галузі (М. І. Рубець, А. П. Бамбуркін, О. В. Задкова, О. М. Керницький, Є. В. Кміта, Ю. М. Руденко, Т. О. Ковалькова, І. Л. Смирнова, О. Г. Калініна, І. Б. Файнман, І. М. Глухих, А. С. Макаренко, В. В. Плохих, Ю. М. Руденко, К. В. Суркова, О. В. Ковтун, В. А. Колосов, П. А. Корчемний, Я. С. Мандрик). Велику увагу приділено проблемі професійної підготовки льотно-диспетчерського складу (Р. М. Макаров, С. М. Неділько, О. В. Гарнаєв, Л. П. Гримак, М. М. Громов, В. Ф. Жернаков, В. Л. Марищук, В. Д. Шандриков, Г. С. Пащенко, В. В. Півень, Л. М. Зеленська, Т. В. Тарнавська, В. Л. Асріян, О. О. Кушнір, Ю. В. Щербина, С. В. Щербина, Ю. К. Александровський, І. М. Буцик, Д. С. Сіненко). Попри численну бібліографію, конкретно визначена система професійної підготовки фахівців авіаційної галузі в США була схарактеризована недостатньо, і тому всі вектори проблематики вказують на необхідність її розкриття.

Виклад основного матеріалу. Метою сучасної освіти є підготовка професіональних фахівців із високим рівнем конкурентоспроможності. Однак досконале функціонування освітньої галузі можливе лише за допомогою сприяння державного апарату, саме цю думку чітко засвідчує передовий американський досвід, а саме діяльність Федерального Авіаційного Агентства в сфері підготовки майбутніх фахівців.

Із самого початку було зрозуміло, що повітряні судна (ПС) не можуть досягти повної міри в межах удосконалення безпеки без підтримки Федерального Управління. Саме тому 20 травня 1926 року Конгрес прийняв Закон про повітряну торгівлю. Цей закон було затверджено з метою заохочення авіаційної комерції, видання та приведення у виконання правил повітряного руху, ліцензування пілотів, сертифікації ПС, заснування повітряних маршрутів, управління і підтримання засобів аеронавігації. Новий авіаційний відділ був створений у Міністерстві Торгівлі, основною місією якого було забезпечення нагляду за авіаційною промисловістю. Міністерство Торгівлі зробило значний внесок як у розвиток авіаційних засобів зв'язку, так і у введення радіомаяків, як ефективного засобу навігації. Оскільки все більше літаків були обладнані для здійснення радіопереговорів, саме тому замість сигнальників на льотних полях почали з'являтися радіо-обладнані вишки управління повітряним рухом.

У 1934 році Аеронавігаційна галузь дала поштовх для створення Бюро авіаційної торгівлі. Протягом цього часу Бюро авіаційної торгівлі об'єднало три авіалінії і спонукало їх до створення перших трьох підприємств управління повітряним рухом (УПР) на базі заснованих повітряних трас (Нью Йорк, Нью Джерсі; Клівленд, Огайо; Чікаго, Іллінойс). Згодом Бюро авіаційної торгівлі перейняло відповідальність управління центрами і продовжило вдосконалення підприємств УПР.

Коли Бюро було присвоєно контроль над центрами, 15 робітників найняли на роботу, які стали першими авіаційними диспетчерами [1].

Доцільно зазначити про прийняття Закону про цивільну авіацію, згідно з яким контроль цивільної авіації передавався в незалежний орган під назвою Управління Цивільної Авіації (Civil Aeronautics Authority – CAA). Пізніше відбулося розділення CAA на дві організації: Керівництво Цивільною Авіацією (Civil Aeronautics Administration – CAA) і Комітет Цивільної Авіації (Civil Aeronautics Board – CAB), що дало змогу ефективно розподілити виконання нових функцій в авіації.

Друга Світова Війна зробила значний технічний внесок у розвиток авіаційної промисловості. Розвиток системи радарів, наприклад, призвів до втілення цієї технології в роботу диспетчерів УПР.

Своєчасний Федеральний закон про авіацію 1958 року започаткував незалежний орган, що називався Федеральним Авіаційним Агентством (Federal Aviation Authority – FAA). При цьому FAA було надано повний контроль над спільною військово-цивільною системою аеронавігації і УПР, з цього почався значний розвиток відокремленої системи ОНР [1; 9].

Для керування зростаючого потоку ПС, FAA презентувало в 1982 році план Державної Системи Організації Повітряного Простору (National Airspace System – NAS), що також мав вагоме значення у становленні й розширенні галузі обслуговування повітряного руху (ОНР). Новий план потребував модернізації системи УПР по маршруту і обслуговування підходу, а також удосконалення станції служби забезпечення польотів, введення актуальних змін у систему ведення радіообміну й систему нагляду повітря-земля [1].

Саме за сприяння FAA було впроваджено напівавтоматизовану систему УПР, засновану на поєднанні радара і комп'ютерних технологій [1; 2]. За допомогою автоматизації певних шаблонних завдань система дозволила авіаційним диспетчерам більш ефективно сфокусувати увагу на життєво необхідних завданнях забезпечення ешелонування ПС. Інформація з'являлася в межах контролю диспетчера, забезпечуючи ідентифікацію ПС, при цьому диспетчеру надавалась інформація про шляхову швидкість ПС, що летів відповідно до радіо маяків. Не зважаючи на свою ефективність, система вимагала вдосконалення, щоб кількість ПС росла не швидше, ніж технічний прогрес. Для керування зростаючого потоку ПС, FAA презентувало в 1982 році план Державної Системи Організації Повітряного Простору (National Airspace System – NAS). Новий план модернізував систему УПР по маршруту й обслуговування підходу, а також удосконалив станції служби забезпечення польотів, ввів актуальні зміни в систему ведення радіообміну й систему нагляду повітря-земля [1; 2].

На даний момент FAA є структурним підрозділом міністерства транспорту США. Штаб-квартира знаходиться в Сіетлі, штат Вашингтон.

У структуру FAA входять такі центри управління, як аеропорти, організації авіаційного транспорту, оцінка і аудит, авіаційна безпека, головне юрисконсультство, громадянські права, комерційні авіаційні перевози, зв'язок, фінанси і менеджмент, закупки і бізнес сервіс, фінансове обслуговування, інформація і технології, регіональні та центральні операції, урядові і промислові справи, управління людськими ресурсами, наступне покоління, політика й міжнародні справи та оточуюче довкілля, безпека та захист від небезпечних матеріалів [9]. Організація авіаційного руху (Air Traffic Organization – ATO) – це оперативний підрозділ FAA, він несе відповідальність за забезпечення безпечного й ефективного аеронавігаційного сервісу в межах 32,5 млн. квадратних миль повітряного простору. Організація авіаційного руху працює з комерційною і приватною авіацією і військовим сектором. При цьому на службі знаходиться 35 тисяч авіаційних диспетчерів, техніків, інженерів і обслуговуючого персоналу [5; 3].

Разом із центрами управління FAA включає в себе регіональні офіси, а саме службу сертифікації ПС, регіональні аеропортові представництва, районні відділення льотних стандартів, виробництва й районні відділи інспекцій, групи оцінки ПС, міжнародні місцеві відділення, сертифікація льотних стандартів, регіональні відділення, аеронавігаційний центр Майка Монроні (Mike Monroney Aeronautical Center MMAC), академія FAA, керівництво FAA і навчальний інститут (FAA Leadership and Learning Institute FLLI), центр логістики і технічний цент Вільяма Хьючеза (William Hughes Technical Center WHTC) [5].

ММАС є основною базою тренувань FAA, включає в себе Академію FAA, центр логістики й забезпечує численну кількість послуг безпеки і бізнес підтримки. Академія FAA забезпечує технічні і організаційні тренування й розвиток трудових ресурсів і авіаційного суспільства. Авіаційні диспетчери і бажаючі стати авіаційними диспетчерами, проходять тренування саме тут. Курси Академії мають різні критерії прийому, при чому абітурієнт має право на навчання на основі курсів. Навчальний план академії FAA охоплює різноманітні спеціальності, включаючи ОПР, технічні операції і електроніку, льотні стандарти, сертифікацію ПС, розвиток процедур польотів по приладам, розвиток системи управління, підготовка інструкторів, авіаційна англійська мова [5; 6]. Академія виконує такі функції, як розвиток і проведення тренувальних курсів, планування, підтримання і управління тривалістю навчальних систем, забезпечення управлінням тренувальних програм і консультативних сервісів. Академія навчає як персонал FAA, так і міжнародних учасників із 172 країн світу. Академія отримала акредитацію від Північно Центральної Асоціації коледжів та шкіл (North Central Association (NCA) of Colleges and Schools). Вона стала першою федеральною невійськовою тренувальною організацією, акредитованою Північно Центральної Асоціації коледжів та шкіл [5]. Академія FAA, Аеропорти і

Міжнародний Тренувальний Відділ (International Training Department (AITD)) забезпечують тренування, суміжні послуги всесвітньому авіаційному суспільству і підтримують ICAO. AITD розробляє, проектує і доставляє технічні підготовчі матеріали для міжнародних авіаційних службовців, а також забезпечує споріднені підготовчі послуги, зокрема оцінку рівня підготовки й консультації. Доступні курси з авіаційної безпеки, обладнання повітряних трас, ОПР, аеропорти, авіаційна безпека, удосконалення викладання, розвиток управління і авіаційна англійська мова [4; 5; 6].

Центр логістики – це сертифікована організація, що забезпечує консультування, інженерну допомогу, ремонт, розповсюдження і технічну підтримку служби обслуговування повітряного руху в США і 44 інших країнах.

FLLI – це новий, керівний центр розвитку FAA. FLLI підтримує лідерів FAA за допомогою підготовки до направлення робочої сили через необхідності, що постійно розвиваються. У той самий час виконує й основну місію FAA, а саме підтримання найбезпечнішого в світі повітряного простору [1; 2].

Технічний центр Вільяма Хьючеза – це лідер у сфері досліджень, розвитку, тестування й оцінки авіаційної галузі. Програми даного центру включають тестування і оцінку якості ОПР, комунікації, навігації, аеропортів, надійності ПС і безпеки. Крім того, вищезгаданий центр – це активний і перспективний розробник інноваційних авіаційних систем і концепцій розвитку нового обладнання і програмного забезпечення УПР, а також удосконалення існуючих систем і процедур.

Щодо галузевих підрозділів, то в межах FAA Служба Льотних Стандартів (Flight Standards Service) сприяє безпечним авіаційним перевезенням з допомогою встановлення стандартів для сертифікації і нагляду за пілотами [1], операторами повітряного транспорту, авіаційними агентствами і кандидатами на посади. Служба Льотних Стандартів відповідає за безпеку цивільних льотних ВС і авіаційної комерції.

У межах своєї місії безпеки FAA сприяє, забезпечує й санкціонує широкий спектр тренувань і тестувань для всіх зацікавлених людей від аматорів до сертифікованих працівників. Тренування включають такі програми, як початкова академічна програма підготовки авіаційних диспетчерів, технічна тренувальна програма сертифікації ПС, тренувальні стандарти промисловості FAA, підготовка пілотів, тренування авіаційних диспетчерів, районне відділення льотних стандартів. Тестування включають такі практики, як практичні тестові стандарти для авіаторів, приклад тесту для авіаторів на перевірку знань, довідник тестів на перевірку знань для авіаторів [6].

Між тим, FAA уповноважене сприяти авіаційній безпеці і встановлювати авіаційні стандарти безпеки для ЦА. Цих цілей FAA досягає з допомогою Зводу Федеративних Правил США (Code of Federal Regulations – CFR) [3], що являє собою кодифікацію загальних і постійних правил, виданих Міністерствами і відомствами Уряду США. Інструкція розділена на 50 різних

кодексів, що називаються однойменно і представляють широку сферу тем відповідно до норм Федерального Управління Цивільною Авіацією FAA. Інструкція включає в себе всі аспекти ЦА від того, як здобути льотну ліцензію до обслуговування ВС. Титул 14 Зводу Федеративних Правил ЦА, розділ 1 Федеральне Управління Цивільною Авіацією (Federal Aviation Administration), розділений на підрозділи A-N [3].

Як зазначено, інструкції FAA, що визначають рух ПС сьогодні включає в себе Підпункт 14 (Title 14) CFR. Існує 68 інструкцій, об'єднаних у три томи під назвою Підпункт 14 «Аеронавтика і Космос» (Aeronautics and Space) і стосуються FAA. Наступний четвертий том складається з двох розділів, перший включає апарат міністра, Міністерство Транспорту (Авіаційні протоколи), другий стосується авіаційних комерційних перевезень, FAA, Міністерства Транспорту. П'ятий сфокусований на NASA і стабілізації системи авіаційних перевезень. Ці 68 інструкцій можна розділити на три категорії – адміністративну, сертифікат льотної придатності, функціонування льотної придатності [3].

Закцентуємо увагу на томах 1, 2, 3 Підпункт 14 CFR (Аеронавігація і Космос), а саме розділ 1 FAA. Розділ 1 FAA розділений на підрозділи від A до N, на чому ми зупинимося детальніше. Кожен підрозділ має назву й відповідну букву і у свою чергу складається з відповідних підпунктів.

Підрозділ A називається визначення і загальні вимоги, і включає 3 підпункти, а саме визначення і аббревіатури, загальні вимоги й системи управління безпекою [8].

Підрозділ B – процедурні норми. Він охоплює 6 підпунктів, зокрема загальні процедури нормоутворення, дослідницькі процедури і процедури приведення у виконання, правила впровадження рівного доступу до закону правосуддя від 1980 року, адміністративні вимоги поряд із законом про федеральні громадські правопорушення, розгляд судових справ, що стосуються аеропортів із федеральною допомогою, процедури опротестування і контрактні суперечки.

Підрозділ C – ПС включає 17 підпунктів, у тому числі процедури сертифікації для виробів і екземплярів, стандарти льотної придатності (класи нормальних, корисних, маневрених, ПС місцевих авіаліній), стандарти льотної придатності (транспортний клас ПС), продовження льотної придатності і вдосконалення безпеки для транспортного класу ПС, стандарти льотної придатності (нормальний клас гвинтокрилів), стандарти льотної придатності (транспортний клас гвинтокрилів), стандарти льотної придатності (стандартний аеростат із ручним управлінням), стандарти льотної придатності (двигуни ПС), дренаж паливної системи й вимоги до виділення продуктів згорання з відпрацьованими газами для турбінних силових двигунів ПС, стандарти льотної придатності (повітряний гвинт), стандарти шуму (тип ПС і сертифікація льотної придатності), директиви

льотної придатності, обслуговування (превентивне обслуговування, відновлення й перебудова), ідентифікація і реєстраційне маркування, реєстрація ПС, вимоги щодо реєстрації і маркування для малих безпілотників, запис назв ПС і охоронних документів.

Підрозділ D – авіаційні працівники. Включає 5 підпунктів: тренажерна льотна підготовка: первинна приладна і продовження кваліфікації і використання, сертифікація (пілоти, льотні інструктори, наземні інструктори), сертифікація (члени екіпажу і інші пілоти), сертифікація (авіатори не пілоти), сертифікація (авіатори, не члени екіпажу), медичні стандарти і сертифікація.

Підрозділ E – повітряний простір. Включає 3 підпункти: призначення класів A, B, C, D і E і льотних площадок, маршрути ОНР і точки доповіді, повітряний простір спеціального призначення, безпечне, ефективне використання і оборона повітряного простору придатного для польотів.

Підрозділ F – повітряний транспорт і загальні правила експлуатації. Нараховує 9 підпунктів: загальні правила експлуатації і правила польотів, спеціальні правила повітряного руху, висоти інструментальних правил польоту, стандартні інструментальні процедури, забезпечення безпеки повітряного транспорту, пришвартовані аеростати, повітряні змії, аматорські ракети і безпілотні вільні аеростати, надлегкі пристрої, дії парашутно-десантних частин.

Підрозділ G – повітряні перевізники і оператори за грошову винагороду чи найм: сертифікація і функціонування. Нараховує 14 підпунктів: загальні вимоги, польоти й обмеження строку служби і інші вимоги (члени льотного екіпажу), сертифікація (авіаперевізники і комерційні оператори), програма тестування на наркотики і алкоголь, вимоги до процесу праці (прапор, вітчизняні і додаткові операції), сертифікація і функціонування (ПС з кількістю сидячих місць 20 і більше, пасажирське або максимальне корисне навантаження 6000 фунтів і більше; і правила для керівного складу на борту такого ПС), функціонування (іноземні перевізники і іноземні оператори США, реєстроване ПС задіяне в загальних перевозках), іноземні гвинтокрили (операції загрузки), функціональні вимоги (літаки місцевих авіаліній і операції по запиту, правила для керуючого складу на борту такого літаку), комерційні авіаційні тури і управління авіатурами національних парків, функціонування літаків у сільському господарстві, сертифікація аеропортів.

Підрозділ H – Школи і інші сертифіковані організації. Налічує 4 підпункти: пілотські школи, тренувальні центри, ремонтні бази, технічні школи авіаційного обслуговування.

Підрозділ I – аеропорти. Включає 10 підпунктів: планування сумісності аеропортового шуму, федеральна підтримка аеропортів, аеропортова програма підтримки, функціонування аеропорту, звільнення

аеропортової нерухомості від додаткових обмежень на право розпорядження нерухомістю, пілотська програма державного житлового дозволу, огляд будівництва, перебудівництва, активація і дезактивація аеропортів, збір за обслуговування пасажирів, огляд і схвалення шуму аеропортів і обмеження доступу, затрата федеральних коштів для невійськових аеропортів або аеронавігаційні засоби в тому числі.

Підрозділ J – навігаційні засоби. Складається з двох підпунктів – встановлення і переривання критеріїв для сервісів УПР і навігаційних засобів та не федеральні навігаційні засоби.

Підрозділ K – адміністративні нормативні акти. Включають 5 підпунктів, зокрема, це представники адміністрації, свідоцтва працівників і виробництво записів у судовому розгляді, робота судового процесу і процесуальні документи, платня, використання FAA систем комунікації, захист добровільно представленої інформації.

Підрозділи L – M приховані від публічного доступу.

Підрозділ N – страхування від військових ризиків. Включає приховану інформацію і авіаційне страхування.

Таким чином, Розділ 14 CFR ЦА «Аеронавігація і Космос», а саме розділ 1 FAA характеризується наявністю 14 вичерпних підпунктів щодо діяльності Федеральної Авіаційної Адміністрації, дають виключне уявлення про діяльність авіаційної галузі США. Зокрема, ключовими є підрозділ D – авіаційні працівники та підрозділ H – Школи і інші сертифіковані організації.

Для диспетчерів певні частини Зводу Федеративних Правил більш важливі, ніж для інших спеціальностей. Під час тренувань для диспетчерів важливо ознайомитися з частинами і підпунктами, що стосуються диспетчерської підготовки і льотної сертифікації [4; 7].

Необхідно підкреслити, що Федеральне Авіаційне Агентство характеризується документальною фундаментальністю, що однойменно відображається в Титулі 14 Зводу Федеральних Правил США. Розділ FAA нараховує 14 підрозділів, кожен із який відповідає необхідним вимогам авіаційної практики і законодавства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Резюмуючи вищезазначене, можна з упевненістю стверджувати, що FAA за допомогою своїх підрозділів, а саме організації авіаційного руху, ММАС, академії FAA, FLLI, центру логістики і WHTC активно визначає політику авіаційної галузі й успішно задовольняє всі зростаючі потреби УПР и ОПР. При цьому структура відрізняється чіткістю розподілення органів управління відповідно до всіх нагальних запитів і спираючись на високі стандарти якості й безпеки авіації. Цілком зрозуміло, що ключову політику в авіаційній галузі відіграє FAA, що являє собою не просто історично зумовлену організацію і відділення Міністерства Транспорту США, а, перш за все, керівну, широко розгалужену, вагому авіаційну владу країни, що

вдало функціонує вже майже 70 років. Перспективи подальших наукових розвідок можуть бути спрямовані на професійну підготовку диспетчерів різних напрямів, зокрема місцевих, диспетчерів зльоту/посадки, районних диспетчерських центрів, вишки і підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник Аеронавігаційної Інформації для пілотів / Міністерство Транспорту, Федеральне Управління Цивільною Авіацією, Служба Льотних Стандартів. – Оклахома, 2016. – Розділ 1 : Льотний вступ [Електронний ресурс]. – Джерело доступу : https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/pilot_handbook/
2. Збірник Аеронавігаційної Інформації. Офіційний гід основної льотної інформації і процедур ОНР / Міністерство Транспорту США, Федеральне Управління Цивільною Авіацією, 2012.
3. Звід Федеративних Правил [Електронний ресурс] / Федеральне Управління Цивільною Авіацією. – Джерело доступу : http://rgl.faa.gov/Regulatory_and_Guidance_Library/rgFar.nsf/MainFrame?OpenFrameSet.
4. Москаленко О. І. Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців у США / О. І. Москаленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 31 (84). – С. 316–322.
5. Офіційний сайт Федерального Авіаційного Агенства США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.faa.gov/>
6. Підлубна О. М. Особливості організації професійної підготовки пілотів цивільної авіації в льотних школах США / О. М. Підлубна // Наука і освіта Новий Вимір : Педагогіка і психологія. – 2013. – Том 3. – С. 118–122.
7. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіафахівців у країнах близького зарубіжжя / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88).
8. Урядове Видавництво США/ Титул 11 – Аеронавтика і Космос. Розділ 1 / Федеральне Управління Цивільною Авіацією, Міністерство Транспорту. [Електронний ресурс]. – Джерело доступу : [cgibin/textidx?SID=47e41124fc5eb8f7f44b95a4868e9f29&mc=true&tpl=/ecfrbrowse/Title14/14tab_02.tpl](http://cgsibin/textidx?SID=47e41124fc5eb8f7f44b95a4868e9f29&mc=true&tpl=/ecfrbrowse/Title14/14tab_02.tpl)
9. Федеральне Управління Цивільною Авіацією : Історична перспектива, 1903 – 2008. Розділ 2 – Започаткування Федерального Управління Цивільною Авіацією. [Електронний ресурс]. – Джерело доступу : https://www.faa.gov/about/history/historical_perspective/media/historical_perspective_ch2.pdf

REFERENCES

1. *Pilot Handbook of Aeronautical Knowledge*. (2016). Department of Transportation, Federal Aviation Administration, Flight Standard Service. Oklahoma Rozdil 1: Liotnyi vstup. Retrieved from: https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/pilot_handbook/
2. *Aeronautical Information Manual. Official Guide to Basic Flight Information and ATC Procedures* (2012). Ministerstvo Transportu SShA, Federalne Upravlinnia Tsyvilnoiu Aviatsiieiu.
3. *Code of Federal Regulations*. Federal Aviation Administration. Retrieved from:

http://rgl.faa.gov/Regulatory_and_Guidance_Library/rgFar.nsf/MainFrame?OpenFrameSet.

4. Moskalenko, O. I. (2013). Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u SSHA [Foreign experience of specialist's professional preparation in USA]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 31(84), 316–322.

5. Federal Aviation Administration official website Retrieved from:

<http://www.faa.gov/>

6. Pidlubna, O. M. (2013). Osoblyvosti orhanizatsii profesiinoi pidhotovky pilotiv tsyvilnoi aviatsii v lotnykh shkolakh SSHA [Peculiarities of organization of professional pilot preparation of civil aviation in the flight schools of USA]. *Nauka i osvita: Novyi Vymir: Pedahohika i psykholohiia*, 3, 118–122.

7. Plachynda, T. S. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh aviafakhivtsiv u krainakh blyzkoho zarubizhzhia [Professional preparation of the future air specialists in the neighboring countries]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 35 (88). Zaporizhia: KPU.

8. Governmental Publishing Office/Title 11 – Aeronautics and Space / Rozdil 1. Federalne Upravlinnia Tsyvilnoiu Aviatsiieiu, Ministerstvo Transportu. Retrieved from:

http://cgibin/textidx?SID=47e41124fc5eb8f7f44b95a4868e9f29&mc=true&tpl=/ecfrbrowse/Title14/14tab_02.tpl

9. Federal Aviation Authority: Historical Perspective, 1903 – 2008 / Rozdil 2. Zapochatkuvannia Federalnoho Upravlinnia Tsyvilnoiu Aviatsiieiu. Retrieved from:

https://www.faa.gov/about/history/historical_perspective/media/historical_perspective_ch2.pdf

РЕЗЮМЕ

Красножон Валентина. Роль Федерального Авиационного Агентства в становлении профессиональной подготовки диспетчеров в США.

В статье рассмотрен функциональный аппарат Федерального Авиационного Агентства (FAA) США, а также подчеркнуто его значительное влияние на формирование авиационной отрасли. Определяются закономерности становления FAA как государственного регулирующего органа в сфере деятельности гражданской авиации. Используются общие методы исследования, в том числе анализ, синтез и сравнение. Особенное внимание сосредоточено на структуре FAA, в первую очередь на Организации Авиационного Движения (Air Traffic Organization – ATO), академии FAA, учебном институте и техническом центре. Исследуется их образовательная деятельность, а также основные организационные принципы обучения.

Ключевые слова: Федеральное Авиационное Агентство (FAA), профессиональная авиационная подготовка, авиационные специалисты, Свод Федеративных Постановлений США, академия FAA.

SUMMARY

Krasnozhon Valentina. Role of FAA in the formation of professional preparation of the air traffic controllers in the USA.

The article describes FAA functional unit and it is also stressed FAA outstanding influence on USA aviation industry organization. Regularities of FAA formation are revealed as a governmental regulation structure in the civil aviation scope of action. The most important components of FAA functioning process, directions, politics, key activities were determined in the sphere of preparation of the future aviation specialists, especially it should be stressed when we speak about air traffic controller's preparation. Such scientific methods as analysis, synthesis and comparison were used to reveal the core of the issue. It is worth to mention that FAA played and is playing outstanding role not only in flight management organization but also covers certification, control and safety issues. Special attention is

concentrated on FAA structure, first of all on Air Traffic Organization, FAA Academy, education institute and technical center. FAA Academy education activity, education institute and technical center are being examined as the leaders in FAA sphere and also their main characteristics and organizational principles of aviation specialist's education. FAA academy provides such services as development and conduct training courses, plan, maintaining and management FAA's distance learning systems and also provides training program management and consultation services. Training and testing of the future flight, air traffic control, technical and management personnel are part of FAA's safety mission. FAA provide, promote and approve a wide range of training and testing opportunities.

The FAA is powered by regulations to promote aviation safety and establish safety standards for civil aviation. The FAA achieves these objectives under the Code of Federal Regulations, which is codification of the general and permanent rules published by the executive departments and agencies of the United States Government. It is obviously that Code of Federal Regulations was also examined especially Title 14 Aeronautics and Space which includes all aspects of American civil aviation according to FAA norms and requirements. Foundation and development of legislative base and regulatory management are being traced, which played a key role in aviation higher education establishment. An attempt was made to find the spheres of application of USA aviation experience which has been obtained, with the aim of increasing efficiency and competitive ability of native education.

Key words: Federal Aviation Agency, professional aviation preparation, aviation specialists, Code of Federal Regulations, FAA Academy, USA aviation industry.

УДК 371.134:[378.22:615.8]:378.4(931/96)

Юрій Лянной

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
ORCID ID 0000-0002-3498-3960

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ НАУК З РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРАЛІЇ

У статті проаналізовано тенденції професійної підготовки магістрів наук з реабілітації, магістрів фізичної терапії, магістрів реабілітаційного консультування в університетах Австралії. Здійснено аналіз навчальних планів підготовки магістрів наук з реабілітації в Мельбурнському університеті (The University of Melbourne), магістрів фізичної терапії і магістрів реабілітаційного консультування в Університеті Сіднея (University of Sydney) та магістрів фізичної терапії в Університеті Квінсленда (The University of Queensland). В Університеті Сіднея (University of Sydney) визначено умови оцінювання дисциплін навчального плану та практикуму з фізичної терапії, який проходить в одному з таких чотирьох напрямів: реабілітація, невідкладна допомога, амбулаторна допомога та загальна практика.

Ключові слова: професійна підготовка, магістр наук з реабілітації, магістр фізичної терапії, магістр реабілітаційного консультування, навчальні плани, університети Австралії.

Постановка проблеми. На новітньому етапі розбудови незалежної української держави проблема становлення й розвитку вищої освіти стає

щодалі суттєвішою для визначення стратегії і тактики формування нового покоління української молоді.

Сучасний стан розбудови національної ступеневої освіти, зокрема на рівні функціонування магістратури, ставить на порядок денний, як зазначає Г. М. Сомбаманія, «формування нової генерації науково-дослідницького й науково-педагогічного персоналу вищої школи, конкурентоздатного в умовах вітчизняного та європейського ринку освітніх послуг» [4, с. 287]. Магістратура як один із наукових рівнів системи вищої освіти, на думку Ю. В. Соляникова, спрямована на підготовку кадрів, здатних до ефективної науково-дослідницької діяльності в умовах сучасної освіти [3, с. 3].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить, що учені (Т. А. Воронова, Р. С. Гуревич, І. І. Драч, Н. М. Дем'яненко, Т. І. Коваль, Г. Х. Яворська та ін.) указують на необхідність створення в сучасний період якісно нової системи організації професійної підготовки майбутніх магістрів у вищій школі. Деякі дослідники (Н. Г. Батечко, С. С. Вітвицька, О. М. Ковальчук, І. Р. Михайлюк, Я. С. Чистова, С. М. Ящук та ін.) особливу увагу приділяють з'ясуванню структури готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності. У наукових працях учених (О. А. Ігнатюк, Л. В. Кліх та О. В. Зазимко, В. С. Люлька, Л. М. Радковська, С. М. Ящук та ін.) висвітлено особливості формування якостей і здібностей майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах. Окремим аспектам професійної підготовки фахівців з фізичної терапії присвячено наукові праці таких зарубіжних дослідників, як С. Bithell, С. А. Broberg, Н. Gunn, А. Jones, С. Kell, N. Patton, А. F. Pettersson та ін. На сьогодні у вітчизняній науці обмежена кількість досліджень, які пов'язані з вивченням закордонного досвіду професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації.

Мета статті – дослідити тенденції професійної підготовки магістрів з фізичної терапії в університетах Австралії.

Методи дослідження. Дослідженням було передбачено використання таких теоретичних методів дослідження, як: аналіз, узагальнення та систематизація – з метою визначення стану розробленості проблеми в науковій літературі та світовій практиці, дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх магістрів наук з реабілітації, магістрів фізичної терапії у вищих навчальних закладах Австралії.

Виклад основного матеріалу. Вказано, що в зарубіжних країнах у контексті реабілітаційної діяльності застосовується термін «фізична терапія», що за сутністю і змістом є фактично ідентичним терміну «фізична реабілітація». У попередніх дослідженнях нами розглядалися питання підготовки фахівців з фізичної терапії та реабілітації в університетах Австрії, Данії, Канади, Латвії, Литви, Нідерландах, Польщі, США та Естонії [1]. На нашу думку, важливими для аналізу є вивчення питання щодо підготовки магістрів наук з реабілітації та магістрів фізичної терапії в університетах

Австралії. В Австралії 15 із 47 вищих навчальних закладів пропонують програми підготовки фахівців з реабілітації і/або фізичної терапії.

Австралія має високу репутацію в усьому світі, що стосується надання якісної освіти. Це є результатом ретельного контролю над усіма навчальними закладами країни, який здійснює Федеральний уряд [2].

Державні послуги в галузі фізичної терапії в Австралії охоплюють широке коло організацій, починаючи від найбільших державних лікарень до невеликих віддалених медичних центрів. Понад однієї третини фізичних терапевтів працюють у системі охорони здоров'я. У 2013 році Державне фінансування громадських послуг у галузі фізичної терапії було приблизно 480 млн. доларів, або 0,3 % від загального бюджету охорони здоров'я.

Розглянемо підготовку магістрів фізичної терапії та реабілітації у трьох найпрестижніших університетах Австралії, а саме: у Мельбурнському університеті (The University of Melbourne) [5], Університеті Сіднея (University of Sydney) [6] та Університеті Квінсленда (The University of Queensland) [7].

Мельбурнський університет (The University of Melbourne) – державний університет Австралії, найстаріший у штаті Вікторія – був створений у 1853 році й посідає перше місце серед австралійських університетів [5]. Основний кампус університету розташовується в Парквіллі – одному з центральних районів м. Мельбурна.

В Університеті Мельбурна (The University of Melbourne) існує Школа медичних наук (The School of Health Sciences), яка здійснює набір на навчання кандидатів, які планують отримати ступінь магістра наук із реабілітації. Претенденти для вступу на здобуття ступеня магістра наук із реабілітації повинні мати ступінь бакалавра з однієї з таких спеціальностей, як: фізіотерапія, медицина, фізкультурні науки, працетерапія, педіатрія та догляд за хворими. Крім того, претенденти повинні мати як мінімум два роки стажу за відповідною професією. Далі претенденти повинні пройти співбесіду та письмове тестування, продемонструвати знання англійської мови на рівні університетських аспірантських курсів. Треба вказати на те, що виконання цих вимог не гарантує автоматичний вступ, зарахування відбувається за рейтингом.

В Університеті Мельбурна (The University of Melbourne) навчальний план підготовки магістрів наук із реабілітації розрахований на два роки. Для того, щоб отримати ступінь магістра наук з реабілітації, необхідно набрати по 12,5 балів з кожної з шести базових дисциплін, отримати 25 балів за дослідницьку або професійну практику і набрати відповідно по 12,5 балів з чотирьох на вибір факультативних дисциплін, що в сумі складає 150 балів (табл. 1).

Таблиця 1

**Навчальний план підготовки магістрів наук із реабілітації (Master of rehabilitation science) Університету Мельбурна
(The University of Melbourne)**

№ з/п	Core subjects / Базові дисципліни	Points / бали
1.	Foundations of Rehabilitation / Основи реабілітації	12,5
2.	Rehabilitation, Activity and Exercise / Реабілітація, фізична активність і вправи	12,5
3.	Evaluation of Rehabilitation Practice / Оцінка відновлювальної практики	12,5
4.	Health Behaviour Change / Зміна поведінки та здоров'я	12,5
5.	Research and Evidence / Дослідження і докази	12,5
6.	Emerging Technologies in Rehabilitation / Нові технології в реабілітації	12,5
Research or professional practice / Дослідницька або професійна практика		25
Elective subjects / Факультативні дисципліни (4 на вибір)		
1.	Rehabilitation in the Acute Setting / Реабілітація при гострих станах	12,5
2.	Rehabilitation for Paediatrics / Реабілітація в педіатрії	12,5
3.	Rehabilitation for Women's Health / Реабілітація та здоров'я жінок	12,5
4.	Rehabilitation for Musculoskeletal Conditions / Реабілітація опорно-рухового апарату	12,5
5.	Neurological Rehabilitation Practice / Реабілітація в неврології	12,5
6.	Leadership & Health Advocacy / Лідерство в охороні здоров'я	12,5
7.	Ageing in Society / Старіння в суспільстві	12,5
8.	Body of Ageing / Фізіологія старіння	12,5
9.	Economics of Ageing / Економіка старіння	12,5
10.	Ethics of Ageing / Етика старіння	12,5
11.	End of Life Issues / Соціальні питання наприкінці життя	12,5
Усього		150

В Університеті Мельбурна (The University of Melbourne) аудиторні заняття займають приблизно 12 годин на тиждень, магістрантам надається можливість самостійного вивчення різноманітних тем. Завдання полягають у розборі й аналізуванні літературних джерел або у груповій роботі та дискусіях. Існує значна кількість місць для занять, починаючи від навчальних кімнат і бібліотек до аудиторій для спільної та проектної роботи, які оснащені сучасним обладнанням для групової роботи, а також усім необхідним для самостійних занять.

Університет Сіднея (University of Sydney) – це найстаріший державний університет в Австралії, який засновано в 1850 році та який входить до восьми найпрестижніших університетів Австралії [6]. Цей університет за багатьма позиціями входить до 20 найкращих університетів світу.

На факультеті наук про здоров'я Університету Сіднея (University of Sydney) здійснюється підготовка магістрів (MaPhysio1000) до професійної діяльності в якості фізичного терапевта. Крім того, на факультеті наук про здоров'я проводиться підготовка за навчальними програмами

«Поведінкові та соціальні науки в галузі охорони здоров'я», «Фізичні вправи і спортивна наука», «Працетерапія», «Консультаційна реабілітація», «Медична радіографія», «Патологія мови» (логопедія) та ін. [6].

Навчальний план підготовки майбутніх магістрів фізичної терапії Університету Сіднея (University of Sydney) розрахований на два роки і складається з 96 кредитних балів. Бали розподілені рівномірно по 24 на кожний навчальний семестр (табл. 2).

Таблиця 2

**Навчальний план підготовки магістрів фізичної терапії
(Master of Physiotherapy) Університету Сіднея (University of Sydney)**

Код	Навчальні дисципліни	Кредит-ні бали	Семестр
1 рік навчання			
PHTY5192	Cardiopulmonary Physiotherapy / Фізіотерапія в кардіопульмонології	6	1
PHTY5136	Musculoskeletal Physiotherapy I A / Фізіотерапія опорно-рухового апарату I A	6	1
PHTY5137	Musculoskeletal Physiotherapy I B / Фізіотерапія опорно-рухового апарату I B	6	1
PHTY5195	Neurological Physiotherapy / Фізіотерапія в неврології	6	1
Усього: 24 залікові кредитні бали			
PHTY5197	Neurological and Cardiopulmonary Physiotherapy / Фізіотерапія в неврології і кардіопульмонології	6	2
PHTY5203	Musculoskeletal Physiotherapy II / Фізіотерапія опорно-рухового апарату II	6	2
PHTY5204	Musculoskeletal Physiotherapy III / Фізіотерапія опорно-рухового апарату III	6	2
PHTY5201	Physiotherapy across the Lifespan / Фізіотерапія протягом усього життя	6	2
Усього: 24 залікові кредитні бали			
2 рік навчання			
PHTY5180	Physiotherapy Practicum 1 / Практикум з фізіотерапії (PHTY5197, PHTY5203, PHTY5204)	6	1
PHTY5181	Physiotherapy Practicum 2 / Практикум з фізіотерапії (PHTY5197, PHTY5203, PHTY5204)	6	1
PHTY5206	Musculoskeletal Physiotherapy IV / Фізіотерапія опорно-рухового апарату I B	6	1
PHTY5207	Physiotherapy Health Care and Society / Фізіотерапія охорони здоров'я та суспільства (PHTY5203, PHTY5204, PHTY5201)	6	1
Усього: 24 залікові кредитні бали			
PHTY5182	Physiotherapy Practicum 3 / Практикум з фізіотерапії 3 (PHTY5197, PHTY5203, PHTY5204)	6	2
PHTY5189	Physiotherapy Practicum 4 / Практикум з фізіотерапії 4 (PHTY5197, PHTY5206)	6	2

PHTY5208	Advanced Physiotherapy Practice / Розширений практикум з фізіотерапії (PHTY5206, PHTY5197, PHTY5201)	6	2
PHTY5209	Advanced Clinical Reasoning / Розширені клінічні міркування (PHTY5206, PHTY5197, PHTY5208)	6	2
Усього: 24 залікові кредитні бали			
Усього за планом: 96 залікових кредитних балів			

Магістрант повинен набрати 90 залікових кредитних балів із профільних дисциплін, а також 6 залікових кредитних балів із дисциплін за вибором, обраних або зі списку або, за згодою декана факультету наук про здоров'я, на іншому факультеті університету. Також магістранти мають можливість взяти участь у програмі «FHS за кордоном», яка включає в себе наукове дослідження протягом 4–6 тижнів перебування в неурядових організаціях та інших установах в одній з країн Південної або Південно-Східної Азії. Цей досвід оцінюється в 6 кредитних балів і дозволяє магістрантам отримати реальне уявлення про систему охорони здоров'я в інших країнах світу.

Оцінка з більшості дисциплін навчального плану складається з практичного оцінювання в середині семестру (20 %), практичного оцінювання в кінці семестру (20 %) і складання письмового іспиту в кінці семестру (60 %) або практичного оцінювання в середині семестру (25 %), практичного оцінювання в кінці семестру (25 %) і складання письмового іспиту в кінці семестру (50 %). Практикум із фізіотерапії відбувається в одному з таких чотирьох напрямів: реабілітація, невідкладна допомога, амбулаторна допомога та загальна практика. Кожен із чотирьох практикумів із фізіотерапії триває 5 тижнів (37 годин на тиждень, 760 годин) повного робочого дня у клінічних установах. Оцінка за практикум виставляється на основі прояву клінічної ефективності, прояву комунікативних, організаційних та професійних навичок та підготовки письмового звіту.

Для роботи в Австралії фізіотерапевтом випускникам програми магістра фізіотерапії необхідно пройти реєстрацію в Австралійському агентстві з регулювання оздоровчої практики (Australian Health Practitioner Regulation Agency, AHPRA).

В Університеті Сіднея (University of Sydney) здійснюється професійна підготовка магістрів реабілітаційного консультування (MaRehcou 3000). Навчальний план розрахований на два роки (чотири семестри) денної форми навчання або на чотири роки (вісім семестрів) заочного навчання і також складається з 96 кредитних балів, які розподілені рівномірно по 24 на кожний семестр.

Перший семестр передбачає вивчення таких дисциплін, як: «Філософія реабілітації» (6), «Професійний розвиток і консультування» (6), «Виробничі травми і компенсація робітникам» (6), «Вступ до реабілітаційного консультування» (6). Другий семестр включає такі дисципліни, як:

«Прикладна психосоціальна реабілітація» (6), «Прикладне консультування та управління прецедентами» (6), «Оцінка клієнта і працевлаштування» (6), «Самодіяльне управління реабілітацією» (6). Третій семестр передбачає вивчення таких дисциплін, як: «Реабілітація психічних хворих» (6), «Консультація з наукової роботи А» (6), «Професійна практика 1» (6), дисципліна за вибором «Реабілітація алкоголе- та наркозалежних осіб» (6). Четвертий семестр передбачає вивчення таких дисциплін, як: «Перспективи реабілітаційного законодавства» (6), «Консультація з наукової роботи В» (6), «Професійна практика 2» (6), дисципліна за вибором (6). Студент повинен набрати 90 залікових кредитних балів із профільних дисциплін, а також 6 залікових кредитних балів із дисциплін за вибором.

Університет Квінсленда (The University of Queensland) – це найстаріший університет австралійського штату Квінсленд, який створений у 1909 році та входить до восьми найпрестижніших університетів Австралії [7]. У рейтингу 2015 року за версією UniPage цей університет посів 3 місце серед австралійських університетів та 47 місце серед університетів світу. Основний кампус Університету Квінсленда (The University of Queensland) знаходиться в передмісті Брісбена Сент-Лючія. В Університеті Квінсленда (The University of Queensland) існує Школа здоров'я та реабілітаційних наук (School of Health & Rehabilitation Sciences), яка здійснює професійну підготовку магістрів фізичної терапії (Master of Physiotherapy).

Навчальний план підготовки магістрів фізичної терапії (MPhty) складається з однорічного навчання (два семестри) та засвоєння 16 модулів (табл. 3). Магістранти складають 8 обов'язкових модулів навчальної програми частини А, а з частини В обирають блок дисциплін (8 модулів) залежно від спеціалізації «Фізіотерапія опорно-рухової системи» чи «Фізіотерапія у спорті».

Таблиця 3

**Навчальний план підготовки магістрів із фізичної терапії (MPhty)
Університету Квінсленда (The University of Queensland)**

Part A / Частина А		
Course code / Код курсу	Units / Мо- дуль	Course Title / Назва курсу
PHTY7931	2	Clinical Reasoning in an Evidence Based Practice Paradigm / Клінічні міркування на підставі обґрунтованого практичного прикладу
PHTY7932	2	Pain, Disability and the Biopsychosocial Model in Musculoskeletal and Sports Physiotherapy / Біль, інвалідність і біопсихосоціальна модель у фізіотерапії опорно-рухової системи та спорті
PHTY7933	2	Clinical Reasoning and the Biomedical Model in Musculoskeletal and Sports Physiotherapy / Клінічні міркування та біомедичні моделі в фізіотерапії опорно-рухової системи та спорті

PHTY7934	2	Exercise is Musculoskeletal and Sport Physiotherapy / Фізичні вправи у фізіотерапії опорно-рухової системи та спорті
Разом	8	
Part B / Частина B		
Musculoskeletal Physiotherapy / Фізіотерапія опорно-рухової системи		
PHTY79341	2	Advanced Musculoskeletal Physiotherapy Practice / Розширена практика, фізіотерапія опорно-рухової системи
PHTY79342	2	Advanced Musculoskeletal Physiotherapy Clinical Science / Розширена клінічна наукова практика, фізіотерапія опорно-рухової системи
PHTY79343	2	Clinical Practicum in Advanced Musculoskeletal Physiotherapy / Розширена клінічна практика, фізіотерапія опорно-рухової системи
PHTY79347	2	Research in Sports and Musculoskeletal Physiotherapy / Дослідження в галузі фізіотерапії спортивної діяльності та опорно-рухової системи
Разом	8	
або Sports Physiotherapy / Фізіотерапія у спорті		
PHTY79344	2	Sports Physiotherapy Practice / Фізіотерапевтична практика у спорті
PHTY79345	2	Sports Physiotherapy Clinical Science / Фізіотерапевтична клінічна наукова практика у спорті
PHTY79346	2	Clinical Practicum in Sports Physiotherapy / Фізіотерапевтична клінічна практика у спорті
PHTY79347	2	Research in Sports and Musculoskeletal Physiotherapy / Дослідження в галузі фізіотерапії спортивної діяльності та опорно-рухової системи
Разом	8	
Усього за програмою 16 модулів		

Навчальна програма підготовки магістрів фізичної терапії (MPhty) сприяє оволодінню випускниками знаннями та вміннями щодо фізичної терапії, можливості їх розширити, критично оцінювати і зробити науковий внесок у галузь фізіотерапії. Магістри розвивають сучасні знання й дослідницькі навички щодо застосування фізичної терапії при травмах і захворюваннях опорно-рухової системи та фізичної терапії у спорті.

Аналіз розглянутих програм показує, що у процесі навчання спостерігається повторюваність багатьох дисциплін у різних семестрах. На нашу думку, таке вивчення дисциплін повністю виправдане, оскільки магістрантам надається можливість поглибити знання, які були отримані на попередньому етапі. Після успішного закінчення магістратури з фізичної терапії випускники мають право навчатися за програмою отримання ступеня доктора філософії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у провідних університетах Австралії навчальний план підготовки магістрів наук із реабілітації розрахований, як правило, на два роки. У процесі навчання

спостерігається повторюваність багатьох дисциплін у різних семестрах, що дає можливість студентам поглибити знання, які були отримані на попередніх етапах. Навчальні плани підготовки майбутніх магістрів фізичної терапії та магістрів реабілітаційного консультування Університету Сіднея (University of Sydney) розраховані на два роки і складаються з 96 кредитних балів. Аналіз дисциплін навчального плану та змісту підготовки магістрів реабілітаційного консультування вказує на соціально-психологічне спрямування підготовки відповідного фахівця, що істотно відрізняє цей напрям підготовки від підготовки магістрів фізичної терапії. Навчальний план підготовки магістрів фізичної терапії (MPhty) Університету Квінсленда (The University of Queensland) складається з однорічного навчання (два семестри) та засвоєння 16 модулів. Магістранти складають 8 обов'язкових модулів навчальної програми частини А, а з частини В обирають блок дисциплін (8 модулів) залежно від спеціалізації «Фізіотерапія опорно-рухової системи» чи «Фізіотерапія у спорті».

У перспективі дослідження планується розробка і представлення моделі професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лянной Ю. О. Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України : теоретико-методичний аспект : [монографія] / Ю.О. Лянной. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 568 с.
2. Макарова Г. А. Система подготовки специалистов по физической реабилитации (физиотерапии) в Charls Sturt University (Австралия) // Г. А. Макарова, И. А. Белолипецкая // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 8. – С. 13–15.
3. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Соляников. – СПб, 2003. – 20 с.
4. Сомбаманія Г. М. Загальні основи організації підготовки магістрів у класичному університеті / Г. М. Сомбаманія // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 1. – С. 287–297.
5. The University of Melbourne [Electronic resource]. – URL : <http://www.unimelb.edu.au/>
6. The University of Sydney [Electronic resource]. – URL : <http://sydney.edu.au/>
7. The University of Queensland [Electronic resource]. – URL : <http://www.uq.edu.au/>

REFERENCES

1. Liannoi, Yu. O. (2016). *Profesiina pidhotovka mahistriv z fizychnoi reabilitatsii u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy: teoretyko-metodychnyi aspekt [Professional training of masters in physical rehabilitation at higher educational establishments of Ukraine: theoretical and methodological aspect]*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka.
2. Makarova, H. A., Belolipetskaia, Y. A. (2004). *Sistema podhotovki spetsialistov po fizicheskoi reabilitatsii (fizioterapii) v Charls Sturt University (Avstraliya) [The system of*

training specialists in physical rehabilitation (physiotherapy) in Charls Sturt University (Australia)]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury*, 8, 13–15.

3. Solianikov, Yu. V. (2003). *Obespechenie kachestva podhotovki mahistrantov pedahohicheskoho universiteta k nauchno-issledovatel'skoi deiatelnosti [Ensuring the quality of preparation of graduates of the pedagogical University for research activity]* (PhD thesis). SPb.

4. Sombamaniia, H. M. (2013). *Zahalni osnovy orhanizatsii pidhotovky mahistriv u klasychnomu universyteti [General principles of organization of masters training at classical University]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni ta psykhologichni nauky*, 1, 287–297.

5. The University of Melbourne. Retrieved from: <http://www.unimelb.edu.au/>

6. The University of Sydney. Retrieved from: <http://sydney.edu.au/>

7. The University of Queensland. Retrieved from: <http://www.uq.edu.au/>

РЕЗЮМЕ

Лянной Юрий. Тенденции профессиональной подготовки магистра наук по реабилитации и магистров физической терапии в высших учебных заведениях Австралии.

В статье проанализированы тенденции профессиональной подготовки магистров наук по реабилитации, магистров физической терапии, магистров реабилитационного консультирования в университетах Австралии. Осуществлен анализ учебных планов подготовки магистров наук по реабилитации в Мельбурнском университете (*The University of Melbourne*), магистров физической терапии и магистров реабилитационного консультирования в Университете Сиднея (*University of Sydney*) и магистров физической терапии в Университете Квинсленда (*The University of Queensland*). В Университете Сиднея (*University of Sydney*) определены условия оценивания дисциплин учебного плана и практикума по физической терапии, который проходит в одном из следующих четырех направлений: реабилитация, неотложная помощь, амбулаторная помощь и общая практика.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистр наук по реабилитации, магистр физической терапии, магистр реабилитационного консультирования, учебные планы, университеты Австралии.

SUMMARY

Liannoi Yurii. Trends Of Professional Training of Masters of Science in Rehabilitation and Masters of Physical Therapy of Higher Education Institutions of Australia.

The article analyzes the trends of professional training of Masters of Science in Rehabilitation, Masters of Physical Therapy, Masters of Rehabilitation Counseling in the Universities of Australia. It was analyzed the curriculums of Master of Science in Rehabilitation training at the University of Melbourne, Masters of Physical Therapy and Masters of Rehabilitation Counseling at the University of Sydney and Masters of Physical Therapy at the University of Queensland.

At Australia's leading universities the curriculum of Masters of Science of Rehabilitation training is designed as a rule for two years. During training it is observing the recurrence of many disciplines in different semesters that enables students to deeper knowledge which was received in the previous stages. The curriculum of training of the future Masters of Physical Therapy and Masters of Rehabilitation Counseling of the University of Sydney designed for two years and consists of 96 credit points. The analysis of the disciplines of the curriculum and content of Masters of Rehabilitation Counseling training points to the socio-psychological orientation of the appropriate specialist training that significantly distinguishes this direction of preparation of Masters of Physical Therapy.

The curriculum of training of Masters of Physical Therapy of the University of Queensland consists of one-year study (two semesters) and assimilation of 16 modules. Undergraduates pass 8 compulsory modules of the curriculum of the part A and choose the block of the disciplines from the part B depending on specialization «Physical therapy of the locomotor system» or «Physiotherapy in the sport». At the University of Sydney the conditions of evaluation of curriculum disciplines and practical work in physical therapy which takes place in one of the following four areas: rehabilitation, emergency care, ambulatory care and general practice are defined.

The prospects for further research are seen in the development and submission of the model of professional training of the future specialists in physical rehabilitation in higher education.

Key words: professional training, Master of Science in Rehabilitation, Master of Physical Therapy, Master of Rehabilitation Counseling, curriculum, universities of Australia.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.015.31:316.477

Тетяна Єлова

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0003-0965-7749

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано поняття професійного самовизначення старшокласників та охарактеризовано основні чинники, що впливають на перебіг цього процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Визначено одним із найважливіших напрямів роботи педагогічну діяльність, спрямовану на формування професійного самовизначення старшокласників з урахуванням усіх чинників цього явища: макрочинників, мезочинників і мікрочинників. Перспективами подальших досліджень визначено розробку методики формування навичок самовизначення учнів у виборі професії в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, чинники професійного самовизначення.

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми самовизначення підростаючого покоління у професії є одним із найважливіших соціально-педагогічних завдань сучасності. Розвиток технологій та інформаційної сфери суспільства вимагає чіткого поділу спеціалістів поміж галузей господарства й усвідомлення молоддю власного місця та ролі професійного внеску в розвиток людства. Адже від свідомого вибору професійного шляху залежить і подальша самореалізація особистості молодшої людини, її творча й інноваційна діяльність, направлена на вдосконалення існуючого суспільства й держави.

Крім того, однією з проблем самовизначення, особливо старшокласників, є вплив на цю сферу напряду професійної діяльності батьків і сім'ї, рекомендації з боку дорослих щодо перспективності тієї чи іншої галузі та сфери (гуманітарної чи то навпаки природничо-математичного напряду) і відсутність сформованих якостей, позицій, знань з цього приводу в самої учнівської молоді.

До того ж, важливу роль відіграє історичний розвиток, перехідний період від радянського до постіндустріального суспільства, що ускладнюється застійними застарілими поглядами, коли професійна готовність до тієї чи іншої професії гарантувала наявність певних привілеїв за умови працевлаштування, що не підкріплюються такими гарантіями в умовах сучасної ринкової економіки.

Сучасне суспільство характеризується не лише оптимальними умовами для вираження особистістю своєї індивідуальності й виявлення особистісних якостей. Воно ставить перед людиною жорсткі вимоги:

мобільність, активність, творче мислення, набір компетентностей, що дозволяють обирати оптимальні стратегії у власній діяльності. Особистість повинна бути готовою до конструктивного вирішення проблем, спираючись на наявні знання та продуктивний досвід.

Саме тому, одним із найважливіших напрямів роботи є педагогічна діяльність, спрямована на формування професійного самовизначення старшокласників з урахуванням усіх чинників цього явища.

Аналіз актуальних досліджень. Питання становлення й розвитку молоді взагалі й у професійному плані зокрема знайшли відображення в багатьох українських і зарубіжних дослідженнях у галузі філософії, соціології, соціальної антропології, психології та педагогіки.

У педагогічній науці існує достатня кількість методологічних, теоретичних, прикладних досліджень у галузі професійного самовизначення та професійного становлення молоді. У них розкриваються фундаментальні питання професійної підготовки (К. Альбуханова-Славська, Ю. Алферова, С. Батищев, Г. Костюк, В. Моляко) та сутнісні характеристики професійного самовизначення (Л. Виготський, А. Леонтьєв, К. Платонов, та ін.), висвітлюються питання впливу вікових особливостей на процес професійного самовизначення (Л. Божович, Я. Коломінський, І. Кон, А. Мудрик та ін.), обґрунтовуються педагогічні умови професійного самовизначення (Д. Закатнов, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, А. Сазонов, В. Сидоренко, В. Симоненко, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова).

Питанню підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів присвятили свої праці М. Архипова, Л. Завацька, Л. Кухарева та ін.

Однак, незважаючи на таке широке представлення питань профорієнтації особистості, на нашу думку, у педагогічній науці недостатньо матеріалу для повноцінного забезпечення процесу професійного самовизначення старшокласників, не визначено компоненти цього процесу, чинники й умови його становлення.

Мета статті – проаналізувати поняття професійного самовизначення старшокласників і визначити основні чинники, що впливають на перебіг цього процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, що дозволяють визначити поняття професійного самовизначення й основні чинники становлення цього явища в освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Для того, аби відповідати вимогам часу й суспільства, особистість у процесі навчання повинна не лише отримати фундаментальні знання, а й сформувати в собі потребу до самовдосконалення, самоосвіти, оволодіння компетентностями протягом

усього періоду життєвої активності. Таким чином, особистість стає активним суб'єктом особистісного росту й розвитку.

Такий підхід зумовлює потребу в показнику, що характеризує процес професійного розвитку, формування готовності до професійної діяльності в майбутньому. Розв'язання цієї проблеми дослідники пов'язують із професійним самовизначенням – пріоритетним напрямом освітньої політики.

Особистісне самовизначення як базовий елемент процесу формування й розвитку особистості створює систему значимих орієнтацій на досягнення необхідного рівня в структурі соціальних відносин. У широкому сенсі особистісне самовизначення є детермінантою соціального. Соціальне самовизначення як результат засвоєння соціальних ролей постає основою для професійного самовизначення. У ході цього процесу виробляються вимоги до певної галузі професійної діяльності, розвивається професійна суб'єктна позиція, формується професійна ідентичність.

Відповідно, професійне самовизначення – це складний динамічний процес формування суб'єктом особистісно значимої системи базових ставлень до професійної діяльності. Насамперед, самовизначення у професії передбачає знаходження особистісного сенсу в обраній професії, можливість самореалізації у професійній діяльності інтелектуальних, духовних і фізичних можливостей. Особливе місце в цьому процесі займає формування адекватних кар'єрних планів і професійних намірів на основі реалістичного образу «Я-професіонал».

Професійне самовизначення – довготривалий процес узгодження особистісних і соціальних потреб протягом усього життя.

Крім того, поняття «професійне самовизначення» тісно пов'язане з поняттям «професійної соціалізації» – певний рівень соціально-професійної ідентичності, що означає ототожнення себе індивідом як представника певної професії.

Професійне самовизначення є важливим фактором соціалізації та самореалізації особистості не лише в певній професійній галузі. Щодо цього питання важливим також є процес вбудовування в культуру суспільства загалом, засвоєння соціального досвіду (ціннісні орієнтації, традиції, моральні норми й моделі поведінки тощо).

Головне протиріччя процесу професійного самовизначення полягає в тому, що цей процес є двостороннім і включає об'єктивний та суб'єктивний вимір. У зв'язку з цим професійне самовизначення можна визначити як соціокультурний процес, що реалізується через систему індивідуальних виборів, зумовлених соціальними чинниками, з одного боку, та особистісною суб'єктивністю – з іншого. Інтеграція індивіда в соціально-професійну структуру суспільства передбачає вирішення названих суперечностей.

Професійне самовизначення є результатом профорієнтаційної роботи як спеціально організованого супроводу.

Обрання професійного шляху, що здійснюється людиною в результаті аналізу внутрішніх ресурсів і шляхом співвіднесення їх із вимогами професії, є основою самоствердження особистості в суспільстві та, водночас, одним із найголовніших рішень у житті. Отже, можна зробити висновок про двоаспектність цього процесу: з одного боку це явище передбачає наявність суб'єкта вибору, тобто того, хто обирає, та об'єкта, на який спрямований вибір.

Це соціокультурне явище ускладнюється й тим, що процес вибору професії в цілому та професійне самовизначення зокрема – не одномоментний акт, а передбачає декілька етапів. До того ж, тривалість цих періодів залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта професійного самовизначення.

Численні психолого-педагогічні дослідження підтверджують тезу, що самовизначення – процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з безпосередньої професійної діяльності.

Виникнення професійного самовизначення охоплює етап навчання у старшій школі, проте йому теж передують декілька процесів. Таким чином, професійне самовизначення пронизує весь життєвий шлях особистості.

Вартим уваги є психологічний підхід науковців, за якого чинники професійного самовизначення поділяють на такі групи:

1) Соціально-економічні:

- різноманітність професій;
- перспективи видозміни професій та їх розвитку;
- способи й засоби виробництва;
- потреба суспільства у фахівцях певної галузі;
- престижність професії;
- матеріальні й моральні стимули праці.

2) Соціально-психологічні:

- соціальне оточення;
- мотиви вибору професії.

3) Психологічні:

- інтереси й нахили особистості;
- загальні та спеціальні здібності;
- рівень інтелектуального розвитку;
- самооцінка й рівень домагань;
- особливості психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення).

4) Психофізіологічні:

- стан здоров'я;
- особливості нервової системи;
- особливості темпераменту.

У виділенні чинників професійного самовизначення найзагальнішим є підхід Є. Климова, який виділяє восьмикутник у спрямуваннях впливу на становлення професійного вибору в тому числі учнів старших класів:

1) урахування позиції членів сім'ї та родини. Важливість розв'язання даної проблеми обумовлюється тим, що відсутність єдності у поглядах на обрання професії може призвести до не сформованості професійних намірів старшокласника. Вчені виділяють три основні моделі батьківської позиції стосовно професійного спрямування діяльності дітей:

- члени родини згодні з вибором дитини та сприяють реалізації її вподобань;

- сім'я не бере участі у професійному самовизначенні дитини, тим самим забезпечуючи абсолютну свободу вибору. Такий підхід, на жаль, свідчить про повне нехтування та байдужість до долі дитини;

- батьки не схвалюють вибору дитини, обґрунтовуючи це невідповідністю професії інтересам старших членів родини та недостатністю життєвого досвіду для прийняття таких рішень.

2) урахування позиції однолітків і друзів. Характеристика підліткового віку включає в себе вагомий вплив оточення, у якому визначне значення мають дружні стосунки, що здебільшого є більш цінними, ніж сімейні відносини. Іноді такий вплив приносить неочікуваний результат, коли людина продовжує професійну підготовку не дивлячись на відсутність особистісних вподобань лише за спільністю поглядів, ідей і цінностей, які об'єднують колектив ровесників.

3) урахування позиції шкільного педагогічного колективу. За вмілої організації педагогічного супроводу професійного становлення особистості, базовою складовою якого є професійне самовизначення, будь-який учень здатен визначитися з навчальними предметами, легкими для засвоєння, профілюючою діяльністю, напрямом, у якому спрямувати навчальні досягнення й самореалізацію. Учитель виявляється своєрідним путівником, наставником у підготовці учнів до майбутньої реальності. Априорі він не зможе підготувати заздалегідь до всіх варіантів розвитку подій і до розв'язання всіх професійних проблем у майбутньому. Проте основне завдання педагога полягає у формуванні певних свідомих установок, що в подальшому можуть бути корисними у процесі вирішення професійних задач без відчутних негативних наслідків і шкоди для особистості. Крім того, педагог певною мірою може виступати керівником професійного самовизначення, здійснюючи управління впливом інших чинників.

4) вплив особистісних професійних життєвих планів. Важливість цього фактору вчені обґрунтовують тим, що в більшості випадків результат, отриманий у процесі навчання / професійної підготовки, не відповідає очікуваним прогнозам або планам, не дивлячись на значні задатки та здібності особистості в окресленій професійній галузі. З іншого боку, нереалізованість

життєвих планів і розчарування в обраній професії може зумовлюватись втратою престижності, низькою матеріальною винагородою тощо.

5) наявність здібностей. Важливість цього чинника підтверджується тим, що учень може досягти відчутних результатів, розвиваючи свої задатки до вагомих досягнень. При чому, цей фактор стосується не лише навчальної діяльності, а й інших її видів. Особливу роль у врахуванні цього чинника відіграє вчасна діагностика наявних здібностей і розкриття потенційних здатностей, можливостей і ресурсів особистості.

6) рівень домагань стосовно суспільного визнання проголошується психологічною наукою другою ланкою у структурі самосвідомості, що на рівні з усвідомленням себе, свого імені й тіла, дозволяє ідентифікувати себе серед оточуючих. Саме тому, надзвичайно важливо, щоб особистість могла розвиватися в обраній професійній галузі, проявляти свою унікальність, таким чином заслуговуючи суспільне та громадське визнання й повагу. Невірно обрана діяльність може призвести до деривації реалізації домагань на визнання, що тягне за собою фрустрацію, емоційне перенапруження та формування негативних утворень.

7) інформованість про певну професійну діяльність. Під час обрання того чи іншого напрямку необхідно ретельно перевірити відомості щодо професії. Така процедура є необхідною для уникнення упереджень і викривленого уявлення, попередження отримання односторонньої або неповної інформації.

8) нахили, задатки й інтереси, що виступають підкріпленням і базою для професійних здібностей [8].

Як бачимо, більшість із названих чинників зумовлюються внутрішнім станом особистості, рівнем розвитку її якостей, здібностей, уявлень і вподобань. І лише три з них можна напряму пов'язати з агентами соціалізації – сім'єю, педагогічним колективом і групою ровесників.

Варто також відмітити, що, як і в процесі соціалізації, усі чинники професійного самовизначення можна умовно поділити на групи:

1) макрочинники – до них, на нашу думку, слід віднести суспільні та громадські уявлення про професії, процеси професійного самовизначення й самореалізації. У формуванні такого уявлення немалу роль відведено державі, як апарату, який визначає норми й вимоги до професійної діяльності в цілому та її видів зокрема. Саме стан розвитку суспільства диктує підвищення або зниження престижності певної професії, вимоги до фахівців і професіоналів у різних галузях.

2) мезочинники – серед яких легко виділити вплив оточуючого, зокрема й освітнього середовища, у якому можна виділити такі фактори, як сім'я, родина, колектив учнівський і позанавчальний, а також і педагогічний вплив учителів, кураторів, вихователів, керівників тощо.

3) мікрочинники – у їх окрему групу складаються якості, інтереси та здібності самої особистості, психічні процеси, сформованість ідеалів, поглядів, переконань, тобто основні базові ресурси, можливості й задатки, що становлять професійний потенціал старшокласника.

Отже, головною метою професійного самовизначення особистості є поступово сформувати внутрішню готовність самостійно та свідомо планувати, коригувати й реалізувати перспективи власного розвитку (професійного, життєвого й особистісного).

У цьому процесі необхідно передусім визначити стратегію руху трьома основними шляхами. Насамперед, необхідно визначити власні професійні інтереси та схильності; по-друге – оцінити власні професійно важливі якості, тобто свої можливості та стан здоров'я; і, нарешті, визначити, які професії користуються популярністю на ринку праці, які з них перспективні, з яких необхідні фахівці, тобто проаналізувати потреби суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, актуальність вивчення проблеми самовизначення старшокласників у процесі обрання ними професії зумовлена декількома обставинами, пов'язаними з розробкою педагогічного підходу до вивчення цього процесу й тими чинниками, які впливають на це явище в сучасному суспільстві.

Професійне самовизначення – це процес формування суб'єктного ставлення до професійної діяльності та спосіб самореалізації, кар'єрне планування як результат узгодження власне особистісних і соціально-професійних потреб суспільства.

Реформування системи освіти, зростання можливостей суспільного споживання, підвищення ризиків, пов'язаних із нестабільністю ринку праці й економічної сфери ускладнюють вибір життєвого шляху для молоді. Відсутність необхідної підтримки з боку старшого покоління, освітніх інститутів, бізнесу й держави під час обрання професії загострюють проблему самовизначення старшокласників.

Не дивлячись на певні позитивні результати, профорієнтація в сучасних умовах не досягає своєї головної мети – формування в учнів професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й кадровим запитам суспільства.

Перспективами подальших досліджень є розробка методики формування навичок самовизначення учнів у виборі професії в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітківська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітківська ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Науковий світ, 2001. – 92 с.
2. Джура О.Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Джура Олександр Дмитрович ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2004. – 17 с.

3. Євстаф'єва К. О. Самооцінка студентів педучилища як фактор професійного самовизначення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Євстаф'єва Катерина Олександрівна ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 21 с.
4. Кавецький В. Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кавецький Віктор Євгенович ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2000. – 20 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
6. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : монографія / А. В. Массанов ; Півден. наук. центр АПН України. – О. : М. П. Черкасов, 2010. – 371 с.
7. Туляєв В. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах художнього профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Туляєв Володимир Володимирович ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 18 с.
8. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development [Електронний ресурс] / Richard Edwards and Katherine Nicoll // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32, No. 1 (Feb.). – P. 115 – 131. – Режим доступу : <http://www.jstor.org/stable/30032661>
9. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes [Електронний ресурс] / Sue Clegg and Sally Bradley // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32, No. 1 (Feb.). – P. 57-76. – Режим доступу : <http://www.jstor.org/stable/30032658>
10. The Design of a Career Oriented Human Resource System [Електронний ресурс] / Mary Ann von Glinow, Michael J. Driver, Kenneth Brousseau and J. Bruce Prince // The Academy of Management Review. – 1983. – Vol. 8, No. 1 (Jan.). – P. 23 – 32. – Режим доступу : <http://www.jstor.org/stable/257164>.

REFERENCES

1. Vitkovs'ka, O. I. (2001) Profesiynne samovyznachennya osobystosti i praktychni aspekty profesiynoyi konsul'tatsiyi [The professional self-determination of personality and practical aspects of professional consultation]; In-t pedahohiky i psykholohiyi prof. osvity APN Ukrayiny. K. : Naukovyy svit, p. 92. (In Ukrainian)
2. Dzhura, O. D. (2004) Osvita v systemi faktoriv profesiynoho samovyznachennya osobystosti : avtoref. dys... kand. filos. nauk: 09.00.03 [Education in the system of factors of professional self-determination of personality]; In-t vyshch. osvity APN Ukrayiny. K., p. 17. (In Ukrainian)
3. Yevstaf'yeva, K.O. (1997) Samootsinka studentiv peduchylyshcha yak faktor profesiynoho samovyznachennya [Self-esteem of the students of pedagogical collage as the factor of professional self-determination]: avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07; Ukrayins'kyy derzh. pedahohichnyy un-t im. M.P.Drahomanova. K., p. 21. (In Ukrainian)
4. Kavets'kyi, V.Ye. (2000) Pidhotovka uchniv zahal'noosvitnikh shkil do profesiynoho samovyznachennya v suchasnykh umovakh : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 [The preparation of the students of general schools for the professional self-determination in the modern conditions] ; Ternopil's'kyi derzh. pedahohichnyy un-t im. Volodymyra Hnatyuka. T., p. 20. (In Ukrainian)
5. Klymov, E. A. (2004) Psykholohyya professyonal'noho samoopredelenyya [The psychology of professional self-determination] M.: Akademya, p. 304. (In Russian)

6. Massanov, A. V. (2010) *Psikhologichni bar'yery v profesiynomu samovyznachenni osobystosti: monohrafiya* [Psychological barriers in the professional self-determination of the personality] ; Pivden. nauk. tsentr APN Ukrayiny. O. : M. P. Cherkasov, p. 371. (In Ukrainian)

7. Tulyayev, V. V. (2008) *Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy pidhotovky starshoklasnykiv do profesiynoho samovyznachennya u spetsializovanykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh khudozhn'oho profilu : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07* [The organizational pedagogical conditions of preparation of high school students to the professional self-determination in the specialized general educational institutions with artistic profile] ; In-t probl. vykhovannya APN Ukrayiny. – K., p. 18.

8. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // Richard Edwards and Katherine Nicoll // *British Educational Research Journal*. Vol. 32, No. 1 (Feb., 2006), pp. 115 – 131. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable. Available from: <http://www.jstor.org/stable/30032661>

9. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // Sue Clegg and Sally Bradley // *British Educational Research Journal*. Vol. 32, No. 1 (Feb., 2006), pp. 57-76. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable. Available from: <http://www.jstor.org/stable/30032658>

10. The Design of a Career Oriented Human Resource System // Mary Ann von Glinow, Michael J. Driver, Kenneth Brousseau and J. Bruce Prince // *The Academy of Management Review*. Vol. 8, No. 1 (Jan., 1983), pp. 23 – 32. Published by: Academy of Management. Article Stable. Available from: <http://www.jstor.org/stable/257164>.

РЕЗЮМЕ

Елова Татьяна. Факторы профессионального самоопределения старшеклассников.

В статье проанализировано понятие профессионального самоопределения старшеклассников и охарактеризованы основные факторы, которые влияют на ход этого процесса в общеобразовательном учебном заведении. Определено одним из важнейших направлений работы педагогическую деятельность, направленную на формирование профессионального самоопределения старшеклассников с учетом всех факторов этого явления: макрофакторов, мезофакторов и микрофакторов. Перспективой дальнейших исследований определена разработка методики формирования навыков самоопределения учащихся в выборе профессии в условиях современного общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, факторы профессионального самоопределения.

SUMMARY

Yelova Tatiana. The factors of professional self-determination of high school students.

The concept of professional self-determination of high school students is analyzed in the article. And the main factors of this process in the general educational institution are characterized here. Solving the problem of self-determination of younger generation in their profession is the one of the most important social-pedagogical tasks of modern society. The development of technology and informative spheres of society demand the clear separating of specialists between branches of the economy and the awareness of youth their place and role of the professional contribution in the development of people. The further self-realization, creative and innovative activities, which are directed on the improvement of existing society and the state, depend on the conscious choice of professional way.

Despite some positive results the professional guidance doesn't achieve its main goal in modern conditions – formation the self-determination of students, which corresponds to individual needs of every personality and staffing needs of society.

The main methods of the research in this article are the theoretical analysis of philosophical and psychological and pedagogical literature of studied problem, which help to define the concept of the professional self-determination and the general factors of incipience of this phenomenon in the educational process of general educational institution.

The professional self-determination is the long term process of harmonization of personal and social needs during all life.

Besides, the concept of the professional self-determination is closely related with concept of the professional socialization, which means the certain level of social professional identity. It is meant the identification of oneself as the representative of the certain profession. The main contradiction in the process of the professional self-determination is that this process is bilateral and consist the objective and subjective dimension.

The pedagogical activity, which is aimed at shaping of the professional self-determination of high school students, is defined as one of the most important area of work. There is also defined the main groups of factors of this process: macrofactors, middlefactors and microfactors.

The main prospective ways of further investigation are the designing of methods of forming of skills of self-determination of students in the choice of the profession in the conditions of modern general educational institution.

Key words: professional orientation, profession self-determination, factors of profession self-determination.

УДК 372.851.

Володимир Іваній

ORCID ID 0000-0002-6578-1480

Анна Муха

ORCID ID 0000-0002-8636-0792

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИКИ З ПІДПРИЄМНИЦЬКИМ ТЛОМ

У статті розглянуто питання формування ключових компетентностей учнів основної школи на уроках фізики з підприємницьким тлом. Розкрито сутність проектування і реалізації уроків фізики з підприємницьким тлом, описано види та характеристики ключових компетентностей учнів, задіяних у виконанні завдань зазначених уроків (уміння вчитися, компетентність з інформаційних-комунікативних технологій, загальнокультурна, соціальна, громадянська, підприємницька, здоров'язберезувальна). Показано, що застосування в шкільній практиці уроків фізики з підприємницьким тлом для формування ключових компетентностей учнів основної школи є доцільним.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності, уроки фізики з підприємницьким тлом, учні основної школи.

Постановка проблеми. Дослідження тенденцій сучасного розвитку освіти свідчить про широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних країн компетентнісно-орієнтованої освіти, яка сприяє формуванню в учнів життєво-важливих (ключових) компетентностей. Сьогодні компетентнісний підхід у навчанні не лише сприяє модернізації змісту освіти, а й доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів,

що допомагають освітянам гармонійно поєднувати педагогічний досвід та реалізувати сучасні освітні цілі.

Сучасному випускнику школи потрібні ґрунтовні фізичні знання, які дозволяють йому успішно інтегруватися в соціум і адаптуватися в ньому в умовах нового технологічного устрою. Проте, згідно з результатами досліджень Міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності (PISA), випускники України правильно розв'язують завдання лише репродуктивного характеру й демонструють недостатні вміння застосовувати набуті знання до розв'язання завдань прикладного змісту. Тому навчально-виховний процес вітчизняної школи потребує істотного посилення активної діяльності школярів, розвитку їх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях.

Розв'язати ці актуальні завдання можна, застосовуючи компетентнісний підхід у навчанні, який дозволяє змістити акцент із накопичення учнями фізичних знань, умінь і навичок до формування творчих особистостей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення. Оскільки традиційне навчання фізиці передбачає, головним чином, запам'ятовування великої кількості інформації та мало часу відводиться на розвиток творчої ініціативи учнів, то актуальною є потреба використання інноваційних педагогічних підходів, зокрема розробки та впровадження уроків з підприємницьким тлом. Сутність таких уроків полягає в організації самостійної пошукової, творчої діяльності учнів, активізації підприємливості та ініціативності в навчально-пізнавальній діяльності учня й максимальне наближення його до життя.

Аналіз актуальних досліджень. Упровадження компетентнісного підходу у шкільну освіту досліджували Г. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та інші, у систему шкільної фізичної освіти – П. Атаманчук, О. Ляшенко, М. Мартинюк, М. Шут та інші. Проте праці вітчизняних та зарубіжних науковців із названих проблем стосуються, в основному, профільної школи.

М. Силатуський [5] доводить, що підприємливість та ініціативність є однією з важливих ключових компетентностей. Упровадження уроків з підприємницьким тлом у практиці навчання різним предметам висвітлено в працях Е. Бобінської, М. Товкало, Р. Шияна та інших [6]. Але питання щодо застосування уроків з підприємницьким тлом для формування ключових компетентностей учнів основної школи під час навчання фізиці вчені взагалі не розглядали.

Однак, недостатня кількість наукових досліджень у цьому напрямі унеможливорює виважений, раціональний, системний підхід учителя щодо застосування уроків з підприємницьким тлом з метою впровадження компетентнісного підходу в навчанні фізики учнів основної школи.

Мета статті – обґрунтувати можливості уроків фізики з підприємницьким тлом для формування ключових компетентностей учнів основної школи.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: теоретичні – аналіз наукової та науково-методичної літератури з проблеми дослідження; узагальнення й систематизація, порівняльний та системний аналіз результатів наукових досліджень та наявного педагогічного досвіду; емпіричні – спостереження за сучасним навчальним процесом у школі.

Виклад основного матеріалу. Поряд зі знаннями, уміннями і навичками учнів важливого значення сьогодні набувають сформовані в процесі навчання їх компетентності, які необхідні для гармонійної взаємодії будь-якої людини з сучасним технологічним суспільством. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття «компетентність» як здатність застосовувати знання і вміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях» [1].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти поняття «компетентність» визначають як «набуту в процесі навчання інтегративну здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці» [4]. Очевидно, що внесення змін до навчальних програм має сприяти тому, щоб основні результати навчання будувалися на досягненні учнями необхідних компетентностей.

Серед компетентностей, які можуть набувати учні у процесі навчання, на особливу увагу заслуговують ключові компетентності. Ключова компетентність – це спеціальний структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [4]. За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в межах проекту ПРООН «освітня політика та освіта «рівний-рівному», українськими вченими-педагогами запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитися; соціальна; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; підприємницька; компетентність з інформаційно-комунікативних технологій.

Фахівці Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) зауважують на тому, що ключові компетентності дають можливість особистості реалізувати себе в багатьох соціальних сферах, сприяють особистому успіхові. ОЕСД розробила засадничі аспекти оцінювання ключових компетентностей у межах проекту «Визначення та вибір компетентностей: концептуальні засади» (проект De Se Co), який мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств [7].

Результати оцінювання компетентностей, згідно з проведеними дослідженнями, мають слугувати, по-перше, моніторингу влади щодо якості освітніх послуг та для визначення рівня досягнення освітніх цілей і оволодіння освітніми стандартами. Потенціальні роботодавці, у свою чергу, використовуватимуть результати оцінювання для відбору кваліфікованої робочої сили, а для молоді результати слугуватимуть віхами для порівняння успіхів відносно однолітків.

За даними Н. Бібік, зарубіжні й вітчизняні дослідники наголошують, що ключові компетентності змінні, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливості самовизначення особистості в соціумі [1]. Основними ознаками ключових компетентностей є: поліфункціональність (можливість застосування не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї тощо); забезпечення широкої сфери розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання) [1, 45].

Як зазначає Л. Паращенко, «процес формування в учнів ключових компетентностей сьогодні слід розглядати в умовах передових педагогічних технологій, які приходять на зміну традиційним формам і методам навчання» [3, 87]. Погоджуючись із цією думкою, розглянемо детальніше питання формування ключових компетентностей учнів на уроках фізики з підприємницьким тлом.

У сучасному шкільному навчально-виховному процесі вчителі використовують різні підходи під час вивчення шкільних предметів. При вивченні фізики, як правило, використовуються особистісно-орієнтовані й діяльнісні моделі навчання, у яких дослідницькі методи навчання відіграють провідну роль. Аналізуючи різні підходи до навчання фізики, ми прийшли до висновку, що формування ключових компетентностей учнів основної школи можливо на спеціально спроектованих уроках фізики з підприємницьким тлом (основні ідеї таких уроків представлені в роботах [5, 6]). Пояснити це можна, перш за все, тим, що реалізація таких уроків надає можливість поєднати набуті учнями теоретичні знання з конкретного питання чи навчальної програми з фізики із їх практичним (прикладним) застосуванням. Розроблену нами схему проектування й реалізації таких уроків представлено на рис. 1.

Ми виходили з того, що формування ключових компетентностей на уроках фізики з підприємницьким тлом розглядається як єдиний і цілісний новий освітній результат, який стосується не тільки змісту, але й організаційних форм, методів і засобів навчання, а також оцінки досягнень учня. У цьому виявляється один із основних принципів дидактики – єдність процесуальної й змістової сторін навчання.

Проведені дослідження дозволили визначити дві групи дидактичних умов відбору й конструювання змісту фізичної освіти, а також ефективної

роботи з ним, які забезпечують отримання якісно нового освітнього результату. Ці умови задають сутнісні риси процесу навчання на уроках фізики з підприємницьким тлом, побудованому відповідно до основних ідей компетентнісного підходу.

До першої групи умов, які детермінують характеристики змісту фізичної освіти належать:

- опора на суб'єктивний досвід учнів при виборі завдань;
- використання відкритих (з невизначеним заздалегідь результатом) і закритих (з заздалегідь запланованою відповіддю) навчальних завдань;
- використання практико-орієнтованих ситуацій – як для постановки проблеми (вступ у завдання), так і для її безпосереднього вирішення;
- використання надлишкової інформації (у граничному випадку освітнього середовища) для напрацювання навичок роботи учнів в умовах невизначеності.

Друга група умов пов'язана з процесуальною характеристикою фізичної освіти. Вони є актуальними тільки при виконанні умов першої групи:

- надання переваги самостійній пізнавальній діяльності учнів;
- використання індивідуальної, групової й колективної пізнавальної діяльності в різних сполученнях;
- можливість створення учнями власного індивідуального освітнього продукту. Це може бути свій спосіб вирішення, своє бачення проблеми тощо. Він не обов'язково є оптимальним (**учень повинен мати право на помилку**);
- цілеспрямований розвиток пізнавальної, соціальної, психологічної рефлексії учнів: пізнавальної – як я працював, які методи використовував, які з них надали результату, які були помилковими і чому, як я б зараз вирішив проблему тощо; соціальний – як ми працювали в групі, як були розподілені ролі, як ми з ними впоралися, які ми допустили помилки в організації роботи тощо; психологічний – як я себе почував, сподобалась мені робота (у групі, із завданнями) чи ні, чому, як (і з ким) би я хотів працювати і чому тощо;
- використання технологій, що дозволяють організувати аутентичну, тобто суб'єктивну оцінку діяльності учнів;
- організація презентацій і захисту своїх пізнавальних (творчих) домашніх результатів роботи.

Методи й технології навчання, які використовуються на уроках фізики з підприємницьким тлом, повинні відповідати діяльнісній частині ключових компетентностей, тобто дозволяти набуття досвіду поведінки з фізичними знаннями, їх доцільного застосування. У результаті цього підвищується вірогідність виявлення й розвитку особистісних рис, необхідних для ефективної діяльності в межах тієї чи іншої компетентності. При цьому

повинні мати перевагу методи, які забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію учня і дозволяють йому самому шукати й усвідомлювати саме ті способи вирішення життєвих ситуацій, які підходять для нього. Ці методи повинні сформувати сукупність аксіологічних переваг, що включають когнітивний і емоційно-ціннісний аспект ставлень один до одного, до своєї діяльності (у тому числі пізнавальної), відповідальність за свої вчинки.

У цьому аспекті на одне з перших місць виходять особистісні якості, які дозволяють учню бути успішним. З цієї точки зору перевагами активних, а також групових і корективних методів навчання на уроках фізики з підприємницьким тлом є:

- розвиток позитивної самооцінки, толерантності й емпатії, розуміння інших учнів і їх потреб;
- пріоритетна увага до розвитку вмінь співробітництва, а не конкуренції;
- забезпечення можливостей для учнів – членів групи визнавати й цінувати вміння інших, тим самим отримуючи підтвердження відчуття власної гідності;
- розвиток умінь слухати і спілкуватися;
- заохочення інновацій і творчості.

Упровадження уроків фізики з підприємницьким тлом для навчання фізики учнів основної школи корисне ще і з міркувань психолого-соціального становлення підлітка, тому що саме в підлітковому віці провідна діяльність учнів здійснюється в площині їх соціальних взаємин з іншими людьми. Для цієї вікової категорії важливим є те, щоб її сприймали не як підлеглого учасника навчально-виховного процесу, а й молодшого партнера. Це, безумовно, сприяє формуванню свідомості підлітка: він свідомо обирає той чи інший вид діяльності, визначає своє функціональне завдання в ній, здобуває вміння й навички співробітництва, потрібні для життя в сучасному суспільстві.

Тому ми вважаємо, що застосування уроків фізики з підприємницьким тлом для формування ключових компетентностей учнів основної школи є доцільним. У ефективності такого поєднання ми переконалися під час проведення таких уроків з низки тем з фізики у 7–9 класах, а також позитивним сприйняттям наших розробок, які доповідалися на семінарах учителів фізики м. Суми. Ключові компетентності учня, задіяного в таких уроках, для наочності можна представити у вигляді таблиці.



Рис. 1. Схема проектування і реалізації уроків фізики з підприємницьким тлом

Таблиця 1

Ключові компетентності учня, задіяного на уроках фізики з підприємницьким тлом

Назва ключової компетентності	Характеристика ключової компетентності
Уміння вчитися	<ul style="list-style-type: none"> - здатність самостійно організовувати роботу на уроці для досягнення запланованого результату; - здатність набуття таких методів проектування, як аналогія, асоціація, інверсія, мозкова атака, мозкова облога; - здатність виконувати в чіткій послідовності розумові та практичні дії;

	<ul style="list-style-type: none"> - здатність знаходити потрібну інформацію й оптимальні способи розв'язування завдань; - здатність до самоконтролю і самооцінки
Загальнокультурна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - здатність опановувати модель толерантної поведінки; - здатність дотримуватися культури фізичного мовлення та письма; - здатність до інноваційного мислення
Соціальна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до співпраці в групі; - здатність проявляти ініціативу; - здатність виконувати різні ролі й функції в колективі; - здатність досягнення порозуміння в конфліктних ситуаціях, спільно вирішувати цілі діяльності; - здатність брати на себе відповідальність; - здатність застосовувати ефективні методи спілкування
Громадянська компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та учасників команди
Підприємницька компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - здатність організовувати власну проектну діяльність і роботу колективу; - здатність презентувати й поширювати інформацію щодо результату проекту
Компетентність інформаційно-комунікаційних технологій	<ul style="list-style-type: none"> - здатність знаходити, зберігати і використовувати інформацію; - здатність використовувати ІКТ упродовж життя
Здоров'язбережувальна компетентність	<p><i>Фізичне здоров'я:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність чередувати розумову та фізичну активність <p><i>Соціальне здоров'я:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність слухати співрозмовника; - здатність адекватно реагувати на критику; - здатність звертатися за допомогою; - здатність до співчуття, підтримки; - здатність адекватно оцінювати себе, а також сприймати оцінку своєї роботи іншими учнями; - здатність планувати свою діяльність, ураховуючи аналіз можливостей і обставин

Аналізуючи сутність компетентнісного підходу в освіті, провідні ідеї уроків фізики з підприємницьким тлом у формуванні ключових компетентностей, зауважимо, що вони мають багато спільних орієнтирів (завдань), а саме:

- не стільки передавати учням певний обсяг знань з фізики, скільки навчити застосовувати ці знання, за потреби використати їх до розв'язання інших завдань;

- розвивати в учнях комунікативні навички, уміння працювати з різними людьми, уміння дослухатися до думок інших учасників навчально-виховного процесу, уміння переконувати в дискусії, виконувати різні соціальні ролі, долати конфлікти;

- розвивати вміння збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, користуватися дослідницькими методами роботи, самоаналіз тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Успішна адаптація сучасного випускника школи в суспільному житті висуває вимоги щодо наявності таких якостей особистості, як мобільність, спроможність навчатися протягом життя, наявність критичного мислення тощо. Це передбачає широке використання компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі школи, зокрема у процесі навчання фізики, яка має широкі можливості щодо формування життєвих (ключових) компетентностей учня. Оскільки компетентності учня є основними якісними показниками результату його навчання в школі, то педагогічна проблема формування життєвих компетентностей учнів є однією з пріоритетних у національній освітній політиці.

Традиційні методи навчання не дають можливості повною мірою ефективно розв'язати цю проблему. Тому застосування в шкільній практиці уроків фізики з підприємницьким тлом для формування ключових компетентностей учнів основної школи під час навчання фізики є доцільним, а проведення науково-методичних досліджень з проектування, реалізація таких уроків фізики є важливим завданням науковців і методистів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С», 2004. – 112 с.
2. Навчальна програма з фізики для 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activityeducation/56/692/educationalprograms/134986.9008/>.
3. Паращенко Л. І. Жити і вчитися в Україні : практико-орієнтований посібник / Л. І. Паращенко. – К. : «Веселка», 2000. – 178 с.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №538 від 07.03.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n>.
5. Силатуський М. Підприємливість та ініціативність серед інших ключових компетентностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sae-ukraine.org.ua/ua/resource/urokizpidpriemnytskimtлом/pidpriemlivisttainitsiativnist>.
6. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.
7. Rychen D. Competencies for Successful Life and Well / D. Rychen, C. L. Salgonik, H. Key // Functioning Society – OECD : Hogrefe and Huber, 2003. – 224 p.

REFERENCES

1. Ovcharuk, O. V. (2004). *Kompetentnisnyi pidhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvithoi polityky [Competence approach in modern*

education: international experience and Ukrainian prospects: Educational policy library]. Kyiv: "K.I.C."

2. *Navchalna prohrama z fizyky dlia 7–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [za novym Derzhavnym standartom bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity]* [Educational program in physics for 7–9 grades of comprehensive schools [according to the contemporary National standards for basic and full comprehensive secondary education]]. Retrieved from:

<http://old.mon.gov.ua/ua/activityeducation/56/692/educationalprograms/134986.9008/>

3. Parashchenko, L. I. (2000). *Zhyty i vchytysia v Ukraini: praktyko-orientovany posibnyk* [To live and study in Ukraine: practice-oriented handbook]. Kyiv: Veselka.

4. *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraini vid 23.11.2011 № 1392 (iz zminamy, vnesenymy zhidno z Postanovoiu KM № 538 vid 07.03.2013)* [Adoption of the National standards for basic and full comprehensive secondary education. Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution on November 23, 2011 № 1392 (with amendments introduced by the CM Resolutions № 538 dated March 7, 2013)]. Retrieved from:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n>

5. Silatuskyi, M. *Pidpriemlyvist ta initsiatyvnist sered inshykh kliuchovykh kompetentnosti* [Spirit of enterprise and initiative among other key competences] Retrieved from:

<http://www.sae.ukraine.org.ua/>

[ua/resource/urokizpidpriemnytskimtlom/pidpriemlyvsttainitsiatyvnist](http://www.sae.ukraine.org.ua/resource/urokizpidpriemnytskimtlom/pidpriemlyvsttainitsiatyvnist).

6. Bobinska, E., Shyian, R., Tovkalo, M. (2014) *Uroky z pidpriemnytskym tlom* [Lessons with an entrepreneurial background]. Warsaw: Sova.

7. Rychen, D., Salgonik, L. C., Key H. (2003). *Competencies for Successful Life and Well. Functioning Society*. OECD: Hogrefe and Huber.

РЕЗЮМЕ

Иваний Владимир, Муха Анна. Формирование ключевых компетентностей учащихся основной школы на уроках с предпринимательским фоном.

В статье рассмотрены вопросы формирования ключевых компетентностей учащихся основной школы на уроках физики с предпринимательским фоном. Раскрыта сущность проектирования и реализации уроков физики с предпринимательским фоном, которые дают возможность сочетать приобретенные учащимися теоретические знания по конкретному вопросу или учебной теме программы по физике с их прикладным применением. Созданию предпринимательского фона на таких уроках способствуют различные формы, методы и технологии обучения, в частности, интерактивные методы. Описаны виды и характеристики ключевых компетентностей учащихся, задействованных в выполнении заданий на уроках физики с предпринимательским фоном (умение учиться, общекультурная, социальная, общественная, предпринимательская, здоровья-сохраняющая компетентности и компетентность информационно-коммуникационных технологий).

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетентности, уроки физики с предпринимательским фоном, ученики основной школы.

SUMMARY

Ivanii Volodymyr, Mukha Anna. Formation of key competences of secondary school pupils during the lessons with an entrepreneurial background.

The article examines the questions of formation of key competences of secondary school pupils at physics classes with an entrepreneurial background. The essence of the design and implementation of physics lessons with an entrepreneurial background is given, which provides pupils with the opportunity to combine acquired theoretical knowledge on a specific question or topic of the physics curriculum with their practical application. A variety of forms, methods and

learning technologies, in particular interactive methods, contribute to creation of entrepreneurial background at these lessons. The types and characteristics of key competences of pupils involved in the fulfillment of tasks at physics lessons with entrepreneurial background (ability to learn, cultural, social, public, entrepreneurial, health-preserving competences and competence in information and communication technologies) are described.

The analysis of the essence of the competence approach in education is realised, as well as the leading ideas of physics lessons with an entrepreneurial background and its ability to form key competences in secondary school pupils is conducted, besides it is shown that they have many common reference points (tasks). In particular, the fulfilled opportunities are aimed not so much at providing the pupils a certain amount of knowledge in physics, rather at developing the skills to apply this knowledge, utilizing them for completion of other tasks in case of need; at developing pupils' communication skills, ability to work with others, the skill of participation in discussions, performing various social roles, overcoming conflicts; developing the ability to collect the necessary information, to put forward hypotheses, to use research methods of work.

Two groups of teaching requirements for selection and design of content of physical education are defined, as well as preconditions of effective work with them in order to ensure qualitatively new educational outcome. These conditions outline the essential features of the learning process at physics classes with entrepreneurial background in accordance with the basic ideas of competency approach. The scheme for design and implementation of such lessons is presented.

It is concluded that the inclusion of physics lessons with the entrepreneurial background into school practice is appropriate for the formation of key competences of school pupils in comparison with traditional teaching methods.

Key words: *competence approach, key competences, physics lessons with an entrepreneurial background, secondary school pupils.*

УДК 371.001.76(477)«191»

Оксана Кравчук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0001-6502-5856

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ В 20-РОКИ ХХ СТ.

У статті на матеріалі періодику 20-х років минулого століття проаналізовано проблеми, пов'язані з упровадженням інновацій у практику українських шкіл. Успішному впровадженню інновацій перешкоджав внутрішній психічний опір педагога, зумовлений як стереотипним мисленням, страхом перед новим, так і частою зміною новацій, невдалим попереднім досвідом. Перешкодами зовнішнього характеру були відсутність належної підготовки вчителя на тлі важких загальних умов праці, відсутність належного методичного супроводу, недотримання відповідної обстановки навчання й обладнання, що робило інновацію неефективною. Урахування ретроспективного досвіду є запорукою успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

Ключові слова: *інновації, упровадження інновацій, інноваційна діяльність, антиінноваційні бар'єри, педагогічний досвід, методичний супровід, історія освіти.*

Постановка проблеми. Входження України в європейський освітній простір, специфіка суспільних взаємовідносин, глобалізаційні і трансформаційні процеси – усе це зумовлює необхідність модернізації освіти, вимагає постійного пошуку нових освітніх технологій, упровадження новацій, які забезпечили б високу якість освіти і стали запорукою конкурентоспроможності українського громадянина, його здатності самостійно вирішувати проблеми, що постають у сучасну епоху. Тому питання педагогічних і освітніх інновацій стало об'єктом усебічного вивчення як українських, так і зарубіжних учених. Важливим складником окресленої проблеми є дослідження процесів упровадження інновацій, виявлення чинників, що перешкоджають і сприяють успішному втіленню інноваційних ідей у педагогічну практику.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема впровадження педагогічних інновацій у практику є предметом наукового зацікавлення багатьох науковців. Передусім, укажемо на значний доробок А. М. Бойко, яка у статтях та монографії розкриває систему діяльності вчених і практичних працівників у здійсненні різних видів упровадження досягнень науки, педагогічних технологій і перевіреного досвіду в широку масову практику. А. М. Бойко визначає критерії відбору інновацій для впровадження у шкільну практику, обґрунтовує етапи впровадження, окреслює завдання, які необхідно вирішити для впровадження нового [1; 2; 3]. Загальний огляд проблем упровадження подано в підручниках і посібниках з педагогіки. Крім того, різноманітні аспекти, пов'язані з упровадженням, висвітлено в багатьох статтях. Одним із напрямів у дослідженні специфіки впровадження є вивчення перешкод, антиінноваційних бар'єрів, що виникають на шляху втілення новації. Проблемі дослідження бар'єрів до інноваційної діяльності в педагогів присвячено праці І. Беха, І. Дичківської, Н. Городецької, Л. Пригожина, В. Сластьоніна та ін. Психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню інновацій, вивчала І. М. Дичківська. Розглядаючи особливості інноваційної педагогічної діяльності, дослідниця подає класифікацію антиінноваційних бар'єрів і вказує на причини їхнього виникнення [4, 247–288]. Теоретичний аспект проблеми подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості розробляє О. Старовойт [14]. В. В. Ягоднікова проаналізувала антиінноваційні бар'єри у виховній діяльності педагогів та розкрила сутність психолого-педагогічних і соціально-педагогічних методів їх профілактики й подолання [17, 162–167]. М. Швардак вивчала специфіку впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи і виявила комплекс проблем та протиріч, що супроводжують цей процес [16].

Вивчаючи специфіку впровадження, науковці акцентують на проблемі психологічного спротиву до впровадження інновацій і як шлях її

вирішення пропонують готувати майбутніх педагогів до інноваційної діяльності вже у стінах університету й упродовж подальшої професійної діяльності. Попри наявність великої кількості наукових досліджень, О. Я. Савченко зауважує, що проблема впровадження належить до пріоритетних у педагогічній теорії та практиці [11, 79], що зумовлює актуальність вивчення її різноманітних аспектів.

Мета статті. Ми поставили за мету вивчити психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у ретроспективі, зокрема в період 20-х років минулого століття – час активізації новаторських ідей в українській освіті; дослідити, якою мірою педагоги усвідомлювали названі проблеми, у чому полягали причини їх виникнення. Вважаємо, що аналіз проблем упровадження в ретроспективі дасть змогу чіткіше окреслити їх на сучасному етапі та розробити шляхи подолання.

Методи дослідження. У процесі реалізації завдань дослідження ми застосовували традиційні для історико-педагогічних досліджень методи: аналіз історико-педагогічної літератури, історико-педагогічний аналіз, метод узагальнення й систематизації.

Матеріалом дослідження стали публікації, матеріали дискусій, розміщені в педагогічних журналах, центральній пресі, а також наукові праці педагогів досліджуваного періоду. У цитуваннях зберігаємо правопис оригіналу.

Виклад основного матеріалу. Серед виокремлених науковцями антиінноваційних бар'єрів вагоме місце посідають внутрішні бар'єри, що полягають у психічному опорі педагога до здійснення інноваційної діяльності. В. Чудакова твердить, що поширеним є явище, коли навіть після глибокого ознайомлення із сутністю нової педагогічної методики педагоги не використовують її або повертаються до старих форм і методів навчально-виховного процесу після зіткнення з труднощами впровадження нових методів. Педагогові, який багато років працював за типовою системою, важко змінити як форми діяльності, так і систему цінностей, стереотипів поведінки, систему відносин тощо. Крім того, зазначає дослідник, окремі нововведення вимагають нової освіти, що викликає загальний особистісний опір і робить неможливим нововведення [15, 121]. Досліджуваний матеріал засвідчує, що названі проблеми поставали перед українськими педагогами і в 20-х роках минулого століття. На них виразно акцентують автори публікацій у педагогічних журналах та інших друкованих виданнях. Чимало дописувачів відверто зізнавалися про своє внутрішнє негативне сприйняття нововведень. Наприклад, під час обговорення нової методики навчання грамоти вчитель як аргумент наводить те, що він уже тридцять років працює за традиційним методом і не може навіть уявити, як можна його змінити на інший [5, № 2, 7]. В іншій публікації автор наголошує, що новації викликають недовіру в учителів: «Масове вчительство, особливо селянське, з великим підозрінням придивлялось до нових положень про педагогічну роботу, про збудування

педагогічного процесу на основі колективного виховання, про утворення нової трудової школи» [6, 127]. Знаходимо й емоційні оцінки психологічного переважання традиційного методу: «Нет, мне думается, учителя, который не знал бы Вахтерова, и который не был бы заражен его методом. Метод Вахтерова свил себе прочное гнездо в учительской среде и поколебать его основы не так то легко» [18, 91]. Водночас із опрацьованого матеріалу постає висновок, що невелика частина вчителів не відкидала категорично нововведень, була налаштована на зміни й готова спробувати працювати за новими методиками: «Хоч би яка мила й зручна здавалася нам звукова метода, до якої ми уже так пристосувались, у лоні якої почуваємо себе як риба в воді, проте закон життя, закони еволюції, останні здобутки науки вже чимало похитнули ґрунт під цією методою» [5, № 2, 7]; «Але певна частина вчительства нараз-же чи поволі підхоплювала нові ідеї, і як уміла проводила революцію в організації дитячої установи» [6, 127]. Таким чином, педагоги у 20-х роках минулого століття констатували проблему психологічної неготовності вчителя до прийняття інновації. На причинах психологічних акцентували також тогочасні вчені. Наприклад, С. О. Сірополко, пропагуючи систему навчання за методикою Дальтон-плану, зауважував, що саме психологічний чинник є найбільш вагомим фактором, який перешкоджає успішному впровадженню нової системи навчання: «Однак головніше значіння серед умов, що утруднюють перехід на Дальтон-план, належить причинам внутрішнього характеру. Це, по-перше, скептицизм з боку педагогів і батьків щодо переваг Дальтон-плану над класною системою навчання та щодо фактичної можливості здійснити цей перехід». Учений переконує, що для усунення цих перешкод необхідно проводити роз'яснювальну роботу, пропагувати ідеї Дальтон-плану і переймати досвід тих шкіл, у яких цей метод дав добрі наслідки. Дієвим вважає залучення учнів, яким сподобалася нова система, і наводить приклади, коли саме школярі ставали палкими пропагаторами нового методу [12, 30].

Зауважимо, що сучасні науковці, провівши психологічні дослідження рівня готовності вчителів до сприйняття та реалізації нововведень, констатують, що психологічний опір до нового є явищем поширеним, воно пов'язане з небажанням, боязню нового, невпевненістю [4, 256]. О. І. Огієнко наводить дані з праці зарубіжного дослідника Е. Роджерса, згідно з якими тільки 2,5 % учителів у колективі одразу відкриті новому, сприймають, упроваджують і поширюють його; таких учителів він називає новаторами. Згодом з'являються ранні реалізатори (13,5 % колективу), які сліднують за новаторами, 34 % колективу – це вчителі, які сумніваються, сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки; 16 % колективу – консерватори, вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [10, 45–46]. Шляхи подолання цього внутрішнього психологічного бар'єру є предметом зацікавлення багатьох

науковців, і один із головних полягає у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності [4, 277].

Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядають як інтегральну характеристику, що включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей [10, 160].

Крім внутрішнього неприйняття нового, пов'язаного з труднощами в подоланні стереотипного мислення, страху перед незвіданим, психологічний спротив мав ще низку більш суттєвих причин. Чинником, що впливав на психологічне неприйняття нововведення, був невдалий попередній досвід, який, природно, викликав сумніви в доцільності наступної інновації.

Спостерігаємо, що невдачі викликали дуже сильні емоційні переживання в учителів, їх долав сумнів, відчай і зневіра в перевагах нововведень. Про такий психологічний стан чітко заявляють педагоги, які ділилися досвідом упровадження американського методу навчання грамоти: «На з'їзді стажерів оприлюднив те, що новий метод було витримано повністю без застосування інших, наслідки були сумні і стажер упав у відчай, діти, що навчалися за іншою методикою, уже вміли читати і писати [5, № 3, 6]. Інший учитель пише, що прагнув дошукатися причин, чому нова методика не спрацювала, але час спливав, а очікуваного результату не було, і це викликало стресовий стан: «Не дивлячись на такі випадки і пояснення їх нерозвиненою зоровою пам'яттю дітей, я не кинула цієї методи, та й заборонялось провадити навчання звуковою. Мене опанував жах, далі я не могла вже ждати, коли учні самі зачитають чи то напишуть (надходив кінець першого триместру) [5, № 1, 6].

Однією з причин негативної психічної реакції на нововведення може бути швидка і занадто часта зміна інновацій [4, 258]. Роздуми вчителів, оприлюднені у друкованих виданнях, свідчать не тільки про існування цієї проблеми в досліджуваний період, але і про її гостроту. Доволі промовисто це підтверджує наведена далі цитата: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу, лабораторний план, комплексна система, метода цілих слів, метода проектів, ланкова система, німе читання і таке інше. Справді треба побути, грубо висловлюючись, у шкурі вчителя, а надто сільського, щоб зрозуміти в повній мірі ту безпорадність, яку він відчуває під градом усіх цих новинок, що посипались на його незахищену голову» [5, № 2, 7]. Педагогів-практиків турбувало те, що через часту зміну нововведень учні можуть недоотримати відповідних знань, бо працювати за традиційним перевіреним методом забороняли, а новий не давав очікуваних результатів: «І вийшло, що масова школа обернена на якусь загальну дослідну лабораторію. Але чи припустима така «метода»

роботи? Кожен рік ми випускаємо дітей і ці діти виходять із школи без того знання, розвитку, що школа повинна їм дати» [5, № 1, 7].

Учителі ділилися думками про те, що коли новий метод не спрацьовував, його доводилось удосконалювати здебільшого шляхом поєднання з методом традиційним: «Візьмемо для прикладу, хоч комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому виді і про формальні знання навіть не згадувалося, вони мовляв органічно самі по собі засвоються в процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ з математики, граматики і т. д. А що буде завтра з комплексами? [5, № 1, 7]. Такі ж думки звучали і під час переходу до нової методики навчання грамоти. Учителі зізнавалися, що позитивні результати були тоді, коли вони поєднували інноваційний метод читання цілих слів з давно апробованим методом звукового навчання [5, № 1, 7]. Таким чином, поставало питання про доцільність використання нових методів, якщо їх доводилось удосконалювати за допомогою традиційних.

Досліджуваний матеріал дає підстави констатувати, що психологічний спротив, викликаний невдалим застосуванням новації, посилювався попередньою її надмірною ідеалізацією, неправомірною оцінкою як «панацеї», здатної вирішити всі педагогічні проблеми. Процитуюмо вислів учителя: «Уся трагедія питання про методу навчання полягає, на мою думку, в іншому, метода цілих слів, так би мовити, авансом визнана за найкращу в світі, і рекомендується вчителям для вживання. Не дивно, що наслідки вийшли такі прикрі» [5, № 1, 7]. Надмірне захоплення черговою інновацією часто поєднувалося з різкою критикою традиційних методів, що знаходило втілення в низці негативних епітетів. Так, агітуючи за нову методику викладання, традиційну лекційну систему навчання характеризують як таку, що «віджила свій вік», метод, який «дуже себе скомпроментував» [13, 121–122], екзамени та заліки кваліфіковано як патологічне явище, яке повністю визнано недолугим [13, 137]; традиційний метод навчання грамоти схоластичним і «засудженням життям». Процитуюмо першоджерела: «А между тем давно уже пора внести в систему обучения грамоты тот новый элемент, который должен в корне уничтожить старый схоластический метод. В нашей советской республике нет и не должно быть места всем тем отжившим педагогическим приемам, которые навеки осуждены самой жизнью» [18, 89]; «На сцену виступає комплексова система викладання, що в кінець розриває з старою схоластичною учобою і наближає школу до вивчення конкретних життєвих явищ [6, 127]. О. Д. Музиченко кваліфікує ідею комплексності як плід творчості пореволюційної педагогічної думки, однак застерігає, що занадто буйний її спалах спричинив багато плутанини, різнотрактувань, змішування з концентрацією, кореляцією [9, 95].

Психологічному спротиву сприяла відсутність належної підготовки вчителя до роботи за новим методом. Наприклад, автор статті висловлює віру в те, що комплексна система витіснить безповоротно предметну систему, і в подальшому вона буде розвиватися залежно від підготовки нових кадрів і перепідготовки старих. О. Д. Музиченко стверджує, що проблема практичного введення комплексності вирішується там, де вчитель має належну підготовку і багаж знань, а без цього вчитель рабськи притримується шаблону старої системи [7, 46], проте дописувачі констатували, що викладачів нової кваліфікації та ерудиції поки нема [13, 131, 137]. Проаналізувавши матеріали періодики, доходимо висновку, що необхідну підготовку було дуже важко здійснити в тих умовах, у яких працював учитель. Учителі скаржаться на важкі й почасти нестерпні умови своєї праці, переповненість класів учнями: «Коли до цього ще додати дуже тяжкі загальні умови праці вчителя, колосально-численні групи на одного, загальна переобтяженість, втручання некультурних батьків, то стане зрозумілим, що в учителя мусив утворитися такий психічний стан, при якому вже всяка педагогічна новина викликає насамперед негативну реакцію, а надто коли цю новинку йому пропонують так би мовити в сирому вигляді, себто без методичного висвітлення, без приладдя, без підручників. За таких технічних і психічних умов неможливе спокійне, докладне й об'єктивне висвітлення нових метод та справедлива безстороння оцінка їх» [5, № 2, 7]. У наведеній цитаті окреслено ще одну серйозну перешкоду на шляху до успішного запровадження новаторських методів: вона полягала у відсутності належного методичного супроводу. І. М. Дичківська називає таку перешкоду зовнішнім методичним бар'єром, що характеризується браком методичного забезпечення, недостатньою поінформованістю в галузі педагогічної інноватики [4, 256]. Наші спостереження показують, що саме ця проблема була особливо гострою у 20-х роках, у часи активного введення інновацій. На погане методичне забезпечення чи майже його відсутність нарікали педагоги-практики, що ділилися власним досвідом упровадження нових методик, новаторських методів і систем. Один із дописувачів скаржитися, що в розпорядженні шкільного колективу було всього лиш дві брошури, що стосувалися нового методу [13, 127]. Наріканнями на відсутність методичних розробок переповнені сторінки друкованих видань: «Можливо, що я й всі товариші, які висловлюються проти не знають цієї методи, але від того, що будуть товариші казати, яка вона гарна, а не будуть говорити, як нею провадити навчання, ми не навчимось, і не знатимемо її і справа в наших школах не покращає. На мою думку, краще було б, аби ці товариші видали книжку, в якій було б детально описано, як провадити навчання [5, № 1, 6]; «Нам учителям рекомендують що-небудь нове, але не питають нас, чи ми в такій мірі знаємо те нове, як вони знають, чи маємо змогу знати, чи умови нашої праці відповідають тому, щоб це нове втілити в життя. А потім

дивуються, що вчителі не розуміють, роблять помилки. А хіба ж може бути інакше?» [5, № 2, 6]. Антиінноваційний бар'єр, зумовлений відсутністю необхідного методичного супроводу, посилювався ще одним – відсутністю відповідної обстановки та обладнання. Так, С. О. Сірополко зазначає, що на перешкоді впровадженню нової системи навчання стоять причини зовнішнього характеру, це брак приміщення і недостача приладь і книжок [12, 30]. Успіх упровадження безпосередньо залежав від створення належних умов роботи. Наприклад, бригадно-лабораторний метод і метод за системою Дальтон-плану вимагав спеціально обладнаних приміщень і лабораторій, проте, як свідчать матеріали, опубліковані в періодиці, ця вимога не була дотримана: «Не маючи під руками ні методичної літератури, ні потрібного приладдя ... З технічного боку працювати було дуже тяжко ... букварі зовсім були непридатні. Приладдя не було ніякого та й методичної літератури тоді ще майже не було. Довелося групу в 50 чол. вчити без букваря на картках, на плакатах, що виготовляла сама» [5, № 2, 7]. Заняття за новою системою відбувалися в тих самих необладнаних приміщеннях, один із дописувачів називає це «тимчасовим паліативом» [13, 129].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у практику українських шкіл у 20-х роках ХХ століття полягали в існуванні внутрішніх та зовнішніх антиінноваційних бар'єрів. Успішному впровадженню інновацій перешкоджав внутрішній психічний опір педагога, стереотипне мислення, страх перед новим. Психологічний спротив посилювала часта і швидка зміна новацій, надмірна їх ідеалізація, невдалий попередній досвід упровадження. Серед причин, що перешкоджали успішному впровадженню інновацій, була відсутність належної підготовки вчителя на тлі важких загальних умов праці педагога, великого обсягу навантаження, значного перевищення кількості учнів у класах.

Вагомою перешкодою став брак методичного забезпечення, недостатня поінформованість у галузі педагогічних інновацій. Крім того, застосування багатьох нових методів вимагало змін обстановки навчання, створення спеціальних лабораторій, забезпечення відповідним обладнанням і підручниками. Проте, як свідчать матеріали, опубліковані в періодиці, ці умови не були дотримані, що робило інновацію неефективною.

Проблеми, порушені українськими педагогами, не втрачають своєї актуальності. Вважаємо, що детальне їх вивчення, узагальнення досвіду й належна його оцінка, урахування помилок дасть змогу успішно впроваджувати інноваційні методи на теренах сучасної української системи освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки впровадження інновацій у наступні періоди розвитку освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики / А. Бойко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 15–22.
2. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в масову практику виховної діяльності / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – Полтава, 2011. – Вип. 3. – С. 5–16.
3. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927.
6. Литовченко В. До практики комплексової системи / В. Литовченко // Шлях освіти. – 1924. – № 4. – С. 127–134.
7. Музыченко А. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки / А. Музыченко // Радянська школа. – 1925. – № 1. – С. 41–61.
8. Музыченко А. Ф. Проблема комплексности в Германии и у нас / А. Ф. Музыченко // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 68–106.
9. Новак О. Особливості впровадження інноваційних технологій у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Новак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. – Умань, 2014. – Вип. 51. – С. 80–87.
10. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7 (33). – С. 154–162.
11. Савченко О. Впровадження інновацій – об'єкт педагогічної теорії і практики / О. Савченко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 79–80.
12. Сірополко Ст. Дальтон-план в шкільному вихованні та навчанні / Ст. Сірополко. – Львів : Видавництво взаємної помочі українського вчительства», 1928. – 35 с.
13. Слуцкий И. На пути к дальтонскому плану / И. Слуцкий, О. Шехтман // Шлях освіти. – 1925. – № 4. – С. 127–134.
14. Старовойт О. Проблема подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості / О. Старовойт // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 34. – С. 55–63.
15. Чудакова В. П. Психологічна готовність до інноваційної діяльності та конкурентоздатність персоналу головний ресурс організаційного розвитку / В. П. Чудакова // Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія і практика : зб. наук. праць / І. С. Волощук (гол. ред. та ін.). – К. : ІОД, 2014. – Вип. 12. – С. 100–127.
16. Швардак М. Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи / М. Швардак // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121 (1). – С. 62–65.
17. Ягоднікова В. В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів / В. В. Ягоднікова // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка ; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 162–167.
18. Яновская Э. Новые искания в преподавании грамоты / Э. Яновская // Шлях освіти. – 1924. – № 6. – С. 89–105.

REFERENCES

1. Boiko, A. (2011). Uprovadzhennia innovatsii yak chynnyk optymizatsii spivvidnoshennia pedahohichnoi teorii i praktyky [The introduction of innovations as the optimization factor of the correlation between theory and practice]. *Ridna shkola*, 8–9, 15–22.
2. Boiko, A. M. (2011). Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky u masovu praktyku vykhovnoi diialnosti [Introduction of pedagogical innovations in widely-spread practice of educational activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: Pedahohichni nauky*, 3, 5–16. Poltava.
3. Boiko, A. M. (2011). Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia [Introduction of pedagogical innovation in educational practice]. Poltava: PNPU im. V. H. Korolenka.
4. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav.
5. *Kultura i pobut* (dodatok do hazety "Visty VUTsVK") (1927). [Culture and routine life].
6. Lytovchenko, V. (1924). Do praktyky kompleksovoi systemy [On practicing a complex system]. *Shliakh osvity*, 4, 127–134.
7. Muzychenko, A. (1925). Kompleksnost i kompleksnaia prohramma v starshykh hruppakh semiletki [Complexity and a complex program in senior groups of a seven-year school]. *Radianska shkola*, 1, 41–61.
8. Muzychenko, A. F. (1924). Problemy kompleksnosti v Hermanii i u nas [Problems of complexity in Germany and in this country]. *Put prosveshcheniia*, 4–5, 68–106.
9. Novak, O. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u praktyku roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of the introduction of innovative technologies in practice of general education institutions]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 51, 80–87.
10. Ohienko, O. I. (2013). Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Formation of readiness for innovation as an important part of the future teachers' training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7 (33), 154–162.
11. Savchenko, O. (2012). Vprovadzhennia innovatsii – ob'ekt pedahohichnoi teorii i praktyky [Introduction of innovations – the object of pedagogical theory and practice]. *Ridna shkola*, 10, 79–80.
12. Siropolko, St. (1928). *Dalton-plan v shkilnomu vykhovanni ta navchanni [Dalton-plan in school education and teaching]*. Lviv: Vydavnytstvo vzaimnoi pomochi i ukrainskoho vchytelstva.
13. Slutskin, I., Shekhtman, O. (1925). Na puti k daltonskomu planu [On the way to Dalton-plan]. *Shliakh osvity*, 4, 127–134.
14. Starovoit, O. (2014). Problema podolannia sotsialno-psykholohichnykh barieriv innovatsiinoi diialnosti [Problems of overcoming social-psychological barriers of an individual's innovative activity]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia*, 34, 55–63.
15. Chudakova, V. P. (2014). Psykholohichna hotovnist do innovatsiinoi diialnosti ta konkurentozdatnist personalu – holovnyi resurs orhanizatsiinoho rozvytku [Psychological readiness for innovative activity and competitive power of the personnel – the main resource of the organizational development]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi osobystosti: teoriia i praktyka*, 12, 100–127. Kyiv: IOD.
16. Shvardak, M. (2013). Problemy vprovadzhennia pedahohichnykh innovatsii u navchalno-vykhovnyi protses pochatkovoї shkoly [Problems of the introduction of pedagogical innovations in the educational-teaching process of elementary school]. *Naukovi*

zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]: Pedahohichni nauky, 121 (1), 62–65.

17. Yahodnikova, V. V. (2013). Problema antyinnovatsiinykh barieriv u vykhovni diialnosti pedahohiv [The problem of anti-innovative barriers in the educational activity of teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 13, 162–167.

18. Yanovskaia, A. (1924). Novye iskaniiia v prepodavanii hramoty [New researches in teaching literacy]. *Shliakh osvity*, 6, 89–105.

РЕЗЮМЕ

Кравчук Оксана. Психолого-педагогические проблемы внедрения инноваций в школьную практику в 20-е годы XX в.

В статье на материале периодики 20-х годов прошлого века анализируются проблемы внедрения инноваций в практику украинских школ. Успешному внедрению препятствовало внутреннее психическое неприятие инноваций, обусловленное как стереотипным мышлением, боязнью нового, так и частой сменой различных новшеств, неудачным предыдущим опытом. Внешним препятствием было отсутствие надлежащей подготовки учителя на фоне тяжелых условий труда, отсутствие методического сопровождения, несоответствие обстановки и оборудования, что делало инновацию неэффективной. Изучение ретроспективного опыта даст возможность исключить ошибки и успешно внедрять инновации на современном этапе.

Ключевые слова: инновации, внедрение инноваций, инновационная деятельность, антиинновационные барьеры, педагогический опыт, методическое сопровождение, история образования.

SUMMARY

Kravchuk Oksana. Psychological-pedagogical problems of innovation introduction in school practice in the 20ies of the XX century.

One of the ways to study the problems of introduction of pedagogical innovations into practice is to identify the factors which prevent their successful implementation. We set up a goal to study psychological-pedagogical problems of innovation introduction in retrospective, namely in the period of the 20ies of the previous century which is characterized by intensive use of new methods, teaching techniques, the tendency to change Ukrainian education system. To consider these problems in retrospective will make it possible to see them more clearly and to work out the ways to solve them. The research material is the publications in pedagogical journals, central press, and works of teachers-researchers of the studied period.

A successful introduction of innovations was hindered by inner psychiatric resistance of a teacher, a stereotype way of thinking, fear of new things. Psychological objection was caused by a frequent and rapid change of innovations, its over-idealization, failed previous experience. Teachers-practitioners were sure that due to a frequent innovation change students would not receive proper knowledge because of the exclusion of a traditional method and a poor use of a new one. Among the reasons which prevented a successful innovation introduction was the lack of proper training of a teacher on the background of difficult working conditions of a teacher, a low salary, a large amount of work, overcrowded classrooms.

A big obstacle on the way to a successful introduction of innovations was the fact that proper methodological support was not available. The teachers who shared their experience in pedagogical journals focused on this issue. The application of numerous new teaching methods required some changes in educational processes, setting up special laboratories, purchasing proper equipment, new textbooks. However, as the materials published in the periodicals prove, these conditions were not met that made innovation ineffective.

The issues raised by Ukrainian teachers in the 20ies of the last century are still relevant. Generalizing their experience, taking into consideration mistakes will facilitate a successful introduction of innovative methods into a contemporary Ukrainian system of education.

Key words: innovations, introduction of innovations, innovation activity, anti-innovation barriers, pedagogical experience, methodological support, history of education.

УДК 378.28

Лавриш Юліана

НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

ORCID ID 0000-0001-7713-120x

ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОСТОРІ ХЬЮТАГОГІКИ

Стаття присвячена сучасній концепції самоосвіти, яка має назву «хьютагогіка» та існує в межах неперервного навчання. У статті надані ключові принципи вчення; запропоновано порівняння умов і змісту традиційного навчання з навчанням у просторі хьютагогіки; наведені основні методи активного навчання дорослих. На відміну від традиційної педагогіки, хьютагогіка розвиває вміння навчатися, використовує всі універсальні можливості навчання, не обмежує вибір методів та форм, має нелінійний характер процесу навчання. Оскільки ключовим положенням хьютагогіки є повне орієнтування на потреби студента, який свідомо керує процесом навчання й бере на себе відповідальність за результати, визначено, що саме методи активного навчання забезпечують реалізацію положення.

Ключові слова: хьютагогіка, андрагогіка, самоосвіта, активне навчання, дистанційне навчання, рефлексія, освітні технології, дієве дослідження.

Постановка проблеми. Потреба в нових знаннях, філософському осмисленні дійсності, розвиткові інтелектуальних ресурсів дають можливість дорослим використати сучасний рівень освіти й науки на власне благо. Освітній простір висуває на перший план потребу в обґрунтуванні та розробці доктрини подальшого розвитку людства. Сьогодні для нашої держави особливо важливо зробити акцент на гуманітарні компоненти освітнього простору, оскільки він є найчутливішим до інновацій.

За останні десятиліття проблема самоосвіти дорослих, що отримала назву «хьютагогіка» (heutagogy), стала актуальною темою, яка привертає увагу вчених багатьох країн світу. Вивчають її з різних точок зору: як із дослідницької (у пошуках теоретичних закономірностей), так і з практичної (для прийняття управлінських рішень). Сучасний ринок праці потребує фахівців, які відповідають таким вимогам працедавців: критичне мислення; соціальний інтелект; інноваційне та адаптивне мислення (уміння виходити за межі заданих рамок); міжкультурна компетентність; уміння шукати й аналізувати інформацію; бути спеціалістами широкого профілю. Університети можуть запропонувати студентам допомогу та підготовку у вище зазначених напрямках. Але цієї можливості не має в людей, які закінчили університети, але мають бажання навчатися та вдосконалюватися, з метою бути успішним упродовж усього життя. Саме тому застосування лише методів педагогіки не достатньо для ефективного

навчання дорослих. Нові підходи, що пропонує хьютагогіка, ґрунтуються на принципах самостійності, умінні вчитися та самовизначенні.

Учення «хьютагогіка» виникло як реакція на глобальні зміни, що відбуваються у світі, поширюючи свій вплив у різних сферах життєдіяльності людства. Передумовами появи хьютагогіки як наукової концепції стали нове розуміння ролі освіти людини в ХХІ столітті, перехід до інформаційного суспільства, освітня мобільність. Головна вимога до освіти дорослих полягає в тому, щоб розвивати інформаційні навички, здатність дізнаватися, учитися й орієнтуватися у просторі знань, сформувати сучасну культурну компетенцію, що сприятиме швидким змінам у всіх сферах діяльності людини. У цьому ракурсі вчення про самостійне навчання може розглядатися як природний перехід від сталих наукових теорій і методик, що дасть змогу забезпечити оптимальний підхід до навчання у просторі хьютагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Багато питань, пов'язаних із хьютагогікою, вже були ключовими темами численних міжнародних наукових симпозіумів та досліджень. Водночас, чимало питань залишилися невирішеними, і погляди науковців на них значно відрізняються. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми освіти дорослих виявив, що ступінь вивчення філософських, психологічних, методологічних аспектів не відповідає об'єктивній потребі освітньої практики для навчання дорослих. Теоретико-методологічна база хьютагогіки не сформована в повному обсязі. Але зацікавлення науковців цією темою зростає і спонукає до пошуків.

Концептуальні основи андрагогіки та хьютагогіки розробляють сучасні українські й зарубіжні науковці: С. Болтівець, М. Громкова, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоева, Л. Сігаєва та ін.

З метою обґрунтування теоретичної бази концепції, вчені пропонують спочатку виокремити ознаки «дорослості». Так, викладаючи власну концепцію, учений Д. Фельдштейн звертає увагу на необхідність організовувати інтенсивний пошук критеріїв дорослості – «зростання людей» [5, 4]. Дослідник стверджує, що дорослі люди швидко засвоюють нові форми, мобільно створюють нові ситуації, оскільки вони виховані на старих традиціях, але водночас користуються новими знаннями і способами дії.

Ключеві положення вчення хьютагогіки, передумови його виникнення, поняття даної концепції, а саме: «подвійна петля навчання» та «потенціал дорослої людини» описані в низці наукових праць дослідниці О. В. Ігнатович [2]. На думку вченої, хьютагогіка – це сучасна концепція самостійного опанування знаннями, у центрі уваги якого знаходиться доросла людина, яка свідомо керує власним процесом навчання.

У дослідженні О. В. Нікулочкіної виокремлено ключові принципи хьютагогіки, які, на її думку, походять із основних положень андрагогіки. Учена

виокремлює такі: принцип оптимальності навчання (забезпечення оптимального відбору змісту самоосвітньої діяльності); принцип опори на досвід того, хто навчається; принцип системності навчання; принцип індивідуалізації навчання; принцип елективності навчання (полягає в наданні особистості часткової свободи у виборі цілей, завдань, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, форм, місця навчання, оцінювання результатів навчання тощо); принцип свідомості й активності тощо [3].

На думку М. Т. Громкової, саме педагогіка як наука та практика розробила загальні закономірності, принципи, способи освітньої діяльності. З часом у педагогіці почав накопичуватися емпіричний матеріал про специфіку освіти дорослих, яка перетворилася на самостійну галузь наукового знання [1, 11]. Організаційно-діяльнісні методи цілісного освітнього процесу, за визначенням М. Громкової, відповідають суб'єктній позиції й зумовлюють групову роботу в межах навчання у співробітництві. Вона вважає, що робота цих груп, як модель освіти дорослих, має практичне значення для всіх компонентів життєдіяльності. Оволодіння засобами соціальної взаємодії в малих групах є головним завданням методів в освіті дорослих, зорієнтованих на розвиток здібностей, інваріантом яких є техніка мислення, комунікація та рефлексія.

Концепція хьютагогіки, на думку зарубіжних учених Дж. Алекс (J. Alex), Б. Карге (B. Karge), Х. Девис (H. Davis), дає змогу розкрити й визначити основні категорії хьютагогіки з позицій суб'єкта, як внутрішні процеси самозміни: виховання як зміна власних потреб, управління ними при усвідомленні мети; навчання як зміна внутрішніх норм при засвоєнні нової інформації, нового змісту; розвиток, як зміна власних здібностей, щодо оволодіння методами й засобами діяльності. Дослідники визначають хьютагогіку як інноваційний підхід до концепції самостійного навчання в умовах глобалізації та інформатизації.

Мета дослідження. Таким чином, розглядаючи хьютагогіку як концепцію про самоосвіту впродовж життя, ми проаналізуємо основні положення концепції в порівнянні з традиційним підходом до освіти дорослих; розглянемо методи, які виступають у ролі методичних основ організації досліджуваного процесу; визначимо й обґрунтуємо доцільність застосування методів активного навчання для навчання дорослих.

У статті було використано такі **методи дослідження**: загальнонаукові: концептуально-порівняльний аналіз підходів до вивчення питання, узагальнення й синтез досвіду зарубіжних та вітчизняних фахівців, систематизація вихідних положень; системно-структурний, що дозволяє розглядати концепт хьютагогіки як цілісну структуру; порівняльний, для визначення специфіки методів активного навчання.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих, відповідно до своїх функцій, відгукується на нові вимоги до людини у швидкоплинному світі,

поповнює недостатні знання на даному етапі її життєдіяльності, сприяє оволодінню сучасними засобами діяльності. У ситуації реформування доросле населення, як найбільш відповідальна частина суспільства, потребує задоволення інноваційних освітніх потреб. Але для реалізації можливостей самостійного збору знань – добору, критичної оцінки, аналізу – і їхнього практичного застосування – багатьом людям бракує власних засобів та сил. Слід зазначити, що сучасний стан загальнонаукової методології, яка значно посилює увагу до інтеграційних процесів, до суміщення аналізу й синтезу, дає змогу створити цілісне уявлення про дорослого як суб'єкта освіти, доказово обґрунтувати сутність і структуру цілісного освітнього процесу як зміни суб'єкта при його взаємодії з оточуючим світом.

Основну перевагу отримують люди, які мають знання й інформаційну компетентність. Без необхідної культурно-освітньої зрілості особистості сучасні інформаційні технології можуть перетворитися на таку форму залежності людини, яка обмежить їхню самостійність і творчі можливості. Інакше кажучи, система освіти дорослих має вписатися в межі відкритого інноваційного контуру, створити умови для набуття важливих властивостей, знань, навичок та здібностей, сформувати тверду систему цінностей. Зазначимо, що у сфері моральних цінностей носієм є людина як особистість, і лише їй належить вільний вибір напрямку освітнього простору.

На відміну від традиційної педагогіки, яка вивчає способи навчання, хьютагогіка націлена на розвиток умінь навчатися у процесі оволодіння новою інформацією, розкриває всі універсальні можливості навчання й не обмежує вибір методів, форм і технологій, підкреслює нелінійний характер процесу навчання. Студенти можуть обирати найбільш сприятливу форму: формальну чи неформальну освіту. Таким чином, на нашу думку, саме хьютагогіка є більш сприятливою концепцією для навчання впродовж життя.

Особливістю концепції хьютагогіки є визнання гнучкого характеру навчання. Дорослі люди самі можуть керувати власною навчальною діяльністю і бути співорганізаторами освітнього процесу. Викладач лише має допомогти окреслити потреби, визначити індивідуальні особливості студента й надати ресурси, а студенти самі розробляють курс, обирають стиль та форму навчання. Теоретик концепції хьютагогіки С. Корнеліус (S. Cornelius) розробив модель гнучкого прозорого навчання дорослих, цілями якого визначив: забезпечення гнучкості навчання; сприяння незалежності та автономності навчання; забезпечення різноманітності форм та стилів; підтримка спільного групового навчання [7].

За такої умови навчання буде повністю відповідати потребам студента, його преференціям, мотивації та цілям. Наприклад, студент спочатку сам обирає літературу, джерела інформації, які необхідні для виконання завдання на його думку, а потім коректує цей вибір із учителем. Для цього пропонується скласти гнучкий навчальний план, який можна коригувати

відповідно до потреб та прогресу студента. Таким чином, доросла людина бере на себе відповідальність за навчання і його результати.

Слід підкреслити, що особливої значущості в освіті дорослих набувають такі фактори: самовизначення (прийняття рішення в конкретній ситуації через визначену мету в освітньому процесі); категорія діяльності (вибір норм, правил, законів, інструкцій, відповідно до конкретної ситуації) через засвоєння інформації та її генерування в репродуктивному та продуктивному змісті освіти; засоби діяльності через методи освітнього процесу, які зорієнтовані на засвоєння змісту, досягнення цілей, забезпечення розвитку здібностей та оволодіння засобами професійної діяльності [4]. Порушення цілісності освітнього процесу, вагомості одного з факторів у педагогічній діяльності сприяє зниженню значимості відповідного компонента (самовизначення, критеріїв та засобів діяльності).

Дослідники концепції хьютагогіки визначили освітні відмінності дорослого студента від «традиційного», і саме ці відмінні характеристики визначають вибір методів та технологій навчального процесу. Наведемо основні характеристики:

- навчання дорослих вибіркове: дорослі будуть вчити лише те, що їм цікаво та має важливе значення;
- навчання дорослих має самостійний характер: дорослі беруть відповідальність на себе за результати навчальної діяльності, визначають курс навчання, вивчають власноруч обрані інформаційні ресурси й оцінюють прогрес;
- навчання дорослих урахує попередній освітній та професійний досвід студентів, так само як і їхню систему цінностей;
- навчання дорослих проблемо-центроване: дорослі студенти зацікавлені контентом, що має практичне значення для розв'язання негайних проблем, при виборі курсу важливо враховувати практичну спрямованість початкових планів;
- дорослі можуть мати негативний попередній досвід навчання або асоціювати навчання з дитячою забавою. Тому для дорослих важливо навчатися за умов мало схожих на традиційне навчання [8].

Теоретико-методологічне обґрунтування цілісного освітнього процесу в межах хьютагогіки, як континуума внутрішнього розвитку, дає змогу визначити етапи педагогічного впливу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії: викладач – студент (дорослий) [8]. Під час навчання важливим є дотримання етапів в такому порядку:

- визначення власного мотивуючого фактору й мети студентом для ефективного навчання;
- формування самовизначення дорослого в конкретній ситуації з урахуванням усвідомлення власного досвіду, власних цілей і цілей інших у взаємодії;

- здійснення обміну інформацією з іншими суб'єктами навчання;
- знаходження засобів взаємодії з урахуванням культурних здібностей, техніки мислення, комунікації, рефлексії;
- усвідомлення результату від взаємодії як рефлексивного процесу.

Використання цієї моделі дозволяє з достатнім ступенем точності вирішити питання вибору варіанту навчання, який є адекватним певній ситуації спілкування, і встановити відповідності між викладачем і особою, що навчається.

Необхідно зазначити, що у просторі хьютагогіки змінюється й роль учителя. Оскільки вчитель повністю довіряє студенту, логічним є надання прав студентові керувати процесом навчання. Викладач – лише помічник і фасилітатор навчання. Це певний виклик для вчителів, адже треба відповідати вимогам нової концепції і самому вміти вчитися, розвиватися, а не користуватися лише тими знаннями, що отримали під час професійного навчання.

Аналізуючи вищевикладене, можемо стверджувати, що навчальне середовище дорослих має такі самі характеристики й компоненти, що і традиційне: роль викладача та студента, зміст навчання, навчальна програма, соціальні характеристики, освітні технології та оцінювання. Але докорінно змінюється зміст цих компонентів. У табл. 1 «Порівняння навчального середовища, організованого за принципами хьютагогіки, з традиційним» [9] наведемо приклади зазначених змін.

Таблиця 1

Порівняння навчального середовища, організованого за принципами хьютагогіки, з традиційним

Характеристика	Традиційне середовище	Середовище за принципами хьютагогіки
Роль студента	Отримання необхідної інформації відповідно до думки викладача	Самовизначене навчання
Роль викладача	Надати інформацію, керування процесом навчання та аудиторією	Надати ресурси, скоригувати напрям навчання
Зміст навчання	Теоретичні основи професійної діяльності для набуття професійних знань та навичок, однакових для всіх студентів	Практичне навчання з урахуванням індивідуального досвіду, можливостей і потреб студента
Навчальні програми	Розмитість, переказ фактів, фрагментарні знання, відокремлення практики від теорії	Гнучкий навчальний план з ефектом «подвійної петлі навчання» (використання набутої під час практичного навчання інформації (1 цикл) для ефективного управління майбутніми трансформаціями (2 цикл))

Тип навчання	Кероване навчання	Незалежне навчання
Освітні технології	Вивчення напам'ять, тренувальні вправи, прямі вказівки	Дослідження через дії, співпраця, самопізнання, Інтернет-технології
Оцінювання	Запам'ятовування фактів, традиційні тести	Самодіагностика, самооцінювання, якість практичного застосування знань

З метою залучення студентів до навчання й підвищення мотивації, учителю необхідно дозволити студентам бути співучасниками навчального процесу. Ефективна взаємодія всіх учасників навчального процесу дозволяє забезпечити високий рівень мотивації до навчання, тому доцільно використовувати активні методи, оскільки вони тренують навички роботи в команді, уміння взаємодіяти та колективно розв'язувати проблемні ситуації. Методи активного навчання сприяють активації розумової і практичної діяльності й передбачають самостійне оволодіння знаннями і вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності. Якщо викладач має намір застосовувати активні методи навчання, йому треба забезпечити дотримання основних принципів такого навчання: взаємодія через діалог, співпраця викладача і студента, використання інтерактивних прийомів, методи моделювання критичних ситуацій тощо.

Найчастіше для навчання дорослих застосовуються проектні методи, які розкривають сутність взаємозв'язку емоційно-емпатійного реагування у процесі навчання та ґрунтуються на психодинамічній діяльності. Основою цього методу є окремі експериментальні дії або спеціальні навчальні завдання, виконання яких потребує виявлення ціннісного ставлення щодо їхнього змісту. Найбільш сприятливими та ефективними, з нашої точки зору, є методи включення дорослих у професійні й життєві ситуації шляхом застосування технологій активного пошукового навчання і досліджень через дію. Допоміжні інтерактивні форми: презентації, дискусії, конференції, рольові та ділові ігри, кейс-метод тощо.

К. Мильхайм (K. Milheim) [10] описує хьютагогіку як «net-орієнтовану» теорію, яка повністю використовує можливості сучасних смарт-технологій у поєднанні з пошуковим навчанням. Однією з форм технологій пошукового навчання, поширеного у просторі освіти дорослих, є веб-квест, оскільки ця форма навчання дозволяє вирішити такі проблеми: самоосвіта й самоорганізація, робота в команді, знаходження й оцінювання шляхів розв'язання проблеми. На сьогодні веб-квести – це сучасна популярна освітня інтернет-технологія. Ця форма навчання може об'єднувати питання в межах однієї проблеми або предмету, а може мати й міждисциплінарний характер. Структура веб-квесту складається зі сценарію квесту з описом мети та завдань, детального опису очікуваних результатів, переліку інформаційних ресурсів для виконання завдання,

опису роботи для кожного студента (при колективній роботі), критеріїв оцінювання результатів. Основними відмінностями квесту від проекту визначають: визначеність викладачем ресурсів для виконання завдання та ролей студентів при колективному навчанні, окресленість чіткого порядку виконання завдання, зміна якого призведе до неякісного виконання завдання, на відміну від проекту, коли студент сам складає порядок дій.

Практики навчання дорослих, за концепцією хьютагогіки Б. Карге (B. Karge) [9], визначають активне навчання дієвим методом, оскільки воно забезпечує розвиток пізнавальних навичок і створює умови для творчого та проблемного навчання. Одним із групових прийомів дослідники пропонують варіант «Скажи-допоможи-перевір» (Tell-Help-Check). Завдання прийому – дати відповідь на запитання або розв'язати проблему, пов'язану з новим навчальним матеріалом, що ще не обговорювався, а лише спираючись на власні знання та досвід. Наприклад, один студент отримує завдання й самостійно його вирішує. Його партнер, інший студент, після цього переглядає відповідь і додає інформацію або коригує її. Тільки після цього студенти можуть звернутися до інформаційного джерела або викладача та перевірити вірність рішення. Далі відбувається обговорення помилок.

Оскільки попередній досвід і його вплив на процес навчання є важливим для ефективного освітнього процесу дорослих, набуття нових звичок та знань цілком залежить від вмісту рефлексії в методах навчання, і саме методи активного навчання мають рефлексивний характер. З метою активації рефлексії навчального процесу розробники практичних методів хьютагогіки пропонують такі прийоми активного навчання:

- навчальні журнали – використовуються для документування студентом всього навчального матеріалу, рефлексії й конструювання нових ідей;
- дослідження через дію – форма практичної рефлексії для вивчення власної професійної діяльності та її вдосконалення;
- навчання через Інтернет технології з можливостями ведення бесіди, блогу, форуму або створення віртуальних лабораторій;
- навчання в спіробітництві – це колективне навчальне дослідження, у якому через спільну пізнавальну діяльність продукуються нові знання;
- підсумкове та проміжне оцінювання результатів навчального процесу через рефлексивні обговорення, форми альтернативного оцінювання: самооцінювання та оцінювання однокласниками.

Сучасним та цікавим, на наш погляд, є метод дієвих досліджень (action research). Недостатньо вивчати роботу інженерів, необхідно, щоб вони теж її вивчали. Дослідження в дії сприяє створенню знань самим практиками, а не тільки використанню знань, сформованих теоретиками. Метод складається з декількох етапів: визначення практичної актуальної для студента проблеми, формулювання питання для обговорення,

складення плану дослідження, проведення дослідження в дії (проведення інтерв'ю, збір інформації, активна участь у впровадженні ідей, створення гіпотез, аналіз результатів), знаходження розв'язання проблеми, обмін досвідом та думками. Тобто, під час експериментів або симулювання певних ситуацій, студент навчається шляхом активних практичних дій, що ґрунтуються на попередньому досвіді. Після розв'язання завдання відбувається обговорення процесу виконання завдання та студент отримує теоретичне пояснення його вірних або невірних дій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Потреба в нових знаннях, філософському осмисленні дійсності є консолідуючим чинником інформованості та загальної культури особистості. Прийняття різноспрямованих зовнішніх впливів і теорій кожною людиною, незалежно від її положення та статусу, здійснюється під впливом тільки її властивих симпатій і стандартів. Потенціал її саморозвитку в подальшому може сприяти безпосередньому включенню у процес національної системи освіти, застосуванню світових досягнень у гуманітарній сфері, що дасть змогу розширити межі спілкування та взаєморозуміння людей як у власній країні, так і за її межами. Ми погоджуємося з результатами досліджень концепції хьютагогіки, яка дійсно розширює межі освітнього процесу, і вважаємо, що освіта дорослих має бути гнучкою, швидко реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві. Саме тому необхідно прискорити перехід локальних стандартів у цій сфері до світових, при збереженні традиційних, і створенні національних особливостей, що дасть змогу розширити інтелектуальну творчість і діяльність, які ґрунтуються на знаннях. Проаналізувавши вищезазначене, можемо констатувати, що хьютагогіка, як концепція про освіту дорослих, сприяє поширенню й популяризації самостійної безперервної освіти впродовж усього життя. Цьому сприяють методи активного навчання, орієнтація на індивідуальні професійні потреби студента та критична рефлексія результатів навчального процесу. На нашу думку, ця концепція ще повністю не вивчена, тому це перспективний напрям розвитку педагогічної науки. Подальших досліджень потребує вивчення окремих методів самоосвіти й обґрунтування їх специфіки та методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громкова М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
2. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование : XXI век (научный электронный журнал). – 2013. – Вып. 3. – Режим доступа : <http://ill21.petrus.ru/journal/article.php?id=2151>
3. Нікулочкіна О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу хьютагогіки [Електронний ресурс] / О. В. Нікулочкіна // Електронний зб. наук. пр. «Неперервна освіта нового сторіччя : досягнення та перспективи». – 2015. – № 3 (21). – Режим доступу :

http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip21.html

4. Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – 306 с.

5. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире : тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2008. – № 3 (51). – С. 3–11.

6. Alex J. Making the Invisible Visible : A Model for Delivery Systems in Adult Education [Електронний ресурс] / J. Alex, L. Miller, E. Platt, R. E. Rachal // Journal Of Adult Education. – 2007. – 36 (2). – Р. 13–22. – Режим доступу :

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

7. Cornelius S. Towards Flexible Learning for Adult Learners in Professional Contexts : An Activity-Focused Course Design [Електронний ресурс] / S. Cornelius, C. Gordon, A. Ackland // Interactive Learning Environments. – 2011. – 19 (4). – Р. 381–393. – Режим доступу :

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ> .

8. Davis H. Discussion as a Bridge : Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom [Електронний ресурс] / H. S. Davis // Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning. – 2013. – 13 (1). – Р. 68–76. – Режим доступу :

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

9. Karge B. Effective Strategies for Engaging Adult Learners [Електронний ресурс] / B. Karge, D. Phillips, K. Jessee, T. McCabe // Journal Of College Teaching & Learning. – 2011. – 8 (12). – Р. 53–56. – Режим доступу :

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

10. Milheim K. The Role of Adult Education Philosophy in Facilitating the Online Classroom [Електронний ресурс] / K. L. Milhem // Adult Learning. – 2011. – 22 (2). – Р. 24–31. – Режим доступу :

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

REFERENCES

1. Gromcova, M. (2005). *Andragohika: teoriia i praktika obrazovaniia vzroslykh [Andragogy: theory and practice of adult education]*.

2. Ihnatovich, E. V. (2013). Khiutahohika kak zarubezhnaia kontseptsiiia samostoiatel'noho obuchenia [Heutagogy as a foreign conception of self-determined learning]. *Life-long education: XXI century*, 3. Retrieved from: <http://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=2151>

3. Nikulochkina, O. V. (2015). Suchasni informatsiino komunikatyvni tekhnolohii suprovodu khiutahohiky [Modern information and communicative technologies for heutagogy quiding]. *Life-long education of a new century: achievements and perspevtives*, 3 (21). Retrieved from: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip21.html

4. Lukianova L. B. (Ed.) (2012). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspeytyvy [Adult Education: theory, experience, perspectives]*.

5. Feldshtein, D. I. (2008). Chelovek v sovremennom mire: tendentsii i potentsialnyie vozmozhnosti razvitiia [Human in the modern world: tendencies and potential possibilities for the development]. *Education and Science*, 3 (51), 3–11.

6. Alex, J. L., Miller, E. A., Platt, R. E., Rachal, J. R., & Gammill, D. M. (2007). Making the Invisible Visible: A Model for Delivery Systems in Adult Education. *Journal Of Adult Education*, 36 (2), 13–22. Retrieved from:

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

7. Cornelius, S., Gordon, C., & Ackland, A. (2011). Towards Flexible Learning for Adult Learners in Professional Contexts: An Activity-Focused Course Design. *Interactive Learning Environments*, 19 (4), 381–393. Retrieved from:

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

8. Davis, H. S. (2013). Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 13 (1), 68–76. Retrieved from:

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

9. Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective Strategies for Engaging Adult Learners. *Journal of college teaching & learning*, 8 (12), 53–56. Retrieved from:

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

10. Milheim, K. L. (2011). The Role of Adult Education Philosophy in Facilitating the Online Classroom. *Adult Learning*, 22 (2), 24–31. Retrieved from:

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ>

РЕЗЮМЕ

Лавриш Юлиана. Технологии активного обучения в пространстве хьютагогики.

Статья посвящена современной концепции самообразования, которая называется «хьютагогика» и существует в рамках непрерывного обучения. В статье раскрыты основные принципы концепции; предложено сравнение условий и содержания традиционного обучения и обучения в пространстве хьютагогики; определены основные методы активного обучения. В отличие от традиционной педагогики, хьютагогика развивает умения учиться, использует все возможные ресурсы обучения, не ограничивает при выборе методов и форм обучения, имеет линейный характер процесса обучения. Поскольку ключевым положением хьютагогики является ориентация на потребности студента, который самостоятельно руководит процессом обучения и берёт на себя ответственность за результаты, именно методы активного обучения определяют реализацию положения.

Ключевые слова: хьютагогика, андрагогика, самообразование, активное обучение, дистанционное обучение, рефлексия, образовательные технологии, исследование действием.

SUMMARY

Lavrysh Yuliana. Active learning technology in heutagogy area.

The article presents the modern concept of self-directed learning “heutagogy” which exists within the life-long learning concept. Heutagogy is a concept of self-determined learning rooted in andragogy. The paper outlines key issues for research in heutagogy as a concept for guiding the use of new technologies in distance education. Heutagogical approach to teaching and learning implies autonomy and self-determination. The emphasis is to train adult students for complexities of today’s work. The concept “heutagogy” arose due to the development of distance education new technologies, informatization of society and mobility of workforce. This

concept suggests supporting development of learner-generated content and defining the learning outcomes. The author offers a literature review of current research where demonstrates a discussion of the concept meaning and its main principles. In the process of analyzing the scientific inquiry of the article, the author defines the main differences between the teacher – and student-oriented learning. The observation proves that in heutagogy there is no need the presence of a teacher, as students want to see a facilitator rather than a school teacher; the focus is on the process of information acquiring, not the content; supportive character of the concept in relation to adult students' wish to learn, which disappears during the formal learning. Key principles of the concept are outlined; the comparison of traditional learning concept and conditions with heutagogical is suggested; active learning methods are described. Examples of active methods learning elements are included into the article. Since the key issue of heutagogy is student-oriented content, where student is supposed to manage his educational process himself and to assume responsibility for results, active learning methods are considered to be providers of the issue realization. Active learning instructional strategies are developed and applied to undertake students in critical thinking process, development of communicative skills in a small group, or with the entire class, considering personal outlook and merits, giving and receiving feedback, and reflecting upon the learning process. There are a lot of ways to implement active learning instructional strategies: they can be fulfilled either in-class or out-of-class, be done by students working either as individuals or in group, and be done either with or without the use of technology tools. It should be noted that active learning demands clearly defined objectives and outcomes; on such conditions we will guide students towards their learning goals.

Key words: heutagogy, andragogy, self-directed learning, active learning, distant learning, reflection, educational technologies, action research.

УДК 821.161.2'04.09(075.8)

Марина Лебединська

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0003-0491-366X

СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ У ВІЗАНТІЙСЬКІЙ І ДАВНЬОКИЇВСЬКІЙ ХРИСТІАНСЬКИХ ТРАДИЦІЯХ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті йдеться про християнські традиції музичного виховання в контексті «діалогу» двох культур – візантійської і давньокиївської. Аналізуючи спільні та відмінні риси у вихованні і професійній підготовці півчих обох країн, автор завдяки застосуванню історико-порівняльного методу доводить, що візантійська музична освіта не була механічно «трансплантована» чи «пересаджена» на київський ґрунт, а відбувалося взаємозбагачення обох культур, про що свідчить відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку візантійського та давньокиївського суспільства, запиту держави на підготовку півчих, відмінності у структурі навчальних закладів Візантії та Київської Русі.

Ключові слова: музичне виховання, християнська традиція, спільне, відмінне, «діалог культур», «трансплантація», «доместиків двір», монастирські школи.

Постановка проблеми. Питання про взаємовпливи в розвитку педагогіки, культури й мистецтва не є новим. Воно постійно постає перед істориками педагогіки, істориками культури, мистецтвознавцями. Дійсно, автохтонного розвитку мистецтва окремо взятої країни, що не підлягало ніяким зовнішнім впливам, практично ніколи не існувало. Тому, коли

розглядуємо історію педагогіки європейського регіону, необхідно водночас вивчати й ті явища, що впливали на його розвиток.

Прийняття в Київській Русі християнства за константинопольським зразком свого часу визначило пріоритети й завдання освіти на тисячоліття вперед. Візантійський менталітет, що був перенесений на київський ґрунт, поєднався тут із прадавніми слов'янськими традиціями. Таким чином, розуміння витоків шкільної освіти в Україні є необхідною умовою для стратегії її розвитку, передбачення та прогнозування можливих наслідків.

Аналіз актуальних досліджень. На внеску однієї історико-культурної традиції в іншу, що дає їй можливість далі повноцінно розвиватися, неодноразово наголошував Г. Гегель [4]. Про часткову «трансплантацію» візантійської релігійно-музичної спадщини з її компонентом духовного виховання вів мову у своїх працях Д. Ліхачов [7]. Місцю візантійського музичного виховання в церковній обрядовості Київської Русі присвячені роботи І. Арванітіса, Б. Асаф'єва, П. Гнедича, Н. Єфимової [1; 2; 5; 6].

Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених місцю візантійської спадщини в музичному вихованні Київської Русі, недостатньо таких, де б аналізувалося спільне та відмінне у візантійській і давньокиївській традиціях, або мова йшла би про «діалог» культур, а не про «трансплантацію» грецької культури на слов'янський ґрунт. Тому **мета** дослідження – виявити спільні та відмінні риси музики Візантії та Київської Русі, показати відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства та орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію.

Методи дослідження. З метою виявлення спільного та відмінного у візантійській і давньоруській традиціях музичного виховання використовувалася низка методів: історико-порівняльний – для відтворення подій культурно-історичного процесу; аналогії та компаративістики – для виявлення особливостей становлення давньокиївської системи музичного виховання; історико-ретроспективний, що сприяє дослідженню феномена візантійської музичної педагогіки; термінологічної селекції – з метою відбору й уточнення системи окремих термінів, уживаних у візантійській музичній педагогіці; персоналізації, що забезпечує розкриття внеску візантійських і київських музикантів у систему вітчизняної музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Всесвітньо-історичний і педагогічний процес залежать від «законів пульсації». У введенні до «Філософії історії» Г. Гегель указував на «естафетність» як історичний закон, на те, що перерваність однієї історико-культурної традиції тягне за собою внесок її найкращих досягнень в іншу. У той самий час постійне насичення однієї культури лише власними плодами призводить до її самознищення й загибелі:

«Життя народу призводить до визрівання плоду, бо його діяльність схиляється до того, щоб утілити його принцип. Проте цей плід не

повертається назад у глибини того народу, який його породив і дав йому визріти, навпаки, для нього ж він стає гірким напоєм. Він не може відмовитися від нього, бо безкінечно його бажає, проте «відкуштування напою» є його гибеллю, а водночас і появою нового принципу» [4, 112].

Неповністю точне й частково сьогодні дискредитоване поняття «вплив» є сенс замінити поняттям «діалог», бо в історичній перспективі взаємодія культур завжди є «діалогічною». У вузькому баченні це нагадує абстрактну схему «діалогу» в умовах, коли перший із її учасників має великий запас накопиченого досвіду, а другий – зацікавлений у його засвоєнні. Досвід попередньої культури підлягає різноманітній трансформації, потрапляє під закони нової культури, яка засвоює досвід своєї попередниці.

Незважаючи на всю типологічну спільність розмаїтих діалогів культур, кожний із них проходить своєрідно й відповідно до історико-національних умов. На це обов'язково треба звернути увагу, коли мова йде про візантійсько-київський «діалог» наприкінці раннього Середньовіччя.

Хоча візантійсько-київський «діалог» невиразно прослідковувався й раніше, по-справжньому він почався з хрещення Київської Русі. Початкова ситуація ознаменувалася потягом до другого культурного «світу», що накопичив таку культурну скарбницю, яка на той час здавалася неперевершеною. Власне ж становище для правлячої київської еліти вбачалося початком шляху із царства п'їтьми. Характерно, що слово «просвітитель» рівною мірою застосовувалося до святителів, які приносили світло християнської віри в язичницькі землі: «Всієї Русі просвітителю, хрещенням просвітив нас...» – казав Іларіон князю Володимирі [5, 52].

Д. Ліхачов у праці «Поетика давньоруської літератури», виказав думку, що візантійська культура була «трансплантована», міцно засвоєна й перероблена, тобто, повністю пересаджена на київський ґрунт разом із християнством за візантійським обрядом. Ця концепція отримала назву «теорії трансплантації» [7, 23]. Незважаючи на те, що ця концепція має наукове обґрунтування, бо київська писемна традиція розпочалася з візантійських контактів і саме з Візантії були взяті й перекладені півчі книги, засвоєні всі види нотацій (екфонетична, кондакарна й знаменна) для книг різного призначення, у ній все-таки применшено значення початкової слов'янської культури. Тому, на нашу думку, доцільніше вести мову про «діалог» візантійської і київської культур, а не про «трансплантацію».

Для того, щоб виявити спільне й відмінне в музичному вихованні Візантії та Київської Русі, необхідно врахувати цілу *низку факторів*: суспільну структуру обох держав, пріоритети музики у Візантії та Київській Русі, рівневу систему шкільної освіти та домінування в ній релігійного християнського чинника, об'єктивні причини, що характеризують суттєвий зв'язок між суспільними та музичними явищами чи процесами, без яких неможливе ефективне здійснення музичного виховання, відповідність

змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства, залежність процесу музичного виховання від економічних умов забезпечення освіти в країні (і музичної освіти зокрема), орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію, доступність музичної освіти незалежно від соціального походження та статі, рівність умов для повної реалізації здібностей, ступеневість чи безперервність в отриманні музичної освіти.

Пріоритети музики у Візантії та Київській Русі. Якщо в Західній Європі на початок VI століття склалася навчальна система «тривіума і квадріума», куди музика входила в якості завершальної математичної дисципліни, то у Візантії залишалася дев'ятичастинна класифікація мистецтв (наук) римського письменника та вченого *Марка Теренція Варрона* (116–27 роки до н.е.) без вилучення з неї медицини й архітектури. Це не спрощувало процес навчання у візантійській школі.

Музична культура Візантії V–VII століттях – це й емоційно напружені суперечки східних «Отців церкви» про нову духовність, у тому рахунку і про місце музики в християнському світі, це й абстрактні, далекі від реального життя міркування теоретиків музики, це й становлення християнської літургії, розвиток нових жанрів вокального мистецтва, це й надання музиці особливого громадянського статусу, включення її до системи репрезентації державної влади, це, нарешті, музика міських вулиць, уявлень і народних святкування, всебічна пісенно-музична практика багатьох народів, які населяли імперію. Кожен із цих видів музики мав свій естетичний і соціальний зміст, і в той самий час, взаємодіючи, вони зливалися в єдине й неповторне ціле.

І світські, і монастирські школи Візантії в раннє Середньовіччя продовжували цю античну традицію освіти, вважаючи музику найвищою математичною дисципліною. Проте з появою й поширенням християнського співу до музики з'явилося дещо інше ставлення.

Ще в часи апологетики Тертуліан писав: «Церква – Тіло Христове. Церква – одухотворений організм, жива істота, що володіє й живою мовою, спільною мовою і загальним голосом. Складаючи одне тіло, ми сходимося разом, щоб приступити до Бога з молитвами спільно» [8, 405]. Отже, молитві з музичним оформленням уже надавали ролі посередниці у спілкуванні з Богом.

Святитель Василь Великий сказав у підтвердження цього постулату: «Святий Дух знав, що важко буде вести рід людський до чесноти, що за схильностями до задоволень ми не дбаємо про правильний шлях. Що ж Він чинить? До навчання він додає приємність солодкого співу (мелодію), щоб разом із ангельськими співами для слуху приймали ми непомітним чином те, що є корисного в кожному слові. Якщо прекрасне море під час прибою, то чи не набагато прекрасніше виглядають збори такої церкви, де,

подібно хвилі, що вдаряє об береги, спільний голос чоловіка, жінки та їхніх дітей підносяться до Бога в наших до Нього молитвах?» [9, 151].

На думку св. Климента Олександрійського, ніщо так не сприяло втіленню завдання об'єднати всіх, як спів, який, за його висловом, «створював загальний голос». Спів ріднив людей, згуртовував їх навколо спільної справи та загальної ідеї. «Одне видовище безмовної юрби, якою б вона не була великою, не вселяє в нашу душу думки про її одностайність. Навпаки, лише загальний спів цієї безлічі робить натовп живою та єдиною істотою» [6, 89].

У культурно-мистецькій спадщині Київської Русі теж чільне місце займав церковний спів. Запозичений певною мірою з Візантії, знаменний розспів збагатився народнопісенними традиціями східних слов'ян. Так, в інтонуванні текстів помітний вплив давньоруського епосу, величальних пісень та похоронних плачів. За словами Феодосія Печерського «...церковний спів під керівництвом «старшого» повинен нагадувати спів ангелів. Лише тоді це гідний спів» [1, 361]. Знаменний розспів дійсно був «а capella», без супроводу. Його краса й самобутність викликали захоплення в багатьох іноземних мандрівників.

У Київській Русі з'явилися центри навчання співу. Це, зокрема, великий хор та школа при Десятинній церкві, двір доместиків – співаків-солістів, що були одночасно диригентами й учителями співу. Важливу роль у формуванні та поширенні музичної традиції відігравала Десятинна церква.

Серед відомих майстрів церковного співу слід назвати доместика та піснетворця Стефана. Держава також піклувалася про підготовку хористів, які правильно та на високому рівні могли б виконувати всю музичну частину богослужінь. При Києво-Печерському монастирі була відкрита перша півча школа на зразок західних шкіл-метриз. Окрім шкіл, які готували півчих при церквах та монастирях і давали дуже високу професійну підготовку, у 1028 році в Києві в добу правління Ярослава Мудрого при жіночому монастирі було відкрито перше жіноче училище. Тут дівчат юного віку досконало (для того часу) навчали читанню, письму, рахунку, шиттю та церковному співу [6, 92]. Отже, ми можемо зробити висновок, що музика та церковний хоровий спів посідали однакове гідне місце як у Візантії, так і в Київській державі. Спочатку християнські общини, а потім монастирі й держава стали дбати про високу професійну підготовку хористів для духовних піснеспівів.

Відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства. Коли в даному контексті розглядати музичне виховання у Візантії, то ми маємо право стверджувати, що музичне виховання задовольняло духовні й світські потреби Імперії. У школах трьох рівнів та Константинопольському університеті вивчали на просто музичну грамоту, а в першу чергу – теорію музики, що брала свої

витоки ще від Аристотеля. І в цьому немає нічого дивного. Візантія як стара й остання цивілізація античного світу несла в собі грандіозні духовні накопичення, колосальну спадщину, стійкі традиції виховання [5, 47].

Християнство тут проторювало собі шлях поволі. Християнські співи звучали здебільшого в соборах і церквах і півчим достатньо було знати нотні позначки й тексти, а пізніше – невменну нотацію. Проте, зі збільшенням питомої ваги християнства у візантійському суспільстві, все більше високоосвічених музикантів Імперії починають займатися композицією духовних творів, навчати хористів. Тому рівень професійної християнської музики до моменту офіційного хрещення Києва був дуже високим і відповідав загальному рівню культури Візантії [5, 48].

Щодо музичного виховання в середньовічній Київській Державі, то християнство тут відразу зайняло пануюче місце. Це відповідало й політичному моменту. Київську Русь повинні були визнати інші держави як християнську країну. Тому князі задовольняли потреби всіх монастирів і церков, особливо в питанні підготовки півчих і переписі книг.

Дані статистики відтворюють нам таку картину: на початок XII століття: населення Київської Русі не перевищувало 7 мільйонів чоловік, у той самий час на території країн функціонувало близько 140 тисяч книг, кілька сотень найменувань. Показник, який свідчив про досить високий на той час рівень грамотності в державі. Серед цих книг великий відсоток припадав на музично-співочі. Із плином часу в Київській державі збільшувалася кількість співочих книг і число людей, що володіли музичною грамотою [7, 33].

Отже, зміст музичного виховання відповідав загальному рівню розвитку суспільства в обох державах. Про вищий рівень Візантії немає сенсу вести мови, оскільки вона виступала акумулятором культури та її носієм перед молодими європейськими варварськими країнами.

Орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію. Зважаючи на те, що християнство за своєю сутністю мало спиратися не на національні, а на загальнолюдські пріоритети, воно достатньо легко відвойовувало собі простір у безпосереднього попередника – язичництва. Християнство несло нову релігійно-духовну традицію, що була доступною широким масам населення.

Проте не варто забувати, що на які б загальнолюдські ідеали не спиралося християнство, воно не змогло повністю викоренити попередні культурні традиції народів, тим більше, у такій багатонаціональній імперії, якою була Візантія. Музичний супровід молитов багато в чому наслідував сирійський, іудейський і грецький досвід храмового співу. Це по-новому зазвучало в християнському каноні [3, 101].

Київська Русь не мала такого попереднього досвіду й такого пласту нашарування старих культур. Її попередня язичницька культура значно

відрізнялася від напрацювань сирійців, іудеїв чи греків. Тому християнський спів тут був би сприйнятим у якості чужої культури, якби не попередні напрацювання Кирила та Мефодія у Великоморавській державі, розробка нової азбуки, зрозумілої слов'янам, ствердження учнів Кирила в Болгарії, і прийняття християнства в Києві опосередковано через Болгарські впливи. Отже, зміст музичного виховання в Київській Русі орієнтувався на греко-християнську релігійну традицію, увібравши разом із нею сирійські та єврейські наспіви, полегшені для сприйняття за рахунок текстів рідною мовою [3, 102].

Доступність музичної освіти незалежно від соціального походження та статі, рівність умов для повної реалізації здібностей. Із цього приводу варто зазначити, що християнська музична освіта як і Візантії, так і в Київській Русі була доступною для всіх станів населення. Правда, були деякі умови: родина, що віддавала дитину на навчання, мала бути християнською, дітей, яких навчали, відбирали за музичними здібностями.

До школи приймали дітей різного віку, із різних прошарків населення та однакових за здібностями. Дітей із бідних селянських сімей, які навчалися старанно, вели себе сумлінно, нагороджували, правильніше, не самих дітей, а їхні сім'ї. Церква нагороджувала батьків натуральними продуктами харчування і, таким чином, батьки були зацікавлені в тому, щоб їхні діти мали успіхи в навчанні. Діти, які поводитися невідповідним чином, отримували до 20 різок за одну провину.

Відмінності у візантійській і київо-руській системі заохочень і покарань достатньо відчутні. Наприклад, у Візантії не було такої системи заохочень селянських сімей, як у Київській державі, зате покарання були набагато легшими: замість 20 різок за одну провину візантійський школяр мав на колінах віддати 20 поклонів Господу [6, 199].

Не було у Візантії і покарань наставників у літургійній службі. Тоді ж, як у Київській Русі, «майстри грамоти», які не справлялися зі своєю місією, несли покарання до 40 різок. У чітко вибудованій ієрархічній структурі нижчий за чином повинен був без сумнівів виконувати накази й інструкції вищого. «Майстри грамоти» навчали дітей кілька місяців, а потім випускали їх на службу. Якщо хтось один із учнів не справлявся зі своєю місією, то він ніс покарання, а якщо більшість учнів – покарання ніс викладач-чернець.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проаналізувавши спільне та відмінне в традиціях музичного виховання Візантії і Київської Русі, можемо дійти таких положень: музичне виховання та церковний хоровий спів посідали однакове гідне місце як у Візантії, так і в Київській державі, спочатку християнські общини, а потім монастирі стали дбати про високу професійну підготовку хористів; незважаючи на те, що в освіті Візантії та Київської Русі простежуємо багато спільних тенденцій, освіта Візантії була складнішою, багаторівневою і

планувалася не лише для потреб Церкви, а й для світських потреб; у Київській Русі простежуються прерогативи церковної небагаторівневої освіти, важко визначити й характер школи «доместикового двору»; зміст музичного виховання відповідав загальному рівню розвитку суспільства в обох державах, проте Візантія виступала акумулятором культури та її носієм перед молодими європейськими варварськими країнами; зміст музичного виховання в Київській Русі орієнтувався на греко-християнську релігійну традицію, полегшену для за рахунок текстів рідною мовою; певні відмінності у візантійському та київо-руському духовному співові простежуються від започаткування візантійської літургії в київських землях, що полягало у зміні наголосів у церковних хорах.

Дана проблема складна й не вичерпується тими дослідженнями, що є на сьогоднішній день. Її пріоритетними напрямками вважаємо: 1) дослідження візантійських традицій музичного виховання в релігійній обрядовості Київської Русі; 2) місце системи освіти Магnavри у формуванні змісту навчання Острозького та Могилянського колегіумів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванитис И. Византийская нотация / И. Арванитис // Православная энциклопедия. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2004. – Т. 8. – С. 360–376.
2. Асафьев Б. Византийская музыкальная культура / Борис Асафьев // История западноевропейской музыки ; [пер.с франц]. – М. : Музгиз, 1938. – С. 49–168.
3. Владышевская Т. Ф. Азбучные тексты знаменной нотации и их семиотические истоки / Т. Ф. Владышевская // Музыкальная культура Средневековья. – 1990. – Вып. 1. – С. 81–108.
4. Гегель Г. Лекции по философии истории ; пер. А. М. Водена / Г. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – С. 57–400.
5. Гнедич П. П. История искусств с древнейших времен до наших дней / Петр Петрович Гнедич. – М. : Летопись, 2000. – 478 с.
6. Ефимова Н. И. Музыкальное воспитание и образование в ранне-средневековой Западной Европе (Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль) : сб. науч. тр. / Н. И. Ефимова – М. : Мысль, 1990. – Вып. 1. – Ч. 2. – 230 с.
7. Лихачев Д. С. Литература XI – XIII вв. / Д. С. Лихачев // История культуры Древней Руси : в 2 т. – М. : Госиздат, 1951. – Т. 2. – С. 19–41.
8. Тертуллиан. Апологетик / Тертуллиан // Православная энциклопедия. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2008. – Т. 12. – С. 401–403.
9. Успенский Ф. И. Очерки по истории византийской образованности / Федор Иванович Успенский. – СПб. : Типография департаментов уделов, 1891. – С. 151–153 ; С. 151–160 ; С. 163–170.

REFERENCES

1. Arvanitis, Y. (2004). Vizantiiskaia notatsiia [Byzantine notation]. In *Pravoslavnaia entsyklopediia*. Т. 8. (pp. 360–376). Moskva. Tserkovno-nauchnyi tsentr “Pravoslavnaia entsyklopediia”.
2. Asafiev, B. (1938). Vizantiiskaia muzykalnaia kultura [Byzantine musical culture]. In *Istoriia zapadnoevropeiskoi muzyki* (pp. 49–168). Moskva, Muzhyz.

3. Vladishevskaya, T. F. (1990) *Azbuchnye teksty znamennoi notatsii i ikh semioticheskie istoki* [ABC texts of Znamenny notation and their semiotic origins]. *Muzikalnaia kultura Srednevekovia*, 1, 81–108.
4. Hehel, H. (2000). *Leksii po filosofii istorii* [Lectures in history of philosophy], per. A. M. Vodena. Moskva. Nauka.
5. Gnedich, P. P. (2000). *Istoriia iskusstv s drevneishykh vremen do nashykh dnei* [History of art from ancient times to the present day]. Moskva. Letopis.
6. Efimova, N. Y. (1990). *Muzikalnoe vospitaniie i obrazovaniie v ranne-srednevekovoi Zapadnoi Evrope* [Music education and upbringing in early medieval Western Europe]. *Zapadnoevropeiskaia srednevekovaia shkola i pedagogicheskaia mysl*, 1, 2. Moskva. Mysl.
7. Lykhachev, D. S. (1951). *Literatura XI – XIII vv.* [Literature of the XI – XIII centuries]. *Istoriia kul'tury Drevney Rusi*, vol. 2, 19–41. Moskva. Hosizdat.
8. Tertullian (2008). *Apolohetika* [Apologetic]. In *Pravoslavnaia entsyklopediia*, vol. 12, 401–403. Moskva. Tserkovno-nauchnyy tsentr "Pravoslavnaia éntsyklopediia",
9. Uspenskiy, F. Y. (1891). *Ocherki po istorii vizantiiskoi obrazovannosti* [Essays on the history of Byzantine education]. Sankt-Peterburg. Tipografiya departamentov udelov.

РЕЗЮМЕ

Лебединская Марина. Общее и различное в византийской и древнекиевской христианских традициях музыкального воспитания.

В статье идет речь о христианских традициях музыкального воспитания в контексте «диалога» двух культур – византийской и древнекиевской. Анализируя общие и отличительные черты в воспитании и профессиональной подготовке певчих обеих стран, автор благодаря использованию историко-сравнительного метода доказывает, что византийское образование не было механически «трансплантировано» или «пересажено» на киевскую почву, а происходило взаимообогащение обеих культур, о чем свидетельствует соответствие содержания музыкального воспитания общему уровню развития византийского и древнекиевского общества, запроса государства на подготовку певчих, различия в структуре учебных заведений Византии и Киевской Руси.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, христианская традиция, общее, различное, «диалог культур», «трансплантация», «доместиков двор», монастырские школы.

SUMMARY

Lebedinska Marina. Similarities and differences in the byzantine and ancient kyiv christian tradition of musical education.

The article tells about Christian traditions of music education in the context of "a dialogue" of two cultures – Byzantine and Old Kyivan Rus. After analyzing common and different features in upbringing and professional preparation of choristers of both countries the author proves, due to comparative-historical method, that Byzantine music education was not mechanically "transplanted" or "transferred" on Kyivan basis. Correspondence of music education contents to general level of Byzantine and Old Kyivan development of society, government's requirements concerning preparation of choristers, differences in structure of educational establishments in Byzantine Empire and Kyivan Rus prove mutual enrichment of both cultures.

It is stated in the article that music education and choir service were very important in both Byzantine Empire and Kyivan Rus. At the beginning Christian communities and then monasteries and government started to be concerned about high professional preparation of choristers. Although education in Byzantine Empire and Kyivan Rus has lots of common

tendencies, the one in Byzantine Empire was more complicated, multilevel and it was planned not only for demands of the Church but for public requirements too. Prerogatives of ecclesiastic non-multilevel education can be seen in Kyivan Rus.

It is difficult to define a character of "domestic yard" school. The contents of music education corresponded to general level of development of societies in both states. However, Byzantine Empire was an accumulator of culture and its bearer for young European barbarian countries. The contents of music education in Kyivan Rus were directed at Graeco-Christian religious tradition. It also absorbed Syrian and Jewish tunes, which were easier for perception due to texts written in the native language. Certain differences in Byzantine and Kyivan Rus spiritual singing can be seen from the origin of Bizantine liturgy in Kyivan territories, for example stress changes in cantorials.

Key words: music education, Christian tradition, common, different, "dialogue of cultures", "transplantation", "domestic yard", almonry schools.

УДК 159.944:371.124:159.954-021.475.4

Микола Степанець

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8728-6387

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ПЕРЕШКОДА ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Метою статті є виявлення основних аспектів професійного вигорання як перешкоди для пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів. У статті використано такі методи дослідження: системно-структурний та функціональний аналіз, теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел. Розглядаються питання творчості та пізнавально-творчої самореалізації педагога. Порушено проблему синдрому професійного вигорання педагога. Розкриваються причини виникнення, симптоматика цього феномена в педагогічних працівників, а також наслідки його впливу на пізнавально-творчу самореалізацію. Перспективою подальших досліджень є розробка програми підготовки до збереження й зміцнення психічного здоров'я педагогів.

Ключові слова: професійне вигорання, професійний стрес, особистісний, рольовий, організаційний фактори, педагогічна творчість, самореалізація.

Постановка проблеми. Якщо розглядати особистість як цілісну структуру, то її фізичні, розумові, моральні, трудові й естетичні якості взаємопов'язані між собою. Поняття всестороннього розвитку людини включає різні індивідуальні варіанти, які й виражають творчу сутність людини. Пізнавально-творчу самореалізацію педагога можна представити багатьма способами. Питання в тому, чи зможуть вони бути реалізовані, якщо виникне така психологічна проблема, як професійне вигорання.

Аналіз актуальних досліджень. Перше місце за кількістю опублікованих досліджень, присвячених проблемі вигорання, посідають роботи, що стосуються саме праці педагогів.

Синдром професійного вигорання, як наслідок робочих стресів, уже довгий час широко досліджується в зарубіжній психології. У вітчизняній же науці порівняно нещодавно виник інтерес до нього, у зв'язку з чим дана проблематика ще не отримала належного розгляду. Професійне вигорання мало розглядалося і як перешкода пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів. Звідси випливає, що в контексті нашого дослідження особливої актуальності набуває поняття творчості в роботі педагога.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема творчості розглядається в таких аспектах: філософському (Г. Гиргинов, В. Жадько, В. Цапок та ін.), психологічному (Г. Балл, О. Киричук, О. Лук та ін.), педагогічному (В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, С. Сисоєва).

Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує нові цінності, ідеї самої людини як творця [8].

У термінологічному словнику зазначено, що творчість – це свідомо, цілеспрямована, активна діяльність людини, здатна породжувати якісно нові матеріали та духовні цінності суспільного значення, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства [3].

В. Цапок, досліджуючи філософські аспекти творчості, стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації у процесі створення матеріальних і духовних цінностей [10].

Психолог С. Рубінштейн з цього приводу зазначає суспільну значущість процесу творчості, він охарактеризував її як діяльність зі створення нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, але і в історію розвитку науки, мистецтва тощо [2].

Мета статті – виявити основні аспекти професійного вигорання як перешкоди для пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів.

Методи дослідження. Системно-структурний та функціональний аналіз, теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Особистість має низку таких властивих лише їй якостей, як: свідомість, певні потреби, інтереси, погляди, переконання, розумові, моральні та інших якості, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості й організованості. Завдяки цьому людина виступає як носій власної діяльності, координує, передбачає результати, контролює її й несе за неї відповідальність.

У концепції виховання творчої особистості українськими науковцями підкреслюється, що «саме творча, естетично багата особистість у змозі розв'язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної займати у співдружності народів чільне місце, забезпечити кожного громадянина повноцінним, з точки зору економіки і культури, життям» [5].

Безумовно, суб'єктом та носієм творчості є людина. Багато уваги визначенню поняття творчої особистості в філософській, педагогічній і

психологічній літературі приділяли такі науковці, як: Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Р. Грановська, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.

Найважливішими характеристиками педагогічної творчості є: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуальні і логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, виділяти головне та другорядне); проблемне бачення; творчо розвинена фантазія, уява; специфічні якості особистості (сміливість у прийнятті рішень, готовність до ризику, цілеспрямованість, відповідальність, особиста гідність, самостійність прийняття рішень, наполегливість у виконанні поставлених завдань); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати власне «я», бажання стати відомим, творчий інтерес, зацікавленість педагогічним процесом, прагнення досягти результативності в конкретних поставлених задачах); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [1; 4; 5; 11].

Творча особистість учителя формується відповідно до специфіки педагогічної творчості. У працях Ю. Азарова, Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кичук, Л. Лузіної, М. Нікандрова, М. Поташника, В. Сухомлинського, Р. Шакурова та інших науковців зазначається, що творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності, відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих умов для педагогічної творчості, забезпечують ефективну педагогічну діяльність для розвитку потенційно творчих можливостей учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави визначити шляхи розвитку й самореалізації творчої особистості педагога:

- розвиток творчої активності студентів у вищих навчальних закладах; одним із завдань вишівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їх творчих здібностей, євристичного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні;

- подальший розвиток творчих здібностей педагога в безпосередній педагогічній діяльності; створення творчої лабораторії вчителя, оскільки творча майстерність будь-якого фахівця має свої особливості, а тому вона певною мірою індивідуалізована [7];

- самовиховання та самоформування особистісних якостей і властивостей, які є базовими в розвитку креативності вчителя: адекватне уявлення про себе (позитивна оцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; бажання знаходити нову інформацію, факти; мотивація досягнення; готовність до виконання потенційно проблемних завдань, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях,

цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести розпочату справу до кінця, працелюбність, емоційна піднесеність; евристичне бачення, здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей, готовність до дослідницької діяльності, розвинена уява, фантазія, налаштованість до виявлення протиріч, подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати й синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування; альтернативність, точність мислення, синтетичність, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення; відхилення від шаблону, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність; високий рівень соціальної і моральної свідомості; специфічні ведучі мотиви; комунікабельність; високий рівень загальної культури;

- дослідження вчителем педагогічних проблем, явищ, процесів, умов педагогічної праці, учнів: умови домашнього виховання, статус у системі міжособистісних відносин у колективі, коло друзів, вплив неформального спілкування, спрямованість, здібності, фізичний, інтелектуальний, духовний розвиток кожного учня тощо. Результати дослідження допомагають знаходити підходи, найдоцільніші механізми психолого-педагогічного впливу, ефективні форми, методи, прийоми, засоби навчання й виховання дітей, створювати ситуації успіху для кожного учня, у яких діти відчують радість пізнання;

- сомоосвіта вчителя, розвиток науково-академічних здібностей: постійна робота над собою, поповнення знань, розширення ерудиції, професійної компетентності; оволодіння інноваційними педагогічними технологіями, новими методами, прийомами, засобами, формами навчання дітей;

- вивчення та аналіз передового педагогічного досвіду, що сприяє творчому осмисленню, виокремленню раціональних інновацій, творчому їх розвитку та застосуванню;

- реалізація вчителем на уроках міжпредметних зв'язків: з мовою, літературою, історією, географією, геометрією, психологією тощо, що сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, цілісного уявлення про світ, про взаємозумовленість і взаємозалежність всього, що відбувається в природі, суспільстві, мисленні, установленню причинно-наслідкових зв'язків;

- розробка вчителем комплексу творчих завдань, дидактичних ігор і застосування їх у навчальному процесі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і вимог до організації та проведення дидактичних ігор [7].

Творчо працюючий учитель міг би забезпечити самореалізацію творчого потенціалу власної особистості та створити умови для активної пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей, що сприятиме формуванню пізнавального інтересу як основного мотиву навчання, підвищенню якості знань учнів і їх всебічному та гармонійному розвитку, якби не стикався з такою проблемою, як синдром

професійного вигорання, що є реакцією на стреси. Цей психолого-педагогічний феномен включає в себе психологічні, психофізіологічні й поведінкові компоненти [7].

Головною причиною виникнення стресу виступають індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці. Також можна виокремити групу додаткових факторів життя й діяльності педагога, які призводять до виникнення професійного стресу і посилюють його прояви. До них належать невідповідність низки організаційних характеристик трудової діяльності уявленням і установам конкретного індивіда (наприклад, це просування по службі, наявності зворотного зв'язку). До цієї категорії можна зарахувати як загальні (глобальні) соціальні та організаційні стреси (злочинність, економічні спади, екологічні зміни, політичні та військові кризи, зростання безробіття), так і особистісні стреси (сімейні конфлікти, втрата близьких, юридичні та фінансові проблеми, зниження працездатності, вікові й життєві кризи). Перераховані фактори визначають загальну картину психічного та фізичного стану індивіда, зниження його стійкості до дії безпосередніх і головних причин стресу, ослаблення можливостей з подолання стресових станів.

На думку більшості авторів, учителі – це та категорія професіоналів, яка найбільш схильна до вигорання внаслідок специфіки своєї діяльності.

До основних факторів, що зумовлюють вигорання педагогів, відносять щоденне психічне перевантаження, самовіддачу, високу відповідальність за учнів, невідповідність між інтелектуально-енергетичними затратами і морально-матеріальною винагородою (фактор соціальної несправедливості), рольові конфлікти, поведінка «важких» учнів.

Також слід підкреслити невідповідність між інтелектуально-енергетичними затратами і морально-матеріальною винагородою, бо матеріальне благополуччя має велике значення для задоволеності працею. Помічено, що робота в бюджетних організаціях частіше супроводжується вигоранням співробітників, ніж аналогічна діяльність у комерційних структурах. Це пояснюється тим, що працівники бюджетних організацій більшою мірою піддаються емоційному виснаженню і професійному вигоранню в порівнянні з працівниками комерційних структур. Усі вони виконують однакові зобов'язання і мають приблизно однакову інтенсивність психічного навантаження, що дає підстави сказати, що однією з важливих причин вигорання виступає система матеріальної винагороди. Також одним із чинників є те, що професія вчителя фемінізована, тому до перерахованих професійних стресів слід додати завантаженість роботою по дому і дефіцит часу для сім'ї та дітей.

Синдром професійного вигорання належить до числа феноменів особистісної деформації і являє собою багатовимірний конструкт, набір негативних психологічних станів, пов'язаних із тривалими й інтенсивними

міжособистісними взаємодіями, що відрізняються високою емоційною насиченістю або когнітивною складністю.

Проаналізувавши модель Масlach і Джексон, можна сказати, що професійне вигорання розглядається як відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що включає в себе три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію персональних досягнень.

Емоційне виснаження може проявитися у відчуттях емоційного перенапруження, у почутті спустошеності, вичерпаності емоційної енергії. Людина відчуває, що не може присвячувати роботі стільки ресурсів, як раніше. Виникає відчуття «спотворення», «притуплення» емоцій, в особливо важких випадках можливі емоційні зриви.

Деперсоналізація створює в особистості тенденції до розвитку негативного, бездушного, цинічного ставлення до реципієнтів. Комунікативні контакти набувають стану знеособлених і формальних. Негативні установки, що виникають, спочатку мають прихований характер. Вони проявляються у внутрішньому, прихованому роздратуванні, яке з часом виривається назовні у вигляді спалахів негативних емоцій або конфліктних ситуацій.

Редукування персональних досягнень визначається як зниження компетентності у професійній діяльності, невдоволення своїми досягненнями, зменшення цінності своєї діяльності, негативне прийняття себе в професійному плані. Помічаючи за собою негативні почуття, людина починає звинувачувати себе, у неї знижується як професійна, так і особиста самооцінка, з'являється відчуття власної неспроможності, байдужість до роботи. Саме редукування персональних досягнень значною мірою перешкоджає пізнавально-творчій самореалізації педагогічних кадрів. У педагога знижуються інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, здатність класифікувати та систематизувати, виділяти головне та другорядне), зникає творчий підхід до своєї діяльності, зникає відчуття значущості досягнень.

Т. В. Форманюк виділяє три фактори, що грають істотну роль в емоційному вигоранні вчителів: особистісний, рольовий, організаційний.

Особистісний фактор включає мотивацію, варіанти реакцій на стреси й інші індивідуальні особливості. Наприклад, низька оцінка значимості роботи, незадоволеність професійним зростанням і брак автономності визначають швидкий розвиток вигорання. Найбільш уразливими в цьому відношенні є люди, які реагують на стрес агресивно, нестримано, прагнучи до суперництва. Також до вигорання більшою мірою схильні трудоголіки, що працюють з високою самовіддачею й відповідальністю, ті, хто знайшли своє покликання в роботі, трудяться до самозабуття, з установкою на тривалий робочий процес.

Рольовий фактор пов'язаний з рольовою конфліктністю й рольовою невизначеністю.

Організаційний фактор включає характеристики професійних завдань, характер керівництва, ступінь відповідальності [9].

Виявлено також, що чим нижчим є рівень емпатії, сензитивності й самоприйняття, тим вищою є ймовірність вигорання за фактором «деперсоналізація/дегуманізація стосунків з іншими людьми». Зниження душевної чутливості як наслідок емоційного виснаження – це психологічний захист від життєвих і професійних стресів.

Учителі, які характеризуються високим рівнем вигорання, частіше за своїх колег, що мають низький його рівень, використовують такі стратегії поведінки, як «уникнення» і «агресивні дії», і рідше – «пошук соціальної підтримки».

Для вчителів неконструктивними стратегіями поведінки представляються «уникнення» і «агресивні дії». Перше не дозволяє ефективно вирішувати виникаючі професійні труднощі і встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями і колегами, що веде до підвищення рівня психологічного стресу й ризику вигорання. Агресія також перешкоджає формуванню сприятливого психологічного клімату в робочому середовищі і ускладнює вирішення професійних завдань, знижує їх пізнавально-творчу самореалізацію. Крім того, можна припустити, що більш часте використання агресивних дій у групі з високим рівнем вигорання стає механізмом компенсації несприятливого емоційного стану й негативних установок по відношенню до роботи [6].

Пошук соціальної підтримки – конструктивна стратегія поведінки, яка дозволяє ефективно вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії й узгоджувати зусилля для досягнення спільної мети. Той факт, що педагоги з високими рівнем вираження професійного вигорання рідше звертаються за соціальною підтримкою, пояснюється таким чином. Високий рівень професійного вигорання, як правило, викликає ускладнення відносин з оточуючими людьми і знижує рівень професійних досягнень, які прямо залежать від співпраці з колегами. Тому він знижує частоти звернень до оточуючих за допомогою й підтримкою. Разом із тим учителі, спочатку менш схильні до пошуку соціального підкріплення, намагаються домогтися всього самотійно, що лише підвищує рівень стресу в них.

На рис. 1 зображено аналіз експериментальної вибірки (60 осіб) використання вчителями різних стратегій поведінки у професійному середовищі.

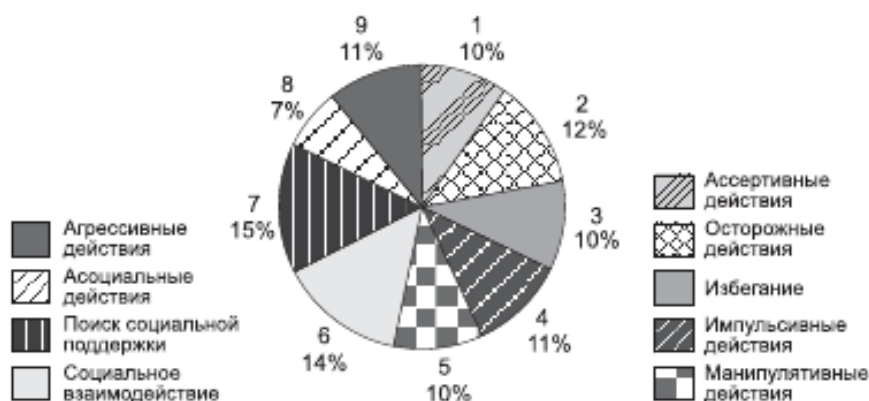


Рис. 1. Частота використання різних стратегій поведінки вчителями [6].

Як видно на діаграмі, педагоги найрідше (7 %) використовують асоціальні дії, що можна пояснити специфікою педагогічних завдань, пов'язаних із вихованням молодшого покоління, а також достатньо високим рівнем моральної компетентності вчителів. Найчастіше (14–15 %) педагоги схильні звертатися до просоціальних (орієнтованих на широке коло міжособистісних і ділових контактів) стратегій поведінки, що обумовлено наявністю розвинених комунікативних здібностей [6].

Педагоги, які володіють високим адаптаційним потенціалом, нервово-психічною стійкістю й розвинутою регуляцією своєї поведінки, менш схильні до негативного впливу професійного вигорання, вони демонструють більш адаптивну поведінку в професійному середовищі, ніж педагоги з нижчим рівнем розвитку адаптаційних здібностей. Така закономірність спостерігається незалежно від віку чи стажу роботи педагогічних кадрів.

Отже, ми теоретично обґрунтували необхідність посиленої уваги до проблеми профілактики професійного вигорання, оскільки таке явище не лише знижує творчу самореалізацію, а й негативно впливає на психіку людини, що може викликати подальші психологічні розлади.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професія педагога – галузь, де відсоток синдрому професійного вигорання є потенційно високим. Синдром професійного вигорання виникає як реакція на загальні та особистісні стреси, що створює для педагога умови постійного емоційного напруження. Досліджуване явище викликає негативні зміни особистості педагога, завдає шкоди не тільки пізнавально-творчій самореалізації, а й його психіці. Синдром вигорання може розвиватися не тільки в учителів із великим стажем роботи, а й у молодих педагогів, які тільки починають свою професійну діяльність. Високий ступінь вигорання педагогів зі стажем обумовлений тривалим впливом професійних стресів, а молодих – ухваленням у нову професійну сферу. Можливість розвитку синдрому вигорання на будь-якому етапі професійної

діяльності людини свідчить про необхідність розробити психопрофілактичні та реабілітаційні заходи, що зменшать ризик вигорання й нейтралізують його негативні наслідки.

Перспективою подальших досліджень є розробка програми підготовки до збереження і зміцнення психічного здоров'я педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
3. Сидоренко В. Термінологічний словник [Електронний ресурс] / В. Сидоренко // Сучасна освіта. – 2007. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/348/>.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя : Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – С. 255.
6. Старченкова Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Е. Старченкова, Н. Водопьянова. – Питер: СПб, 2008. – 251 с. – (2-е изд).
7. Стельмах Н. В. Педагогічна творчість як фактор самореалізації особистості педагога / Н. В. Стельмах // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – С. 350–352.
8. Философия : Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики. – 2004. – 356 с.
9. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 254.
10. Цапок В. А. Творчество. Философский аспект проблемы / В. А. Цапок. – Кишинев, 1989. – 345 с.
11. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М., 1988. – 450 с.

REFERENCES

1. Andreev, V. I. (1988). *Dialektika vospitania i samovospitania tvorcheskoi lichnosti* [The dialectic of education and self-creative personality]. Kazan.
2. Rubinshtein, S. A. (1976). *Problemy obshhei psikhologii* [Problems of general psychology].
3. Sidorenko, V. (2007). *Terminologichnyi slovník. Suchasna osvita* [Terminological dictionary. Modern Education]. Retrieved from : <http://osvita.ua/school/method/348/>.
4. Sisoieva, S. O. (1994). *Osnovy pedagogichnoi tvorchosti vchytelia* [Fundamentals of teacher's pedagogical creativity]. Kiev, Ukraine: ISDOU.
5. Sisoieva, S. O. (1998). Pedagogichna tvorchist uchitelia: Vyznachennia, teoretychna model, funktsii pidhotovky [Pedagogical creativity of the teacher: definition, theoretical model, functions of training]. *Pedahohichna dumka*, 2, 255.
6. Starchenkova, E., Vodopianova, N. (2008). *Sindrom vyhorania: diahnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. St. Petersburg, Russia: SPb.
7. Stelmakh, N. V. (2014). Pedagogichna tvorchist yak faktor samorealizatsii osobystosti pedahoha [Educational work as a factor of personal self-realization of teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 350–352.

8. Ivin, A. A. (Ed.) (2004). *Filosofii: Entsiklopedicheskii slovar* [Philosophy: Collegiate dictionary]. Moscow, Russia: Gardariki.
9. Formaniuk, T. V. (1994). *Sindrom emotsionalnogo shoraniia kak pokazatel professionalnoi dezadaptatsii uchitelia* [Syndrome of emotional burnout as an indicator of teacher's professional desadaptation]. *Voprosy psikhologii*, 6, 254.
10. Tsapok, V. A. (1989). *Tvorchestvo. Filosofskii aspekt problemy* [Creation. The philosophical aspect of the problem]. Kishinev, Moldavia.
11. Shubinskii, V. S. (1988). *Pedahohika tvorchestva uchashchikhsia* [Pedagogics of pupils' creativity]. Moscow, Russia.

РЕЗЮМЕ

Степанец Николай. Профессиональное выгорание как препятствие познавательно-творческой самореализации педагогических кадров.

Целью статьи является выявление основных аспектов профессионального выгорания как препятствия для познавательно-творческой самореализации педагогических кадров. Использовались следующие из методов исследования: системно-структурный и функциональный анализ, теоретический анализ отечественных и зарубежных научных источников. В статье рассматриваются вопросы творчества, познавательно-творческой самореализации педагога. Поднимается вопрос синдрома профессионального выгорания педагога. Раскрываются причины возникновения, симптоматика этого феномена у педагогических работников, а также то, каким образом это может повлиять на познавательно-творческую самореализацию педагога. Перспективой дальнейших исследований является разработка программы подготовки к сохранению и укреплению психического здоровья педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональный стресс, личностный, ролевой, организационный факторы, педагогическое творчество, самореализация.

SUMMARY

Stepanets Mykola. Professional burnout as an obstacle to cognitive-creative self-realization of teaching staff.

The article is devoted to revealing the key aspects of professional burnout as obstacles to cognitive and creative self-realization of teachers.

The first place among great numbers of published researches on the issue of burnout, takes up the articles relating to teachers' work. Burnout syndrome as a result of job stress has been extensively studied for over 30 years in the foreign psychology. In Ukrainian science the great interest to it has arisen recently, that is why this subject has not received appropriate consideration.

The following methods of research were used: system-structural and functional analysis, theoretical analysis of Ukrainian, Russian and foreign scientific sources.

In the context of our research we consider it necessary to review the concept of creativity. Analysis of psychological and educational research indicates that the problem of creativity is considered in the following aspects: philosophical, psychological and pedagogical. The subject of creativity is a human. The most important characteristics of educational creativity are: a high level of social and moral consciousness; search and problematic way of thinking; developed intellectual and logical abilities; vision problem; creative imagination, developed imagination; specific personal qualities; specific leading motives.

Creatively working teacher could provide self-realization of his/her own personal creativity and create conditions for active students' learning. But the problem of burnout appears. Burnout syndrome is one of the phenomena of personal deformation. There are three factors of professional burnout: personal, role and organizational.

Personal factor includes motivation, variants of stress reaction and other personal features.

Role factor is connected with role conflicts and role uncertainty.

Organizational factor includes characteristics of professional tasks, type of leading, level of responsibility.

So we got a theoretical justification for increased attention to the issue of prevention of burnout, because it reduces the creative self-realization, and has negative impact on the human psyche, which could cause further psychological disorders.

The perspective of further research is to develop training programs for teachers to maintain and strengthen the mental health.

Key words: *professional burnout, professional stress, personality, role, organizational factors, pedagogical creativity, self-realization.*

УДК 37. 015. 31 «20».

Алла Хоменко

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-9065-0401

СОЦІОКУЛЬТУРНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ ХХ СТОЛІТТЯ

На основі науково-педагогічного аналізу схарактеризовано соціокультурні детермінанти виникнення й розвитку концепцій виховання ХХ століття, залежність їх функціонування від характеру культурно-історичного процесу; виявлено змістові акценти і структурні компоненти даного методологічного конструкту як вищої форми науково-педагогічного знання; обґрунтовано необхідність концептуального осмислення виховного процесу ХХ століття в сучасних умовах педагогічної реальності постмодернізму.

Ключові слова: *педагогічне наукове знання, форми науково-педагогічного знання, концепція виховання, структурні компоненти концепції виховання, культурно-історичний процес, соціокультурні детермінанти.*

Постановка проблеми. Педагогічна реальність постмодернізму характеризується значним впливом науково-педагогічного знання на організацію й функціонування освітньо-виховного процесу, що виявляється у критичному осмисленні історико-педагогічного досвіду навчання і виховання підростаючого покоління, обґрунтуванні генези й динаміки розвитку множини педагогічних систем на основі кореляційних соціокультурних та історичних вимірів; кардинальної спрямованості сучасних наукових досліджень на вирішення проблем дитиноцентризму як провідної стратегії оновленої парадигми виховання.

При цьому методологічна саморефлексія науково-педагогічного знання сприяє розширенню й поглибленню наукового передбачення в перетворенні дійсності; введенню в науковий обіг нових категорій, понять, термінів як загальнонаукового плану, так і міждисциплінарного й конкретнонаукового характеру, що адаптовані до специфіки педагогічної науки та об'єктів її

вивчення. Особливість наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання і педагогічної дійсності, яка представлена педагогічною теорією та практикою. Уточнення, удосконалення, змістова корекція вищих раціональних форм дисциплінарного знання (педагогічних парадигм, концепцій, теорій, наукових підходів, понять, категорій), співвідношення їх із традиційними загальними критеріями науки, дозволяє зрозуміти й розкрити логіку якісної зміни об'єктів педагогічного знання, ідеал наукового співтовариства і соціокультурної системи.

Концепція виховання виступає одним із найбільш важливих компонентів логічної структури педагогічної науки і практики, характеризується цілісністю, стійкою єдністю взаємопов'язаних компонентів. Вважаємо, що перехід від рецептурної до концептуальної педагогіки сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення, креативної науково-дослідної та інноваційної практичної педагогічної діяльності, що в цілісній єдності спрямовані на глибинне розуміння сенсу основоположних авторських ідей, проникнення в сутність пропонованих вихідних принципів, педагогічних стратегій, теоретичних положень з метою реалізації наукових задумів.

Аналіз актуальних досліджень. Логіко-теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що дана проблема досліджувалася в контексті: загальної методології педагогіки (П. Атутов, Ю. Бабанський, Є. Бережнова, С. Бобришов, М. Богуславський, А. Бойко, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, В. Гінецинський, В. Краєвський, В. Кремень, Б. Ліхачов, З. Малькова, О. Новіков, Н. Нікандров, О. Савченко, М. Скаткин, О. Сухомлинська, Х. Тхагапсоев, Г. Щедровицький та ін.); методології наукового пізнання (Н. Бордовська, Г. Валеев, З. Васильєва, В. Загвязинський, І. Колеснікова, Н. Коршунова, В. Лаптев, В. Полонський, В. Розов, М. Розов, В. Стьопін, Г. Філонов, І. Фомічова, В. Шубинський, Е. Юдін, В. Ядов та ін.); наукового розгляду видів і форм педагогічного знання (Б. Бім-Бад, О. Виговська, Г. Воробйов, С. Гончаренко, С. Єгоров, Д. Ільясов, І. Коротяєв, О. Кочетов, С. Кульневич, В. Лозова, Н. Лизь, І. Мартинюк, П. Москаленко, А. Найн, В. Оконь, В. Онищук, В. Рижко, В. Серіков, І. Скаткін, М. Сметанський, Г. Троцко, І. Харламов, Н. Чапаєв, В. Шубинський, Є. Яковлев, М. Ярмаченко та ін.). Значна кількість наукових досліджень свідчить про стійкий інтерес науковців до вищих форм методологічного педагогічного знання, детермінує якісну зміну науково-теоретичної (фундаментальної) і конструктивно-технічної (прикладної або нормативної) функцій педагогічної науки.

Методи дослідження – логіко-теоретичний, зіставно-порівняльний, ретроспективний системно-структурний аналіз та синтез; моделювання й прогнозування; теоретичне узагальнення.

Мета статті полягає в розкритті соціокультурних детермінант виникнення вітчизняних концепцій виховання ХХ століття; виявленні змістових акцентів і структурних компонентів даного методологічного

конструкту; обґрунтуванні необхідності концептуального осмислення виховного процесу ХХ століття в сучасних умовах педагогічної реальності постмодернізму.

Виклад основного матеріалу. Систематизація гуманітарного наукового знання відбувається на основі впорядкування його форм. Під формою наукового пізнання розуміємо зовнішній вираз змісту явищ і процесів, що вивчаються. Логіко-теоретичний аналіз і синтез показує, що форми науково-педагогічного знання зводяться вченими (С. Бобришов [1], Б. Гершунський [3], В. Краєвський [5], Н. Нікандров [4], В. Стьопін [14], І. Фомічова [16], Є. Яковлев [17]) до двох груп. Перша представлена ідеями, концепціями, теоріями, гіпотезами, поняттями й виокремлена відповідно до теоретичних конструктів трансдисциплінарного наукового і буттєвого континууму мови науки (онтологічний образ). Друга презентована двома складовими – імпліцитною, яка виявляється у зрощенні наукового знання з конкретно-предметним змістом, і експліцитною, що звільнена від предметного змісту й представлена педагогічною аксіологією, антропологією, соціологією, технологією та культурологією (феноменологічний образ).

Зіставно-порівняльний аналіз наукових джерел [1; 4; 6; 9; 10; 13; 16; 17] свідчить, що в більшості наукових праць загальної методології педагогіки, філософії освіти, методології наукового пізнання поняття «теоретична концепція», «педагогічна концепція», «концепція навчання», «концепція освіти», «концепція виховання», «концептуальна модель виховання», «концептуальний підхід у вихованні», «концептуальне педагогічне знання», «концептуальне значення», «концептуальна схема», «узагальнювальна концепція» та інші є загальновживаними.

Більшість сучасних методологів педагогічної науки (А. Бойко, М. Богуславський, Н. Бордовська, С. Клепко, Н. Коршунова, В. Краєвський, Н. Лизь, Х. Тхагапсоев, Г. Щедровицький та ін.) відзначають, що концептуалізація мислення в усіх видах діяльності і концептуалізація знання в їх взаємозв'язку є одним із найбільш затребуваних і в той самий час найменш прояснених явищ педагогічної дійсності. Це рівною мірою стосується як проблеми фундаменталізації педагогічного наукового знання, так і технологічних механізмів реалізації його у практичній інноваційній педагогічній діяльності. Так, у дисертаційному дослідженні В. Рижко «Концепція як форма наукового знання» (1989 р.) зазначається, що «зміни в монотеоретичних і монопарадигмальних уявленнях щодо структури наукового знання торкаються глибинних його структур – понятійного складу, концептуальних утворень, тому на перший план висувається проблема концепції – структури знання, яка не ідентифікується з його логічними властивостями, а включає низку інших предикатів, у тому числі соціокультурного й аксіологічного характеру» [11, 2].

Узагальнюючи теоретичне обґрунтування вченими змісту даних методологічних конструктів, доходимо висновку, що під «концепцією» розуміються різні явища як у смисловому, змістовному, структурному, так і у функціональному планах. Визначення сутнісних аспектів даної форми наукового знання відбувається на різних засадах. Так, «концепція» розглядається науковцями як система ключових ідей, що визначає зміст певного явища або процесу; стратегія педагогічної діяльності, що виступає підґрунтям розробки відповідних теорій; система концептуальних положень, принципів, установок, на яких будуються теорії; процес формування системи наукових понять – концептів (методологічного, теоретичного, технологічного) тощо.

Ураховуючи специфіку науково-педагогічного знання, Є. Яковлев визначає педагогічну концепцію як «складну динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкривають його сутність, зміст, особливості, а також технології оперування з ним в умовах сучасної освіти» [17, 10]. С. Бобришов, досліджуючи питання методології й теорії розвитку педагогічного знання, обґрунтовує концепцію «як методолого-теоретичну і емпіричну систему поглядів, суджень та ідей, яка зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми та загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення» [1, 231]. Цілком погоджуючись із цими науковими умовиводами, зазначимо, що концепція виховання є методологічним і емпіричним базисом теорії виховання особистості, її змістовим ядром, яке включає низку нових оригінальних ідей, теоретичних положень, конструктивних принципів відповідно педагогічного явища, що вивчається. При цьому концепція виховання виконує функцію своєрідного попередньо-теоретичного оформлення й цілісного опису науково-педагогічного знання.

XX століття в історії вітчизняної педагогіки представлене широким спектром концепцій виховання, серед яких: фундаментальні загальнопедагогічні концепції: особистісно-гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех), діалогічної взаємодії (В. Біблер, О. Киричук); концепції виховання особистості в історичній ретроспективі: вільного виховання (К. Вентцель, П. Каптерев, Я. Чепіга, С. Шацький); концепція комуністичного виховання (Н. Крупська, А. Луначарський), концепція виховання особистості в колективі (А. Макаренко), концепція колективного творчого виховання (І. Іванов), концепція соціального виховання (Б. Бітінас, В. Бочарова); сучасні концепції виховання: концепція виховання дитини як людини культури (Є. Бондаревська), концепція формування образу життя, гідного Людини (Н. Щуркова), концепція

педагогіки свободи, педагогічної підтримки й супроводу дитини (О. Газман), концепція системної побудови процесу виховання (В. Караковський, Л. Новікова, Н. Селіванова), концепція виховання як педагогічного компонента соціалізації дитини (М. Рожков, Л. Байбородова, О. Гребенюк та ін.), концепція самовиховання школярів (Г. Селевко), концепція виховання на основі потреб людини (В. Созонов), концепція самоорганізуючої педагогічної діяльності (С. Кульневич), концепція виховання життєздатних поколінь (І. Ільїнський, П. Бабочкин) та ін.

Дослідження показує, що процес виникнення концепцій виховання зумовлюється зміною педагогічної парадигми в певну історичну епоху на новому етапі розвитку суспільних відносин, і характеризується не тільки виникненням фундаментальних концептуальних ідей, створенням принципово нових науково-педагогічних теорій, але й інноваційною практичною діяльністю у сфері освіти і виховання підростаючого покоління, що детермінує розвиток соціальної, економічної, політичної і культурної сфер життєдіяльності соціуму.

На основі логіко-теоретичного аналізу й синтезу наукових джерел [2; 3; 5; 9; 10; 13; 15] нами виокремлено соціокультурні детермінанти, що зумовлюють виникнення, розвиток та особливості функціонування концепцій виховання ХХ століття. Під соціокультурними детермінантами (від лат. «determinans» – визначальний, обмежуючий) [12, 163] ми розуміємо універсальні чинники соціального й культурного розвитку суспільства в певний історичний період, що стимулюють і одночасно визначають ступінь інтеграції освітньо-виховних реалій у соціальні межі; наповнюють їх змістом, обумовленим аксіологічною спрямованістю соціокультурного середовища. До них відносимо:

– по-перше, домінуючі в ХХ столітті вітчизняні й зарубіжні *філософські світоглядні узагальнення*, що дають найзагальніші орієнтири для пізнавальної діяльності і складають інформаційну базу педагогічних поглядів учених та педагогів-практиків на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закони функціонування й розвитку природи і суспільства, сутність людського буття, представлених єдністю інтелектуально-розумового та почуттєво-емоційного компонентів. Масштабність, інтенсивність, різноманітність і суперечливість суспільного життя ХХ століття зумовила появу нових філософських напрямів (неокантіанство, герменевтика, антропологія, марксизм-ленінізм, аналітична філософія, психоаналіз, феноменологія, екзистенціалізм, персоналізм, прагматизм та ін.), які одночасно з продукуванням вічних тем інтелектуального осмислення – пізнання істини, моральних норм існування суспільства, взаємовідносин людини і держави – піднімали питання підґрунтя смислу існування цивілізації, пошуку шляхів розвитку людства, формування особистості з

«планетарним типом мислення» (В. Вернадський), відповідальної за своє життя, за розвиток держави й майбутнє світу;

— по-друге, *ідеологію держави як інтегральну основу суспільної свідомості*, що представлена системою ідеалів, цінностей, норм, канонів, доктрин, моральних принципів регуляції соціальної взаємодії як імперативів, які детермінують характер освітньо-виховних процесів у певний історичний період і виступають ідейною й ціннісною основою формування концепцій, теорій, наукових підходів до навчання та виховання підростаючого покоління. Ідеологічні імперативи фіксуються в державних документах освітньої політики даного історичного періоду розвитку суспільства й, виконуючи консолідуючу роль, виступають соціальним замовленням, символічним узагальненням ціннісних установок щодо виховання як окремої особистості, так і підростаючого покоління в цілому. Цінності орієнтації, як невід'ємний структурний елемент державної ідеології, є тією системою значущих ідеалів, духовно-моральних понять і цілей, які обумовлюють якість духовного буття особистості, визначають норми людської життєдіяльності на даному етапі розвитку суспільства. Кардинальні зміни державної ідеології призводять до зрушення усталеної системи цінностей і детермінують появу нових ціннісних орієнтацій функціонування суспільства. Тому саме система цінностей через філософію, освіту, виховання, культуру визначає ідеал особистості, який безумовно знаходить своє вираження в обґрунтованих автором (групою авторів) ключових інноваційних ідеях, вихідних положеннях, конструктивних принципах концепції виховання як теоретичної моделі перетворення дійсності;

— по-третє, *характер суспільних відносин*, який виявляється у відносно стійкій системі сприйняття і ціннісно-оцінювального ставлення до оточуючої дійсності, змінюється з суспільною еволюцією або революцією й визначається провідними тенденціями розвитку суспільства (консервативними, революційними, прогресивними); ним зумовлюється специфіка наукової діяльності як особливого виду інституалізованої творчої діяльності, а також особливості становлення соціально-педагогічних відносин дорослих і дітей, що формуються відповідно до стратегічних цілей державотворення на різних етапах культурно-історичного розвитку і трансформуються відповідно до державної ідеології. «Відносини», як універсальне явище людського суспільства, визначають саме існування культурних, соціальних, освітніх і виховних процесів, з ними пов'язані рушійні сили, мета і зміст, методи та форми, умови й засоби науково-дослідницької і практичної педагогічної діяльності. При цьому виховання виступає процесом відображення не тільки індивідуальних рис людської взаємодії, але й тенденцій і закономірностей конкретно-історичних суспільних відносин, тому зміст концепцій виховання ХХ століття відображує структурований синтез цінностей соціальної взаємодії в цілому, відносин дорослих і дітей, а також смислів і норм буття окремої особистості.

Таким чином, виникнення й розвиток концепцій виховання XX століття відбувалося в момент епохальних соціокультурних змін, що одночасно стимулювало і визначало становлення нового наукового педагогічного мислення, нових якостей суспільної свідомості і практики виховання, нового типу культури. Розвиток педагогічної науки шляхом зміни парадигм, виникнення нових концепцій, теорій, наукових підходів до виховання особистості є дискретним процесом, що відображає логіку функціонування виховного процесу в певний історичний період.

Змістово-порівняльний аналіз виникнення й розвитку вищезазначених наукових концепцій виховання особистості у XX столітті приводить нас до висновку, що головним питанням концепції виховання є питання мети виховання, способів її досягнення, що пов'язано зі світоглядними ідеями, установками автора (групи авторів) концепції та вихідних принципів перетворення педагогічної дійсності, які детермінують соціально-педагогічні відносини й виступають науковими орієнтирами для розробки відповідних педагогічних теорій і стратегій педагогічної діяльності. Тому мета виховання й конструктивні принципи, що визначають базисні поняття-концепти та схеми міркувань, формують фундаментальні інноваційні ідеї концепції виховання і є визначальним критерієм її оцінки.

Дослідження показує, що структура концепції виховання залежить від її типу, специфіки виховного процесу й виховної системи, що розглядаються, як соціокультурного явища, а також визначається особливостями мисленнєвої діяльності її автора (групи авторів). Виходячи з результатів аналізу наукових джерел щодо сутності концепції як однієї з вищих форм наукового знання, методологічних аспектів побудови педагогічних концепцій, специфіки наукового пізнання в соціокультурному вимірі, сучасної епістемології, методолого-теоретичних основ структуризації педагогічного знання, методологічної рефлексії історико-педагогічного процесу XX століття [1; 6; 8; 9; 10; 13; 14; 16; 17], нами робиться спроба виокремлення структурних компонентів концепції виховання:

– *рефлексивно-кумулятивний*, який включає в себе історико-генетичний методолого-теоретичний аналіз провідної проблеми виховання; передумови й джерела розробки концепції, сукупність первинних припущень, що описують ідеалізований об'єкт; методологічні підходи, які змістовно відображують і координують різні рівні методологічної рефлексії процесу виховання й виконують науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Методологічний підхід, як гносеологічна цілісність, включає дослідницькі установки та засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності, тому логіко-методологічний аналіз відповідності методологічного підходу парадигмі виховання дозволяє аналізувати педагогічну думку як історично заданий, безперервно функціонуючий і рефлексивний елемент людської культури;

– *змістовно-еволюційний*, ядро якого складають інноваційні ідеї, які зумовлюють цілісне розуміння й інтерпретацію виховного процесу; розкривають його сутність, структурно-змістові особливості, механізми та загальні правила цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення, а також відображають основоположний задум концепції виховання, що детермінується характерологічними рисами наукової прогностичної діяльності автора (авторів), а саме – світоглядними, аксіологічними, методолого-теоретичними, емпіричними професійно-діяльнісними установками;

– *базисно-прогностичний*, що містить вихідні конструктивні принципи, які визначають логіку й напрями науково-дослідної і практично-інноваційної педагогічної діяльності з метою вирішення проблеми, яка заявлена в концепції; стратегії виховання як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів виховної діяльності, що спрямовують увагу дослідників на вивчення проблем людини в світі, визначення людських детермінант (ціннісних орієнтацій) життєтворчості та реалізацію методологічної установки на практичну реконструкцію виховання в інтересах людини; основні теоретичні концептуальні положення щодо змісту виховання, оптимальних форм і методів його функціонування; поняття, які розкривають зміст і значення базових концептів, цілісність і своєрідність самої концепції виховання;

– *системно-організаційний*, що розкриває впорядковані взаємопов'язані технологічні механізми забезпечення реалізації концепції виховання й передбачає послідовне та поетапне втілення їх у практичній виховній діяльності, що надає концепції стійкості і стабільності.

Таким чином, ієрархічна структура концепції виховання розкриває логіку побудови її змісту від історико-генетичного науково-теоретичного аналізу проблем у вихованні підростаючого покоління, рефлексії педагогічної дійсності до формулювання фундаментальних інноваційних ідей основоположного задуму, базових принципів, теоретичних положень і механізмів реалізації в умовах динамічного розвитку суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що концепція виховання є одним із найбільш важливих компонентів логічної структури педагогічної науки і практики, характеризується високим рівнем абстрагованості, цілісністю структурно-функціональних параметрів і репрезентує єдність соціокультурного, логіко-гносеологічного та практичного аспектів науково-педагогічного знання.

На подальше вивчення заслуговує проблема систематизації загальнометодологічних і конкретнонаукових підходів до виховання особистості в історії вітчизняної педагогіки XX століття, визначення їх змісту, специфічної ролі й особливостей застосування на кожному етапі процесу становлення та розвитку парадигм і концепцій виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Богуславський М. В. Моделювання процесу розвитку вітчизняної педагогіки ХХ століття / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 2–9.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Гершунский Б. С. Методологическое знание в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров // Политехнический музей. – М. : Знание, 1986. – С. 3–36.
5. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
6. Кульневич С. В. Педагогика личности : от концепций до технологий / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 159 с.
7. Лызь Н. А. Виды и формы педагогического знания / Н. А. Лызь // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2014. – № 6. – С. 40–45.
8. Микешина Л. А. Фундаментальный поворот в понимании структуры научного знания // Философия, наука, цивилизация / под. ред. В. В. Казютинского. – М., 1999. – С. 120–132.
9. Научные концепции : социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В. А. Рыжко; ред. В. В. Кизима ; АН УССР. Кафедра философии. – Киев : Наукова думка. – 1985. – 182 с.
10. Опыт разработки концепции воспитания / сост. Б. В. Першуткин, Д. М. Зембицкий / под. ред. Е. В. Бондаревской. В 2-ух частях. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1993. – 369 с.
11. Рыжко В. А. Концепция как форма научного знания : автореф. дис. на соискание научной степени докт. пед. наук : спец. 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» / В. А. Рыжко ; Академия Наук УССР, Институт философии. – Киев, 1989. – 32 с.
12. Словник слів іншомовного походження / укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наукова думка. – 2000. – 683 с.
13. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
14. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 1999. – 460 с.
15. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
16. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания : автореф. дис. на соискание научной степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / И. Г. Фомичева ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 1999. – 47 с.
17. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

REFERENCES

1. Bobryshov, S. V. (2006). *Istoriko-pedahohicheskoe issledovanie razvitiia pedahohicheskoho znaniia: metodolohiia i teoriia*. [Historical and pedagogical research of pedagogical knowledge development: methodology and theory]. Stavropol: SKSI [in Russian].

2. Bohuslavskii, M. V. (2009). Modeliuvannia protsesu rozvytku vitchyznianoii pedahohiky XX stolittia [Modelling of the development process of native pedagogy of the XX century]. *Shliakh osvity – The way of education*, 3, 2–9 [in Ukrainian].
3. Hershunskiy, B. S. (1998). *Filosofiiia obrazovaniia dlia XXI veka. (V poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatelnykh kontseptsii)* [Philosophy of education for the XXI century. (In search of a practice-oriented educational concepts)]. Moscow: Sovershenstvo [in Russian].
4. Hershunskiy, B. S., Nikandrov, N. D. (1986). Metodologicheskoe znanie v pedahohike [Methodological knowledge in pedagogy]. In *Politehnicheskii muzei – Polytechnic Museum* (pp. 3–36). Moscow: Znanie [in Russian].
5. Kraievskii, V. V., Berezhnova, E. V. (2008). *Metodolohiia pedahohiki: novyi etap* [The methodology of pedagogy: new stage]. Moscow: Akademiia [in Russian].
6. Kulnevich, S. V. (2001). *Pedahohika lichnosti: ot kontseptsii do tehnologii* [Psychology of the personality: from conceptions to technologies]. Rostov-na-Donu: Uchitel [in Russian].
7. Lyz, N. A. (2014). Vidy i formy pedahohicheskoho znaniia [Kinds and forms of pedagogical knowledge]. *Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment – Municipality education: innovations and experiment*, 6, 40–45 [in Russian].
8. Mikeskina, L. A. (1999). Fundamentalnyi povорот v ponimaniі struktury nauchnogo znaniia [The fundamental turn in the understanding of the structure of scientific knowledge]. In V. V. Kaziutinskii. *Filosofiiia, nauka, tsivilizatsiia* [Philosophy, science, civilization] (pp. 120–132). Moscow [in Russian].
9. Kizima, V. V. (Ed.). (1985). *Nauchnye kontseptsii: sotsiokulturnyi, lohiko-hnoseologicheskii i prakticheskii aspekty* [Scientific conceptions: sociocultural, logical-epistemological and practical aspects]. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
10. Bondarevskaya, E. V. (Ed.). (1993). *Opyt razrabotki kontseptsii vospitaniia* [Experience of elaboration of the upbringing conception]. Rostov-na-Donu: Izdatelstvo RGPU [in Russian].
11. Ryzhko, V. A. (1989). Kontseptsiiia kak forma nauchnogo znaniia [The conception as a form of scientific knowledge]. *Extended abstract of doctoral thesis*. Kiev: Akademiia Nauk USSR, Institut filosofii [in Russian].
12. Morozov, S. M., Shkaraputa, L. M. (2000). *Slovnyk sliv inshomovnoho pokhodzhennia* [Glossary of words of foreign origin]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
13. Stepanov, E. N., Luzina, L. M. (2003). *Pedahohu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiiakh vospitaniia* [To the teacher about modern approaches and conceptions of upbringing]. Moscow: TTs Sfera [in Russian].
14. Stepin, V. S. (1999). *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical knowledge]. Moscow: Progress-Traditsiia [in Russian].
15. Sukhomlynska, O. V. (2007). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnykh realii druhoii polovyny XX stolittia [Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century]. *Shliakh osvity – The way of education*, 4, 6–12 [in Ukrainian].
16. Fomicheva, I. G. (1999). Teoretiko-metodologicheskii osnovaniia strukturizatsii pedahohicheskoho znaniia [Theoretical and methodological bases of structurization of pedagogical knowledge]. *Extended abstract of doctoral thesis*. Tyumen: Tyumenskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].
17. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O. (2006). *Pedahohicheskaiia kontseptsiiia: metodologicheskii aspekty postroeniia* [Pedagogical conception: methodological aspects of constructing]. Moscow: Humanitarnyi izdatelskii tsentr VLADOS [in Russian].

РЕЗЮМЕ

Хоменко Алла. Социокультурная обусловленность возникновения и развития концепций воспитания XX столетия.

На основе научно-педагогического анализа охарактеризованы социокультурные детерминанты возникновения и развития концепций воспитания XX века; зависимость их функционирования от характера культурно-исторического процесса; выявлены смысловые акценты данного методологического конструкта как высшей формы научно-педагогического знания; обоснована необходимость концептуального осмысления воспитательного процесса как регулятора научно-исследовательской и практической инновационной воспитательной деятельности в эпоху педагогической реальности постмодернизма.

Ключевые слова: педагогическое научное знание, формы научно-педагогического знания, концепция воспитания, структурные компоненты концепции воспитания, культурно-исторический процесс, социокультурные детерминанты.

SUMMARY

Khomenko Alla. The sociocultural determination of appearing and development of native upbringing conceptions of the XX century.

On the basis of scientific and pedagogical analysis the sociocultural determinants of appearing and development of native upbringing conceptions of the XX century are described. They are the universal factors of social and cultural development of society in a certain historical period, which define the degree of integration of educational and upbringing realities into the social terms. They include the dominant in the XX century native and foreign ideological philosophical generalizations, which give the most common orientations for the cognitive activity and form the information base of pedagogical views of scientists, pedagogues and practitioners for general scientific picture of the world. Also they include the state ideology as an integral base of social consciousness, which is represented by a system of ideals, values, norms, canons, doctrines, moral principles of the social interaction regulation. In addition they include the nature of social relations, which has become apparent in a relatively stable system of perception and value-estimative attitude to surrounding reality.

The content accents and structural components of the "upbringing conception" as the highest form of scientific and pedagogical knowledge were discovered. The upbringing conception as the methodological, theoretical and empirical system of opinions, judgements, ideas predetermines the complete understanding and interpretation of pedagogical phenomena and processes. It reveals their essence, structural and semantic features, mechanisms and general rules of their purposeful realization, organization and transformation. It is a methodological and empirical basis of the theory of upbringing of the personality and its semantic core. Besides it performs the function of peculiar pre-theoretical design and integral description of scientific and pedagogical knowledge.

The structure of the upbringing conception depends on its type, specifics of the upbringing process and the upbringing systems, which are considered. It is determined by the characteristics of its author's (group of authors) mental activity and consists of the following components: reflexive and cumulative, which includes historical and genetic, methodological and theoretical analysis of the leading upbringing problem; content and evolutionary, which core is constituted by the ideas that determine the integral understanding and interpretation of the upbringing process; basic and prognostic, which contains the initial constructive principles that define the logic and directions of research, as well as practical and innovative pedagogical activities; systematic and organizational, which includes technological mechanisms of upbringing realization in terms of the transformation of educational reality.

Key words: *pedagogical scientific knowledge, forms of scientific and pedagogical knowledge, upbringing conception, structural components of the upbringing conception, cultural and historical process, sociocultural determinants.*

УДК [373.3.016:811.111]:159.955(043.5)

Юлія Чапюк

Луцький педагогічний коледж
ORCID ID 0000-0001-5942-2783

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Розкрито теоретико-прикладні аспекти розвитку креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови. У статті досліджуються особливості розвитку вмінь творчого мислення на уроках англійської мови в початковій школі. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з розвитку креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови ще з часів античності. У статті розглянуто особливості мотивації у процесі вивчення іноземної мови в початковій школі. Розкрито зв'язок між мовою та мисленням. Визначено період початкової школи як сензитивний для вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мислення, креативне мислення, розвиток, іноземна мова, початкова школа, мовлення, сензитивний період, знання, гра.

Постановка проблеми. Здавна знання іноземних мов високо цінувалося в житті суспільства. Варто відзначити, що цінність і практична значущість іноземної мови сьогодні значно зростає, оскільки багато хто в сучасному світі розуміє важливість вивчення іноземної мови, знання якої відкриває нові можливості через доступ до цікавої й актуальної інформації на англомовних сайтах, де можна найпершим прочитати популярну книгу, не чекаючи її перекладу, сміливо подорожувати по всьому світу. «Вивчити іноземну мову – означає стати вдвічі багатшим», писав О. Герцен. Вочевидь, знання іноземної, зокрема англійської мови, – це ключ до багатьох дверей у світі: престижної професії і кар'єрного зростання, освіти за кордоном, подорожей, вільного спілкування з людьми з різних країн. Знання іноземної мови для учнів – своєрідний «місток» для відкриття світу, Європи на різних рівнях: соціальному, культурологічному, країнознавчому та ін. Тому ця проблема є актуальною. Розповсюдження раннього навчання іноземних мов у Європі і, зокрема, в Україні зумовлено багатьма факторами, а саме: психолого-фізіологічними, дидактико-когнітивними й соціально-політичними. До того ж спрямування освітнього простору України на підготовку полікультурної особистості, яка вільно володіє кількома європейськими мовами, є засобом створення єдиного європейського освітнього простору, концептуальні основи якого закладено в Сорбонській, Болонській деклараціях та інших документах. При цьому надзвичайно актуальним у підготовці школярів до життя в демократичному суспільстві є розвиток умінь

володіти іноземною мовою, висловлювати, обґрунтовувати, доводити свої думки та переконання на уроках.

Аналіз актуальних досліджень. До проблем використання англійської мови в розвитку креативного мислення в навчально-виховному процесі звертаються багато авторів (М. Алексеева (Розвиток творчого мислення молодших школярів засобами арт-терапії (на матеріалі вивчення іноземної мови), Г. Наумова (Креативний розвиток молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови), В. Сергеева (Застосування креативних методів навчання іноземної мови як засіб формування ціннісної сфери школярів)).

Отже, проведений аналіз науково-методичної літератури [1; 9; 14] засвідчив, що спеціальних досліджень, які присвячені вивченню іноземної мови, зокрема, заняттям з англійської мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів, практично немає. Незважаючи на посилений інтерес до проблеми креативного розвитку індивідуальності на заняттях із англійської мови і науковців (М. Алексеевої, Г. Наумова, В. Сергеевої), і педагогів-практиків, на сьогодні немає її змістового теоретичного обґрунтування. До того ж, незважаючи на велику кількість публікацій, що виходять останнім часом, науково-практичного та методичного матеріалу на допомогу педагогам явно не вистачає.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку креативного мислення на уроках іноземної мови в початковій школі.

Методи дослідження. Для досягання поставленої мети було використано теоретичні методи дослідження: індукція й дедукція, аналіз та синтез, класифікація, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація та узагальнення опрацьованих матеріалів для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. У методичній літературі до цього часу відбувається дискусія щодо ефективності вивчання іноземної мови в молодшому шкільному віці, свідченням цього є дослідження Є. Жигунова, А. Леонтьєва, В. Картамова, Є. Пассова та інших. Однак, ураховуючи той факт, що вже з вересня 2012 року першокласники України почали вивчати нові іноземні мови, ми вважаємо за необхідне наголосити на необхідності розвитку креативного мислення учнів вже з цього періоду. Т. Пахомова та Г. Савицька вважають, що дитина до 9 років – фахівець у володінні мовою. Після цього періоду мозкові механізми мови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватися до нових умов. Після 10 років дитині доводиться долати безліч додаткових перешкод. Мозок дитини має спеціалізовану здатність до засвоєння мови, але з віком вона зменшується [11].

Початкова школа покликана забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови в усьому курсі середньої школи, сформувати базові навички та вміння, потрібні для подальшого розвитку креативного мислення в основній і старшій школі. Завдання розвитку,

удосконалення, оптимізації методів навчання іноземним мовам завжди було й залишається однією з актуальних проблем освіти. Нині все частіше підкреслюється необхідність підбору змісту, форм і методів навчання відповідно до вікових особливостей дітей. Молодший шкільний вік співпадає з початковим етапом навчання, а, відтак, привертає пильну увагу дослідників і педагогів-практиків. Адже від того, наскільки вимоги, що висувуються школою, будуть адекватні можливостям дітей, багато в чому залежать не лише шкільні успіхи, але й становлення особистості загалом.

Зауважимо, ще з часів Аристотеля люди вивчали зв'язок між мовою і творчим мисленням, висували численні різноманітні теорії, що намагалися пояснити цей феномен. Жан Піаже, вивчаючи розвиток дитини, дійшов загального висновку: думка не може бути обмежена лише мовою й пояснена лише нею. Та це зовсім не означає, що Піаже стверджував, ніби мова і мислення не залежні одне від одного. «Як тільки виникає мова, вона постійно знаходиться у взаємодії з мисленням. Образно кажучи, мова так відноситься до мислення, як математика до фізики, це є інструментом і помічником, а не господарем. За допомогою мови мислення може досягати таких висот, на які не змогло б піднятися без нього» [10, 116–117]. Можна зробити висновок, що мислення (і зокрема, творче) безпосередньо пов'язане з мовою.

Нетотожність мислення й мовлення доводить і те, що одну й ту саму думку людина може висловити абсолютно різними словами і граматичними засобами. С. Рубінштейн писав: «Ми іноді шукаємо і не знаходимо слова або висловлювання для вже наявної і ще словесно не оформленої думки; ми часто відчуваємо, що сказане нами не виражає того, що ми думаємо; ми відкидаємо слово, що підвернулося нам, як неадекватне нашій думці: ідейний зміст нашої думки регулює її словесне виявлення» [13, 395].

С. Цимбал стверджує, що необхідність розвитку мислення в процесі навчання іншомовного мовлення визначається тим очевидним фактом, що мислення і мовлення найтіснішим чином пов'язані між собою. Нерідко навіть говорять, що мислення й мовлення – дві сторони одного явища. Це, звичайно ж, не зовсім так хоча б тому, що мислення може протікати і не в мовленнєвій формі. Таке, наприклад, наочно-дієве мислення дитини, а також дорослого, зайнятого конкретною практичною працею [16, 52].

Звичайно, мовлення можна назвати, як це часто і робиться, інструментом, засобом або формою мислення. Але, за образним висловом С. Рубінштейна, «мовлення – це не просто зовнішній одяг думки, яку вона скидає або одягає, не змінюючи цим своєї суті. Мовлення, слово служать не лише для того, щоб висловити, винести назовні, передати іншому вже готову без мовлення думку. У мовленні ми формулюємо думку, але, формулюючи її, ми часто-густо її формуємо. Мовлення тут щось більше, ніж

зовнішнє знаряддя думки; воно включається в сам процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Мислення, створюючи мовленнєву форму, й саме формується. Мислення в мовленні не лише виявляється, але здебільшого воно в мовленні здійснюється» [13, 395].

Щодо іноземної мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів, ми солідарні з думкою С. Кельнер, що виховання та навчання дітей іноземних мов має бути одним із найбільш провідних чинників їхнього загального розумового розвитку, тим паче, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом в оволодінні іноземними мовами. Л. Виготський наголошує, що центром свідомої діяльності є мислення молодшого школяра, оскільки саме мислення допомагає розвивати й інші пізнавальні процеси особистості. У зв'язку з розвитком мислення з'являється рефлексія, аналіз, внутрішній план дій. У цей період на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який пізнає оточуючий світ і самого себе, що набуває власного досвіду діяльності в цьому світі. Відтак, можна стверджувати, що молодший шкільний вік – важливий етап виховання творчого мислення дитини.

При цьому вагомою вважаємо дослідницьку позицію щодо обґрунтування доцільності починати навчання іноземної мови тоді, коли в дітей сформуються диференційовані настанови на користування як рідною мовою, так і іншою (в умовах двомовності). Заняття з іноземної мови мають спонукати не лише до практичного оволодіння нею, а й стати джерелом розумового розвитку дітей, тобто сприяти розвитку їхньої пам'яті, уваги, мислення, уяви. Науковцем експериментально доведено, що розвиток аналітичних здібностей під час оволодіння іноземною мовою позитивно впливає на математичні і комунікативні здібності. Такий «подвійний» (навчальний і розвивальний) ефект занять можливий за умови вмілого, психологічно обґрунтованого керування розумовою, мовленнєвою діяльністю дітей із боку вчителя [5, 59].

Тезу про те, що вивчення іноземної мови розширює філологічний кругозір учнів, детально обґрунтував свого часу академік Л. Щерба, вважаючи іноземну мову своєрідним еталоном для порівняння і глибокого розуміння різних засобів оформлення думки, що покращує практичне володіння рідною мовою і сприяє розвитку мовленнєвих здібностей учнів у цілому [8, 59].

Конструктивною вважаємо думку С. Роман [12, 23] про те, що системне вивчення іноземної мови в початковій школі корисне всім дітям незалежно від їхніх стартових можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій молодшого школяра (пам'ять, увагу, мислення, сприймання, уяву) і стимулює розвиток загальномовленнєвих умінь. До того ж суттєвим є те, на відміну від дорослих і підлітків, діти молодшого шкільного віку, наголошує О. Кміть, внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації,

психологічно готові виступати посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів. Це значно полегшує формування готовності дітей до спілкування іноземною мовою [6, 15].

Підкреслюється (Л. Гаделія [3]), найкраще починати вивчення іноземної мови в молодшому шкільному віці тоді, коли система рідної мови добре засвоєна, а до нової мови вже сформувався усвідомлене ставлення. Саме в цьому віці ще мало мовних штампів, легко перебудовувати свої думки на нову конструкцію і немає великих труднощів при вступі в контакт іноземною мовою. І якщо методична система побудована грамотно з лінгводидактичної та психолінгвістичної точок зору, то успіх в оволодінні запропонованим обмеженим мовним матеріалом і створення необхідних передумов для подальшого засвоєння іноземної мови забезпечені практично всім дітям. Як відзначають Т. Пахомова та Г. Савицька – автори методичних рекомендацій щодо введення нового стандарту початкової освіти при викладанні іноземної мови в початковій школі, ефект від занять іноземною мовою в молодшому шкільному віці неодмінно позитивно позначиться на розвитку дітей, культурі спілкування, впливатиме на активізацію всіх психічних функцій, розширить загальний кругозір дітей [2, 7].

Початковий етап важливий ще й тому, що від нього залежить успіх в оволодінні предметом на наступних етапах. Відтак, не можна не погодитися з англійським методистом Г. Пальмером, який свого часу наголошував: («Take care of the first two stages and the rest will take care of itself» – «Подбайте про перші етапи, решта потурбується про себе сама» [17]. Цей вислів красномовно підтверджує необхідність вивчення іноземної мови вже на початковому етапі навчання в школі як засобу розвитку креативного мислення навчання іноземної мови в початковій школі як підґрунтя більш якісного її вивчення в основній ланці.

За даними Державного стандарту початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 року ефективність раннього початку вивчення іноземної мови не викликає сумнівів, тому що мова, вивчена в дитинстві, розкриває мовні й комунікативні здібності учня: мимоволі зіставляються факти двох мов; мовна картина світу створюється окремо для кожної мови; мислення стає багаторівневим – абстракція від конкретної мови, можливість бачення світу крізь призму кожної з мов, побажання значення або відтінку думки, що не передається однією мовою, але має стандартні форми вираження в іншій [4].

Як бачимо, сучасне українське суспільство розглядає іноземні мови як важливий засіб спілкування на міжкультурному рівні [8, 56]. Іноземна мова, володіючи значним виховним, освітнім і розвивальним потенціалом щодо розвитку творчих здібностей учнів, розширює при цьому загальноосвітній кругозір, розвиває мислення, пам'ять, почуття та емоції, формує соціально-ціннісні якості особистості: світогляд, моральні цінності й переконання, риси характеру.

Навчання іноземній мові в початковій школі можна умовно поділити на два етапи. На початковому етапі все навчання – це практично безперервна гра з елементами «вкраплення» вправ із навчання написанню літер, їх озвученню і дещо на пізнішому етапі – вправ із навчання читанню. Через ігри та пісні, що обов'язково супроводжуються рухами, діти вчаться сприймати іноземну мову на слух, розуміти зміст фраз і речень. Вивчаючи лексику, діти не просто фонетично її відтворюють. Процес засвоєння лексичного матеріалу – процес креативний. Діти малюють, розфарбовують, вирізають, приклеюють. Вони продовжують перебувати у природному для них світі гри та творчості, отримуючи від своєї діяльності емоційне задоволення. Навчаючись відтворювати почуте, діти вчаться ділитися своєю інформацією з товаришами, спілкуватись іноземною мовою, що теж є процесом творчим [7, 97].

На уроці іноземної мови необхідно не просто дати знання про фонетику, лексику і граматику, але й розвинути вміння мислити і творити на ньому, щоб можна було вільно вступати в мовну комунікацію з носіями мови. Виконання творчих завдань сприяє розвитку креативного мислення, мовних умінь, допомагає закріпити раніше вивчений матеріал, розширює словниковий запас учнів.

Засобами іноземної мови можна і треба розвивати навички креативного мислення учнів молодшого шкільного віку, але це не повинно бути самоціллю, а лише інструментом для розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок учнів.

Сучасних школярів необхідно постійно мотивувати, зацікавлювати. Мотивація важлива на будь-якому ступені навчання – як молодших школярів, так і старшокласників. Учитель повинен побачити блиск в очах дитини, тільки тоді можна досягти хороших результатів. Завдання це не з легких. Застосування інноваційних технологій розвитку креативного мислення учнів може допомогти вирішити це завдання, зробити процес навчання цікавим. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості. Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання. Багато з них варті уваги сучасного педагога, який прагне дати якісний рівень знань, зробити урок цікавим, досягти максимального взаєморозуміння і співпраці між учителем та учнем.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес. Потрібно пам'ятати, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес повинен бути постійно наповнений активною взаємодією всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: учитель – учень, учень – учень. Застосування інтерактивного навчання ми

здійснюємо шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Найбільш уживаними стали:

- при фронтальній формі роботи такі технології: мікрофон, «мозковий штурм», ажурна пилка, «незакінчене речення»;
- при кооперативній формі: робота в парах («Обличчя до обличчя», «Один – удвох – усі разом»), робота в малих групах, акваріум;
- інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», «Спрощене судове слухання»;
- технології навчання в дискусії: метод «Прес», «Обери позицію».

Варто відзначити, що молодші школярі із задоволенням слухають іншомовні звуки та слова, повторюють їх. Їм подобаються короткі смішні оповідання, сценки, діалоги, у яких беруть участь діти, тварини. Вони з цікавістю читають казки іноземною мовою. Головним є не втратити початкову мотивацію, а навпаки, всіляко підсилювати її. Цього можна досягати двома способами. Перший спосіб – бачити успіхи й не помічати невдачі. Адже невдача веде до розчарування, розчарування – до браку мотивації, брак мотивації – до прямої відмови зробити ще одну спробу. І навпаки, успіх веде до перемоги – перемога – до мотивації, мотивація – до бажання перемагати, до нових успіхів. Другий спосіб – «навчати, граючись» або «граючись, навчати».

У дидактичній грі навчальні завдання виступають опосередковано, що й забезпечує їх ефективність. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості й любові до знань [15, 236]. Граючи, дитина не ставить навчального завдання, але в результаті гри вона чогось навчається. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання й виховання дітей. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна і виховна функції діють у тісному зв'язку.

Завдяки іграм активізуються всі пізнавальні процеси учнів, розвивається увага, пам'ять, мислення, творчі здібності. Гра може змусити учня згадати пройдене, поповнити свої знання, збагачують мову й закріплюють запас слів учнів. Для дітей гра – це захоплююче заняття, вона під силу навіть слабким учням. Більш того, слабкий із мовної підготовки учень першим у грі може показати себе абсолютно з іншого боку і стати активним учасником гри, сприяти перемозі своєї команди. Гра як метод навчання організовує, розвиває дітей, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Використання на уроках і в позакласній роботі ігрових моментів сприяє активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів, розвиває їх мислення, пам'ять, виховує ініціативність, дозволяє подолати нудьгу в навчанні іноземної мови. Ігри розвивають кмітливість і увагу, збагачують

мову і закріплюють запас слів учнів, зосереджують увагу на відтінках їх значення. Гра може змусити учня згадати пройдене, поповнити свої знання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, сьогодні суспільство вимагає виховання й навчання мислячої, самостійної, творчої особистості, що, вочевидь, підтверджує актуальність і доцільність обраного напрямку дослідження. Особливо гостро відчувається проблема розвитку творчого мислення учнів початкових класів і фахової підготовки вчителя до означеного процесу. Таким чином, узагальнюючи вище викладене, вважаємо, що креативне мислення можна і варто розвивати на уроках іноземної мови в початкових класах. Та для правильної організації навчального процесу й ефективного розвитку креативного мислення необхідним є оволодіння критеріями, показниками та рівнями розвитку.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексеева Майя Юрьевна. – Курск, 2007. – 244 с.
2. Викладання іноземної мови в початковій школі щодо введення нового стандарту початкової освіти. Методичні рекомендації / Пахомова Т. Г., Савицька Г. І. – Черкаси : ЧОІПОПП, 2012. – 20 с.
3. Гаделия Л. В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста (на примере интеграции английского языка, рисования, ритмики, музыки и лингвострановедения) : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Гаделия Леля Велодиевна. – Москва, 2004. – 194 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти, прийнятий Постановою Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462.
5. Кельнер С. Формування комунікативних навичок : психолого-педагогічний супровід учнів під час вивчення іноземної мови / Світлана Кельнер. // Психолог. – 2015. – № 21. – С. 59–61.
6. Кміть О. Основні сучасні тенденції розвитку англомовної освіти молодших школярів в Україні / Олена Кміть // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С. 13–15.
7. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам К. Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988. – 328 с.
8. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Г. С. Чекаль, О. А. Палій, С. І. Потапенко, С. І. Андрійко. – Київ, 2010. – 322 с.
9. Наумова Г. Г. Креативний розвиток молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови / Г. Г. Наумова // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3. – С. 223–226.
10. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления : пер. с англ. ; худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : ООО «Попурри», 1996. – 240 с.
11. Пахомова Т. Викладання іноземної мови в початковій школі : методичні рекомендації [Електронний ресурс] / Т. Пахомова, Г. Савицька. – Режим доступу : http://helename.ucoz.ua/news/vikladannja_inozemnoji_movi_v_pochatkovij_shkoli_metodichni_rekomendaciji/2012-08-16-71.

12. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
14. Сергеева В. Є. Застосування креативних методів навчання іноземній мові як засоба формування ціннісної сфери школярів [Електронний ресурс] / В. Є. Сергеева. – Режим доступу : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN1/r3/07svetss.pdf.
15. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. В 3-х т. Т. 1 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.
16. Цимбал С. В. Психологічні особливості розвитку уяви і мислення в ІЛПТ / С. В. Цимбал // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2011. – № 43. – С. 51–55.
17. Palmer H. The Scientific Study and Teaching of Languages / H. Palmer. – London, 1917.

REFERENCES

1. Alekseeva, M. Yu. (2007). *Razvitie tvorcheskogo myshleniia mladshykh shkolnikov sredstvami art-terapii (na materiale obucheniia inostrannomu yazyku) [Development of creative thinking of junior schoolchildren by means of art therapy (on the material of teaching foreign language)]* (PhD thesis). Kursk.
2. Pakhomova, T. H., Savytska, H. I. (Eds.) (2012). *Vykladannia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli shchodo vvedennia novoho standartu pochatkovoï osvity [Teaching of foreign language in elementary school on the introduction of a new standard of primary education]*. Cherkasy: ChOIPOPP.
3. Hadelia, L. V. (2004). *Metodika iitehrativnoho obucheniia inoiazychnoi kulture detei doshkolnoho i mladsheho shkolnoho vozrasta (na primere integratsii anhliiskoho yazyka, risovaniia, ritmiki, muzyki i linhvostranovedeniia) [Integrative methods of teaching foreign language culture of preschool and primary school children (the example of integration of the English language, drawing, rhythemics, music and linguistic and country studies)]* (PhD thesis). Moskva.
4. *Derzhavnyi standart pochatkovoï zahalnoi osvity [State standard of primary general education]*, pryiniaty Postanovoiu Kabinetu Ministriv vid 20 kvitnia 2011 roku No. 462.
5. Kelner, S. (2015). Formuvannia komunikativnykh navychok: psykhologo-pedahohichniy suprovîd uchniv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Formation of communicative skills: psycho-pedagogical support of students while learning a foreign language]. *Psykholog*, 21, 59–61.
6. Kmit, O. (2008). Osnovni suchasni tendentsii rozvytku anhlo-movnoi osvity molodshykh shkoliariv v Ukraini [The main modern trends in the development of English language education of primary school children in Ukraine]. *Pochatkova shkola*, 5, 13–15.
7. Livingstoun, K. (1988). *Rolevyie ihry v obuchenii inostrannym yazykam [Role-playing games in teaching foreign languages]*. M.: Vysshiaia shkola.
8. Chekal, H. S., Palii, O. A., Potapenko, S. I., Andriiko, S. I. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]*. Kyiv.
9. Naumova, H. H. (2014). Kreatyvnyi rozvytok molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Creative development of junior schoolchildren in the process of learning a foreign language]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, 3, 223–226.

10. Nirenberg, Dzh. I. (1996). *Iskusstvo tvorcheskoho myshleniia [The art of creative thinking]*. Mn.: ООО «Popurri».
11. Pakhomova, T., Savytska, H. *Vykladannia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli [Teaching foreign language in elementary school]*. Retrieved from: http://helename.ucoz.ua/news/vikladannja_inozemnoji_movi_v_pochatkovij_shkoli_metodichni_rekomendaciji/2012-08-16-71.
12. Roman, S. V. (2005). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Methods of teaching English in elementary school]*. K.: Lenvit.
13. Rubinshtein, S. L. (1999). *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. SPb.
14. Serhieieva, V. Ye. *Zastosuvannia kreatyvnykh metodiv navchannia inozemnii movi yak zasoba formuvannia tsinnisnoi sfery shkoliariv [The use of creative methods of teaching foreign language as a means of formation of axiological sphere of students]* Retrieved from: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN1/r3/07svetss.pdf.
15. Suhomlinskii, V. A. (1979). *Izbrannyye pedahohicheskie sochineniia [Selected pedagogical works]*. M.: Pedahohika.
16. Tsymbal, S. V. (2011). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku uiavy i myslennia v ILPT [Psychological peculiarities of the development of imagination and thinking in LPT]. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia, 43, 51–55.*
17. Palmer H. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London.

РЕЗЮМЕ

Чапюк Юлия. Развитие креативного мышления младших школьников средствами иностранного языка: теоретико-прикладные аспекты.

Раскрыты теоретико-прикладные аспекты развития креативного мышления младших школьников средствами иностранного языка. В статье исследуются особенности развития умений творческого мышления на уроках английского языка в начальной школе. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы по развитию креативного мышления учащихся начальных классов при изучении иностранного языка еще со времен античности. В статье рассмотрены особенности мотивации в процессе изучения иностранного языка в начальной школе. Раскрыта связь между языком и мышлением. Определен период начальной школы как сензитивный для изучения иностранного языка.

Ключевые слова: мышление, креативное мышление, развитие, иностранный язык, начальная школа, речь, сензитивный период, знания, игра.

SUMMARY

Chapiuk Yulia. The development of creative thinking of primary school children by means of foreign language: theoretical and applied aspects.

Theoretical and practical aspects of developing creative thinking of primary school children by means of foreign language are considered. The features of development of skills of creative thinking at the lessons of English in primary school are researched in the article. The analysis of scientific pedagogical literature on the development of creative thinking of primary school children during learning of foreign language since the days of antiquity is conducted.

It is noted that the initial stage is important because it determines the success in mastering the subject in the following steps. In the article the peculiarities of motivation in learning foreign language in the elementary school are considered. It is argued that systematic study of the foreign language at the elementary school is beneficial for all children regardless of their starting opportunities, as it has positive impact on the development of mental functions of primary school children (memory, attention, thinking, perception, imagination) and stimulates

the development of speaking skills. The needs for selecting the content, forms and methods of training are emphasized according to the age of children.

The attention is paid to classes of foreign language. They should be encouraged not only to practical mastering it, but also become a source of mental development of children, help develop their memory, attention, thinking, imagination. It is proved that it is better to start learning a foreign language in primary school age when the system of the native language is learnt and a conscious attitude to the new language has been already formed. At this age, even with the use of small speech cliches, it is easy to rearrange your thoughts on the new design and there is no major difficulty in making contact in a foreign language. It is worth remembering that at the lesson of foreign language it is necessary not just to give knowledge of phonetics, vocabulary and grammar, but also to develop the ability to think and create, to be able to engage freely in speech communication with native speakers. The effect of the training of a foreign language in primary school age will certainly have a positive impact on the development of children, the culture of communication, it will influence the activation of all mental functions, it will improve the general outlook of children. The connection between language and thinking is disclosed. The period of elementary school is defined as sensitive for learning foreign language.

Key words: *thinking, creative thinking, development, foreign language, primary school, language, sensitive period, knowledge, game.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.091.212:364-787.522:81

Людмила Байбекова

Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна
ORCID ID 0000-0002-0752-2085

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розкрито особливості професійної адаптації студентів класичних університетів. Метою даної статті є визначення особливостей адаптації студентів класичних університетів до майбутньої професійної діяльності. Завдання статті полягають у розкритті поняття «класичний університет»; змісту термінів «адаптація» і «професійна адаптація»; визначенні певних рис професійної адаптації студентів класичних університетів.

У результаті дослідження в роботі розкрито особливості адаптації студентів у системі професійної підготовки класичних університетів: стан сучасної класичної освіти України, зміст і структуру професійної підготовки майбутніх фахівців у класичних університетах з метою їх адаптації.

Ключові слова: адаптація, класичний університет, майбутній фахівець, навчально-виховний процес, професійна адаптація, професійна діяльність, професійна підготовка, профільний вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день перед Україною постали питання соціально-економічного, політичного й культурного характеру. Нагальною проблемою українського суспільства є реформування освіти, оскільки саме вона спроможна підготувати людину до нових видів діяльності. Важливі й серйозні зміни в сучасному суспільстві, які відбуваються в Україні у зв'язку з євроінтеграцією, неможливі без попередніх реформувань в освітній галузі. Класичні університети являють собою одну з найбільш сталих освітніх систем. Основа їх довголіття полягає в принципах, закладених у розвиткові системи університетської освіти в цілому. Як і будь-який інший соціальний інститут, університети розвиваються, вдосконалюються, відповідно до вимог часу перед ними постають нові завдання. Загальновідомо, що ще за часів середньовіччя вища класична освіта була зосереджена в стінах університетів. Дана традиція збережена дотепер майже в усіх класичних університетах розвинених країн світу. На сьогоднішній день у розвинених країнах університети стали відіграти одну з найважливіших ролей у житті суспільства. Звернення до спадщини класичного університету може зіграти визначальну роль у розумінні основних проблем сучасного суспільного розвитку і відродження ролі університетської освіти як основи становлення й розвитку громадянського суспільства.

У зв'язку з реформуванням освіти України виникла проблема щодо розуміння змісту поняття «класичний університет», його ролі в навчанні і вихованні фахівця сучасного типу, здатного до постійного самовдоско-

налення і успішної реалізації себе під час майбутньої фахової діяльності з метою професійної адаптації студентів під час навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Певні аспекти процесу адаптації стали предметом дослідження таких педагогів, як: Л. В. Зданевич [4], С. М. Хатунцева [8] та ін. Дослідженням процесу професійної адаптації займалися такі педагоги, як: С. Ю. Петрусенко [7], Н. П. Шапошнікова [9] та ін. Зміст поняття «класичний університет» і його характерні особливості вивчали Є. С. Барбіна [2], І. А. Зязюн [5] та ін. Проте не дослідженим раніше залишається питання аналізу особливостей професійної адаптації студентів класичних університетів до майбутньої професійної діяльності.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті є визначення особливостей професійної адаптації студентів класичних університетів. Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутнього фахівця у класичному університеті. Предметом нашого дослідження є адаптація студентів класичних університетів до професійної діяльності. Відповідно до мети, об'єкта і предмета, сформульовано основні завдання дослідження: 1) проаналізувати термін «класичний університет»; 2) розкрити зміст понять «адаптація» і «професійна адаптація»; 3) визначити певні риси професійної адаптації студентів класичних університетів.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження та поставлених завдань використано такі методи: *загальнонаукові* – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості професійної адаптації студентів класичних університетів до майбутньої діяльності; *конкретно-наукові* – *метод термінологічного аналізу* забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять; *структурно-логічний аналіз* уможливив визначення рис професійної адаптації студентів класичних університетів.

Виклад основного матеріалу статті. Загальновідомо, що провідною метою діяльності будь-якого вищого навчального закладу (ВНЗ) є забезпечення умов для підготовки кваліфікаційних фахівців своєї галузі для потреб України. На сьогоднішній день в Україні існують такі ВНЗ: технікум (училище), коледж, консерваторія (музична академія), інститут, академія, університет (класичний і профільний (технічний, економічний, педагогічний, медичний тощо)) [6, 11].

Для класичного університету, на відміну від інших вищих навчальних закладів, характерним є формування у студентів більшої кількості фонових знань та ширшого кругозору. Класичний університет також значною мірою сприяє вирішенню проблеми цінностей у системі освіти.

Проблема цінностей, на сьогоднішній день, є основною проблемою реформування існуючої системи університетської освіти як центральної

ланки в реформуванні всього сучасного суспільства в цілому, а також запозичення досвіду інших країн.

У сучасній освіті знання належать до групи домінантних цінностей. Але знання не матимуть цінності, якщо не є знаряддям пізнання й перетворення світу. Більшу частину випускників класичних університетів складають фахівці в галузі гуманітарних та соціально-економічних наук. Саме ці науки відповідають значною мірою за розвиток культурної традиції нації, формують уявлення людей про шляхи суспільного розвитку, пропонують способи вирішення складних соціальних проблем. У кожного народу, країни, соціальної групи – свої уявлення про справедливість і способи досягнення життєво важливих цілей. Саме ця розбіжність уявлень є головною причиною дезінтеграції і ворожнечі, джерело протистояння ідеологій і суспільних систем тощо. Щоб подолати ці руйнівні тенденції необхідна наявність терпимості й розуму, співчуття та доброзичливості і, звичайно, знань про менталітет як свого, так і інших народів. Сформувати такі якості може лише сфера освіти, і, у першу чергу, – університетська. Саме освіта, здобута у класичному університеті, спирається на визнання пріоритету загальнолюдських цінностей, на визнання керованої еволюції як єдиної форми моделі сталого розвитку.

Вирішенням проблеми цінностей у системі освіти вважаємо вирішення проблеми практико-орієнтованої освіти, її зв'язку з соціокультурною діяльністю, менталітетом, повсякденним способом життя, традиціями і звичаями народу, що досягатиметься під час професійної підготовки в контексті навчально-виховного процесу, зокрема у класичних університетах.

Для визначення особливостей адаптації студентів класичних університетів до професійної діяльності вважаємо за потрібне розкрити зміст поняття «класичний університет».

Проведений нами аналіз показав, що вперше на території України «університетом» офіційно було названо єзуїтську колегію у Львові, згідно з підписом польського короля Яна II Казимира від 20 січня 1661 року. Ми виявили, що в офіційних документах незалежної України термін «класичний університет» уперше використано в Постанові Кабінету Міністрів від 5 вересня 1996 року «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад». У Законі України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року надається визначення терміну «університет», і зазначається, що можуть створюватися як класичні, так і профільні університети. У першому проекті Закону «Про вищу освіту» 2010 року детальніше розкривається зміст терміна «університет».

Проаналізувавши змістове наповнення досліджуваного нами феномена в нормативних документах, вважаємо сучасний «класичний університет» багатoproфільним ВНЗ, який здійснює освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра

і магістра, доктора філософії з широкого спектра природничих, технічних, гуманітарних та економічних напрямів науки, що проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинену інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність. Критеріями класичного університету вважаємо: широкомасштабну підготовку кадрів через аспірантуру і докторантуру; розвинену систему перепідготовки та підвищення кваліфікації; високу частку професорсько-викладацьких кадрів з науковими ступенями і вченими званнями.

На наше переконання, багатoproфільність класичного університету визначає його унікальність. Людина, яка має університетську освіту, характеризується наявністю широкого інтердисциплінарного світогляду, спирається на знання фундаментальних наук, вміння мислити й успішно висловлювати власні думки.

Вища освіта сучасного типу спроможна звільнити суспільство від консерватизму, на сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває відповідність змісту освіти вимогам часу, тим змінам, що відбуваються в економічному та культурному житті.

Однією з найважливіших проблем сучасної вищої освіти є оптимальне співвідношення фундаментальних і спеціальних дисциплін, спрямованість освіти на формування цілісної картини життя, світу культури й формування системного мислення. Щоб забезпечити існування людини в сучасному світі необхідні теоретичні і фундаментальні знання. На шляху формування вищезазначених знань виникають дві задачі: 1) необхідність інтенсифікації природничо-наукової підготовки, особливо з математичних дисциплін та нових інформаційних технологій; 2) усвідомлення необхідності дисциплін гуманітарного циклу, а саме: визнання людини найвищою соціальною цінністю і створення умов для розкриття її здібностей.

У даному контексті особливого значення набуває ідея безперервної освіти, що означає доведення культурно-освітнього рівня особистості до рівня суспільних потреб, що завжди оновлюються. Це також постійне оновлення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення здобуття освіти на процес, що триває впродовж усього життя.

Загальнотеоретичні й фахові знання засвоюються по-різному. Це призводить до необхідності вирішення на практиці проблеми індивідуалізації, зокрема у класичних університетах.

Індивідуалізація навчання є однією з актуальних проблем вищої освіти, вирішення якої значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей студентів і впровадження відповідної методичної системи навчання.

Індивідуальність кожного студента – невід’ємна складова його особистості як своєрідної якості, що набувається під час діяльності і спілкування протягом усього життя. Індивідуальність складається з індивідуально-психологічних особливостей людини, природжених і набутих. До них психологи відносять темперамент, характер та здібності. Це так звані диференціальні характеристики особистості, тісно пов’язані між собою.

Загальні здібності відповідають низці діяльностей, у яких формуються (математичні, інтелектуальні тощо). Спеціальні ж відповідають лише конкретному виду діяльності (музичні тощо). Здібності формуються виключно під час діяльності, і виявляються лише під час неї. Прояв здібностей залежить від конкретних методів навчання, формування відповідних знань, умінь і навичок.

Індивідуалізація процесу навчання, зокрема у класичних університетах не може відбуватися успішно без урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Індивідуальний стиль діяльності, обумовлений темпераментом, поведінку людини, обумовлену характером і наявністю діяльності, що відповідає структурі здібностей, можна розглядати як запоруку успішної індивідуалізації навчання.

На думку А. А. Леонтьєва, індивідуалізація є двобічним процесом, як і процес навчання: викладач має враховувати індивідуальні особливості студентів, особливості дисципліни, мету навчання, кількість годин тощо; студент має сам індивідуалізувати процес навчання шляхом знаходження того варіанту засвоєння знань, який відповідав би його індивідуальності. Головною умовою індивідуалізації є можливість і право вибору певного варіанту організації роботи. Така робота передусім має бути самостійною.

Становлення особистості професіонала визначається також формуванням складних психічних систем регуляції діяльності й формуванням особливостей поведінки. Кожна професія впливає на розвиток схожих рис особистості, її установок, мотиваційної сфери і системи цінностей. Під час розвитку особистість засвоює основні особливості професії, і ці характеристики починають проявлятися в інших сферах життєдіяльності. Це є характерним для осіб, які зацікавлені професійною діяльністю, відчують задоволення від її освоєння і практичної роботи. Іншими словами, такі фахівці характеризуються високим рівнем ідентифікації зі своєю професією.

Напрями фахової підготовки: 1) виявлення зв’язку сфери особистості із особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички); 2) формування розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно важливих якостей фахівця в конкретній професійній діяльності протягом її опанування.

Фактори, що характеризують особливості розвитку особистості професіонала у ВНЗ, а в нашому випадку у класичних університетах, можна

визначити, спираючись на зміст даних напрямів. До таких факторів відносимо: 1) формування індивідуально-притаманних шляхів розв'язання професійних задач; 2) формування професійних мотивів особистості; 3) формування вірного співвідношення змістових професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії, розмір заробітку).

Важливою складовою підготовки майбутніх фахівців у класичних університетах є формування професійної свідомості. Велика кількість дослідників відзначають, що професію не слід плутати зі спеціальністю, що закріплюється в кваліфікаційних документах і визначається через предмет діяльності. Професія – значно ширше поняття, що є діяльністю із власною метою, нормами та засобами, що у своєму результаті детерміновані соціальною функцією і технологією тієї сфери громадського життя. Тож, вважаємо, що формування професійної свідомості протягом навчання має спиратися на розуміння професії в широкому значенні.

В умовах класичного університету професійне навчання не може ігнорувати особливості особистості і різні прояви індивідуальності студентів. За С. Л. Рубінштейном, проблема самосвідомості є проблемою визначення способу життя. У цьому випадку, професійна свідомість є визначенням способів професійної діяльності. Дотепер актуальними вважаємо думки Н. Н. Нечаєва про те, що університетська підготовка повинна бути спрямована, перш за все, на системне формування професійної свідомості, до складу якої психологи відносять: професійні знання, професійні цінності, програми професійних дій, оперативні моделі суб'єктів професійної діяльності і процесу праці як цілісної системи, образ «Я» як суб'єкт праці.

Наявність знань не визначає успішність професійної діяльності. Набагато важливіше, щоб суб'єкт діяльності вмів самостійно набувати їх і застосовувати на практиці, тож знання, уміння й навички, здобуті під час навчання у класичних університетах, розглядаються нами тільки як найважливіші компетенції для розвитку особистості фахівця, а не як мета навчального процесу.

На етапі навчання, професійної адаптації формується індивідуальний стиль діяльності майбутнього фахівця, що базується на його індивідуально-психологічних характеристиках.

Ефективний розвиток особистості й формування професійної свідомості сприяють тому, що включення студентів у систему виробничих та соціальних відносин проходить без розчарувань, криз і конфліктів.

Для з'ясування особливостей професійної адаптації майбутніх фахівців розкриємо зміст понять «адаптація» і «професійна адаптація».

Термін «адаптація» походить від лат. *adaptatio*, що означає «пристосування». З педагогічного погляду, адаптацією вважають здатність

особистості пристосовуватися до умов зовнішнього середовища. Головною метою адаптації є оптимальний розвиток і працездатність у нових умовах.

С. М. Хатунцева вважає адаптацію складним процесом рівноваги між рівнем розвитку індивіда, його можливостями і новими, зміненими вимогами [8]. Л. В. Зданевич розуміє адаптацію як процес активного пристосування людини до нових обставин, що має певну ієрархічну структуру [4]. Погоджуючись із вищенаведеними визначеннями і підсумовуючи їх, вважаємо, що адаптація – це складний процес пристосування до змінених умов життєдіяльності [1, 36].

У педагогіці «професійна адаптація» трактується як «адаптація людей різних поколінь до самостійної продуктивної трудової діяльності, процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві» [3, 12]. С. Ю. Петрусенко досліджує професійну адаптацію як процес досягнення оптимальної фахової підготовленості [7]. Н. П. Шапошнікова під професійною адаптацією розуміє процес соціалізації і професіоналізації майбутніх фахівців [9].

Згідно з проведенням нами теоретичним аналізом поняття «професійна адаптація», вважаємо, що професійна адаптація – це складний процес пристосування до умов фахової діяльності шляхом формування особистісних і професійних якостей всебічно розвиненого фахівця, здатного до саморозвитку і самовдосконалення за допомогою систематизації знань, умінь і досвіду [1].

У зв'язку з вищевикладеним, можна визначити певні риси професійної адаптації студентів класичних університетів.

Ми вважаємо, що у класичному університеті обсяг самостійно виконуваної роботи (конспектування першоджерел та ін.) значно вищий, ніж у профільних ВНЗ, у зв'язку з наявністю великої кількості не фахових дисциплін поряд із фаховими. Це обумовлює особливості адаптації студентів класичних університетів до подальшого навчання, що є запорукою їх успішної професійної адаптації.

Класичний університет, окрім, насамперед, освітньої і виховної, виконує також адаптаційну функцію: орієнтує студентів передусім на розв'язання практичних завдань і вирішення складних ситуацій під час фахової діяльності. Ґрунтуючись на дослідженні В. А. Семиченко, у ході якого було виявлено, що студенти класичних університетів мають вищу пізнавальну активність, порівняно зі студентами профільних ВНЗ хоча й нижчу якість оволодіння практичними навичками [2], позитивною стороною класичного університету вважаємо відсутність жорстко зафіксованих меж діяльності випускників, які визначаються профільними ВНЗ.

На відміну від профільних ВНЗ, у класичних університетах на фахові дисципліни відведена менша кількість годин, тож, у зв'язку з цим,

опанування ними має відбуватися інтенсивніше. Саме це вважаємо характерною рисою адаптації студентів класичних університетів до майбутньої професійної діяльності.

Оптимальна професійна підготовка в контексті адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності досягається за допомогою читання фахової літератури з історії розвитку тієї чи іншої професії, а також зустрічей із професіоналами високого рівня, які розповідають про своє професійне життя. Також до викладання на старших, спеціалізованих курсах залучаються за сумісництвом висококваліфіковані фахівці, що працюють у відповідній галузі. Проведення спеціальних конференцій, тренінгів і майстер-класів, присвячених майбутній професійній діяльності, проведення практик є найбільш ефективним показником готовності до роботи за фахом, який підсумовує й узагальнює вже набуті знання, шляхом поєднання теоретичних знань і практичної діяльності, демонструючи здатність студента до саморозвитку і практичного застосовування власних знань із метою адаптації до професійної діяльності.

Проте, поряд із перевагами, є й певні недоліки. Погоджуючись із І. А. Зязюном, негативними сторонами класичного університету вважаємо теоретичне абстрагування, що іноді призводить до відриву майбутніх фахівців від реалій буденної професійної діяльності, перевагу теоретичних дисциплін над вимогами у практиці, невизначеність професійної спрямованості [5]. Проте, вважаємо цей недолік неоднозначним, оскільки класичний університет є специфічним у формуванні майбутнього фахівця, сприяє здебільшого формуванню різнобічно розвиненої особистості, яка прагне до пізнання нового і самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх фахівців, питання адаптації студентів класичних університетів до майбутньої професійної діяльності вивчено недостатньо, а тому є актуальним. Шляхом проведення теоретичного аналізу довідникової і наукової літератури, досліджень сучасності й минулих років нами з'ясовано, розкрито та обґрунтовано терміни «класичний університет», «адаптація» і «професійна адаптація»; розглянуто певні риси професійної адаптації студентів класичних університетів.

Подальшого вивчення потребує визначення й вивчення педагогічних умов, що сприятимуть прискоренню і оптимізації процесу професійної адаптації студентів класичних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбекова Л. О. Характеристика процесу адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності / Л. О. Байбекова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 34–41.

2. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : научно-методическое пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : Высш. шк., 1996. – 261 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Л. В. Зданевич ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.

5. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

6. Лозова В. І. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / укл. : В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна / за заг. ред. В. І. Лозової. – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011 – 408 с.

7. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Ю. Петрусенко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.

8. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Хатунцева ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 204 с.

9. Шапошнікова Н. П. Адаптація учнів професійно-технічного училища до умов ринкової економіки засобами педагогічного менеджменту : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. П. Шапошнікова ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 21 с.

REFERENCES

1. Baibekova, L. O. (2015). *Harakterystyka protsesu adaptatsii maibutnikh fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti* [Characteristics of adaptation process of future specialists to professional activities]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom VI (66): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukraini u konteksti intehratsii do Evropeiskoho osvithnoho prostoru», 34–41*. Kyiv.: Gnozis. (In Ukrainian)

2. Barbina, E. S. (1996). *Idei intehratsii, sistemnosti i tselostnosti v teorii i praktike vysshei shkoly* [The ideas of integration, consistency and integrity in the theory and practice of higher school]. K.: Vyssh. shk. (In Russian)

3. Kremen, V. H. (Ed.) (2008). *Entsiklopediia osvity* [Education encyclopedia]. K.: Yurinkom Inter. (In Ukrainian).

4. Zdanevych, L. V. (2003). *Adaptatsiia studentiv pedahohichnykh uchyllyshch do novykh umov zhyttiediialnosti* [Adaptation of students in pedagogical colleges to new living conditions]. (PhD thesis). Institute of pedagogy and psychology of professional education APS of Ukraine, Kyiv.

5. Ziazun I. A. (2000). *Pedahohika dobra: Idealy i realii* (Pedagogy of the good: ideals and reality). K.: MAUP. (In Ukrainian).

6. Lozova, V. I. (2011). *Hrestomatiia z pedahohiky vyshchoi shkoly* [Readings on Pedagogics of Higher School]. Kh.: Virovets A. P. «Apostrof». (In Ukrainian).

7. Petrusenko, S. Yu. (2009). *Pedahohichni umovy profesiinoho stanovlennia molodykh uchyteliv u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi* [Pedagogical conditions of professional development of young teachers in secondary schools]. (PhD thesis). National K.D. Ushynskyi Pedagogical University of South Ukraine, Odesa.

8. Hatuntseva, S. M. (2005). *Pedahohichni umovy adaptatsii vykladacha-pochatkivtsia do profesiino-pedahohichnoi diialnosti u vishchomu navchalnomu zakladi*

[Pedagogical conditions of teacher-beginner's adaptation to professional and educational activities in higher education] (PhD thesis). Kharkiv.

9. Shaposhnikova, N. P. (2001). *Adaptatsiia uchniv profesiino-tehnichnoho uchylyshcha do umov rynkovoï ekonomiki zasobami pedahohichnoho menedzhmentu* [Adaptation of professional technical school to the conditions of market economy by means of pedagogical management] (PhD thesis). Kriviy Rih National Pedagogical University, Kriviy Rih.

РЕЗЮМЕ

Байбекова Людмила. Особенности профессиональной адаптации студентов классических университетов.

В статье раскрыты особенности профессиональной адаптации студентов классических университетов. Целью данной статьи является определение особенностей адаптации студентов классических университетов к будущей профессиональной деятельности. Задачи статьи заключаются в раскрытии понятия «классический университет»; содержания терминов «адаптация» и «профессиональная адаптация»; анализе определённых характеристик адаптации студентов классических университетов.

В результате исследования в работе раскрыты особенности адаптации студентов в системе профессиональной подготовки классических университетов.

Ключевые слова: адаптация, будущий специалист, классический университет, профессиональная адаптация, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профильное высшее учебное заведение, учебно-воспитательный процесс.

SUMMARY

Baybekova Liudmyla. The features of professional students' adaptation at classical universities.

Nowadays Ukraine faces some socio-economic, political and cultural issues as a result of European integration. The urgent problem of Ukraine's society is improving its education, because it is able to help people adapt to new activities. It is well known that from medieval times higher classical education was concentrated in the university. This tradition is still kept at almost all classical universities of developed countries.

According to the reform of education in Ukraine there is a problem concerning the understanding of "classical university", its role in training and education of modern professionals. In addition, classical university teaches students to solve practical problems and solve difficult situations during their future professional activities.

The article reveals the features of students' professional adaptation at classical universities, determines the features of students' adaptation at classical universities to their future professional activity. The tasks of this article are: to explain the concept "classical university"; the content of the terms "adaptation" and "professional adaptation"; analyze the characteristics of professional students' adaptation at classical universities.

The study reveals the features of students' professional training at classical universities: the state of the modern classical education in Ukraine, content and structure of professional training of the future specialists at classical universities in order to adapt them.

After analyzing the semantic content of the studied phenomenon "classical university", we consider that the criteria of a classical university are: extensive training with the help of postgraduate and doctoral studies; developed system of training and professional development; a high proportion of the teaching staff with scientific degrees and academic titles.

We believe that it is much more difficult to adapt to the future professional activities at the classical university, due to the large number of other subjects that are not connected with the professional ones, but unlike the specialized university, the classical one educates a

modern creative specialist, who has a broad interdisciplinary outlook, based on knowledge of basic sciences, the ability to think and express their thoughts successfully.

Key words: *adaptation, classical university, educational process, future specialist, higher education institution, professional adaptation, professional activity, professional training.*

УДК 371.214:37.03

Олена Гаврилюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3756-307X

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті узагальнено теоретико-методологічні засади освіти дорослих та обґрунтовано напрями розвитку професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих; розглянуто роль педагогічної фасилітації у професійній діяльності сучасного вчителя, подано педагогічне визначення педагогічної фасилітації педагога в системі навчання дорослих. Здійснено акцент на тому, що освіта дорослих в Україні залежить від створення відповідних об'єктивних передумов демократизації всієї системи освіти та гуманізації навчального процесу, а також урахування закономірностей розвитку теорії і практики системи освіти дорослих. Висвітлено принципи професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, професійно-творча самореалізація, педагогічна фасилітація, закономірності розвитку освіти дорослих.*

Постановка проблеми. Глобалізація проникає в усі сфери життєдіяльності людини, поступово змінюючи навколишній соціум. Сучасному суспільству потрібно займатися тим, чому півстоліття назад майже не приділялась увага: навчанням і перенавчанням дорослого населення, людей, які мають як досвід минулої освіти, так і тривалий досвід практичної діяльності.

Навчання в системі безперервної освіти покликане вирішити низку протиріч між існуючим станом, якістю, рівнем розвитку особистості, її освіти та соціальними умовами, потребами, ідеалами; між здібностями особистості, її індивідуальністю, унікальністю, особливостями професійного й особистісного розвитку та конкретними потребами й вимогами суспільства і держави до неї; між потенціалом людини та станом її реалізації; потребою ринку праці у високопрофесійних фахівцях і обмеженою кількістю таких працівників; потребою в мобільних кадрах з певним професійним досвідом і деякою інфантильністю молодих фахівців. Тому постає суспільна вимога до створення системи освіти дорослого населення як складової навчання впродовж життя.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз світових тенденцій розвитку освіти дорослих дозволяє виділити напрями наукових досліджень у цій

сфері, визначити напрями розвитку національних систем освіти на засадах розв'язання суперечностей між глобальним та локальним, між посиленням уніфікації та збереженням національної ідентичності (С. Болтівець, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кудін, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук та ін.). Вдале поєднання історичного й теоретичного аналізу освіти дорослих спостерігається, зокрема, у дослідженнях Х. Мартінеза, П. Джарвіса та багатьох інших.

Відомі українські вчені, зокрема О. Аніщенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, І. Лікарчук, Л. Лук'янова, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, О. Шестопалюк обґрунтовують необхідність і розкривають особливості освіти дорослих. Проте питання розвитку професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих залишається поза увагою.

Мета статті – узагальнення теоретико-методологічних засад освіти дорослих та обґрунтування напрямів і принципів розвитку професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих.

Методи дослідження. У статті використано загальнонаукові та історичні методи дослідження, що забезпечують розв'язання поставлених завдань та досягнення мети.

Загальнонаукові: аналіз (ретроспективний, порівняльний, статистичний) і синтез, абстрагування й конкретизація, класифікація і систематизація даних, узагальнення, аналіз педагогічної літератури та документальних матеріалів. Методи теоретичного дослідження дозволили здійснити науковий аналіз різних літературних джерел із вибраної проблеми, глибше проаналізувати закономірності системи освіти дорослих, виокремити напрями й принципи розвитку професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Педагог є носієм нових освітніх і суспільних змін. Саме через це необхідним є приведення професійного рівня педагогічних працівників навчальних закладів у відповідність до вимог сьогодення, до індивідуально-особистісних і виробничих потреб із максимальним урахуванням власних можливостей і потреб педагогів, їхніх здібностей, формування потреби й здатності особистості до самовдосконалення.

Сучасна освіта дорослих, зокрема освіта педагогів під час підвищення кваліфікації, на думку більшості зарубіжних та вітчизняних учених, має ґрунтуватися на андрагогічних засадах.

Андрагогіка (від грец. – людина, доросла людина) – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [4].

У спеціальній науковій літературі, крім терміна «андрагогіка», використовують словосполучення «педагогіка дорослих», «теорія навчання

дорослих», «теорія освіти дорослих». Андрагогіка розкриває закономірності, педагогічні й психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, розробляє методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами. У межах загальної й порівняльної андрагогіки вивчається зв'язок між фізичним станом, здоров'ям людей і їхніми здібностями, спрямованістю особистості та можливостями її навчання й виховання, між способом життя дорослої людини та її трудовою і громадською активністю.

На заході освіта дорослих на початку XXI ст. існує у двох основних формах: європейській та американській. Історія освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки має свої традиції. Так, у 1964 році у США існувало тільки 16 освітніх програм для дорослих. І хоча перше відділення освіти дорослих було створено в 1920 році у Великобританії, проте тільки в 60-х роках минулого століття в англо-саксонській цивілізації відбулося різке зростання значущості освіти дорослих як особливої сфери академічних досліджень.

1986 року відбулася перша Міжнародна конференція з питань історії освіти дорослих в Оксфордському Університеті, на якій працювали науковці Великої Британії, інших країн Європи, Північної Америки та Сходу, Японії. У 1989 році в Університеті Сіракузи (США) канадськими та американськими науковцями здійснено проект, спрямований на аналіз взаємовідношень між професійною освітою та освітою дорослих [7].

Зрозуміти важливість порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих, їх актуальне значення у світовому педагогічному контексті допоможе розгляд історичних передумов діяльності Міжнародного товариства у сфері порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (ISCAE).

За час свого існування ISCAE намагається розвивати й підтримувати міжнародні стандарти у сфері методології міжнародного порівняння освіти дорослих, що може допомогти дослідникам цього напрямку. Серед перешкод на цьому шляху можна визначити міжнародну комунікацію (англійську мову), якою не володіють усі європейські науковці, хоча вона вже давно є мовою міжнародного наукового спілкування.

Серед провідних гуманістичних тенденцій розвитку освіти дорослих визначаємо розвиток національних систем освіти дорослих у провідних європейських країнах, її реформування й модернізацію у другій половині XX століття, розвиток методологічних основ неперервної освіти в країнах ЄС на сучасному етапі та у процесі їх історичного становлення. Однак потребують узгодження різноманітні трактування понять методології порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих, зокрема – категорії, закони, функції, філософія, міждисциплінарний підхід, методологія андрагогіки, наукового пізнання, наукового дослідження, розвитку мислення дорослої людини.

Отже, увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців привертає проблема розвитку національних демократичних традицій у сфері освіти

дорослих. У контексті цієї проблематики важливо визначити методологічні засади системного підходу до аналізу тенденцій національного розвитку освіти дорослих, методологічні основи системного підходу до порівняльного вивчення світових тенденцій, а також розвитку неперервної освіти у глобальному вимірі, концептуальні характеристики еволюції системи освіти дорослих у другій половині XX століття, в основі чого повинен бути системний підхід як теоретико-методологічна засада цих тенденцій.

Сучасний етап світового розвитку освіти характеризується зростанням ролі навчання дорослих у забезпеченні позитивних змін різних сторін життя суспільства. У такому навчанні важливо зважати на особливості дорослої людини, зокрема, її життєвий досвід, який необхідно використовувати в навчанні в якості компонента змісту.

Освіта дорослих відрізняється від освіти юного покоління своїми цінностями й мотивами, метою та завданнями, змістом і формами організації, способами контролю й оцінки, а отже – і своїми результатами. Для забезпечення високого рівня ефективності освіти дорослої людини важливо проаналізувати кожен із зазначених компонентів та усвідомити їх особливості. Насамперед, розглянемо докладніше зміст навчання. Зміст неперервної професійної освіти дорослих зумовлений, по-перше, потребами суспільства, по-друге, – потребами самого фахівця.

Отже, доросла, сформована вже людина має продовжувати постійно навчатися, саморозвиватися. Ми погоджуємося з твердженням С. І. Змейова, що доросла людина – це особа, яка фізіологічно, психологічно, соціально, морально зріла, має економічну незалежність, життєвий досвід і рівень самосвідомості, достатній для відповідального самокерованого поведіння [4, 68]. Основні цілі її освіти – задоволення потреб особистості, суспільства, економіки: особистості – у самовдосконаленні; суспільства – у формуванні соціально активної, адаптованої до реалій життя особистості; економіки – у підготовці компетентного, ефективного працівника.

На сучасному етапі розвитку суспільства йдеться про три види освітньої діяльності дорослих: формальна освіта, яка завершується видачею загальновизнаного диплома або атестата; неформальна освіта – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях, а також під час індивідуальних занять і зазвичай не супроводжується отриманням документа; інформальна освіта – індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий досвід), яка супроводжує повсякденне життя й необов'язково має цілеспрямований характер.

Одним із орієнтирів безперервної освіти є формування конкурентоспроможної, творчої особистості, яка здатна до саморозвитку, у першу чергу, шляхом самоосвіти. Самоосвітня діяльність дорослої людини залежить від досягнутого рівня освіти, ступеня оволодіння професією, професійної майстерності, прояву пізнавальних і професійних інтересів тощо.

У концепції американської вченої-андрагога П. Кросс освітня діяльність дорослих характеризується як психічний процес, тривалий і складний, у якому реалізуються очікування, що відповідають важливим цілям дорослого. Навчання веде до реалізації мети та впливає на правильне ставлення до мети й навчального процесу, її реалізації. П. Кросс назвала свою концепцію моделлю ланцюга взаємодії, у якому потреба та реалізація цілі важливі не тільки завдяки власній активності й самооцінці, але і завдяки допомозі навчальних закладів та осіб, залучених до процесу навчання [9].

Науковцем Д. Колбом розроблено циклічну модель процесу навчання дорослих і засвоєння людиною нової інформації. Учений установив, що навчання складається з етапів «виконання» та «мислення». Навчання відбувається одним із чотирьох засобів: через досвід; через спостереження та рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування [10].

Схожі підходи висвітлено в дослідженнях учених С. Вершловського, В. Кузьмінського, С. Болтівця, Н. Протасової, Т. Сорочан. Загальновідомо, що специфічним предметом андрагогіки є теорія і методика навчання дорослих людей у контексті неперервної освіти. Зоною перехрестя для названих галузей знань є доросла людина. Головна функція андрагогіки, відповідно до змісту, що закладений в її назві, – вести дорослу людину. А для цього треба знати природу й особливості того, кого ведеш.

Дорослий продовжує розвиватися протягом усього життя. Для розуміння означеної проблеми є й акмеологічні дослідження, спрямовані на виявлення умов і факторів розкриття і реалізації творчого потенціалу особистості в процесі діяльності та особистісно-професійного розвитку.

Ураховуючи результати досліджень вітчизняних науковців з андрагогіки та акмеології, ми виходимо з того, розвиток професіоналізму педагогів потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Функція цієї категорії працівників змінюється в напрямі від передання знань до педагогічної фасилітації, науково-методичного супроводу й допомоги дорослим у саморозвиткові та самореалізації. Також посилюється значення консультування, яке ґрунтується на партнерських стосунках і є формою індивідуальної роботи з дорослими [6].

Під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [1]. Опора на суб'єктний досвід учнів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможлиблюється особистісний їх розвиток.

Таке розуміння педагогічної фасилітації робить її основою гуманістичного навчання, основною метою якого є розвиток прагнення і здатності до самостійності, саморозвитку й самореалізації особистості.

Узагальнюючи позиції таких дослідників, як І. Авдєєва, О. Андрєєв, О. Кондрашихіна, О. Шахматова та ін., виділяємо такі найбільш значущі характеристики педагогічної фасилітативної взаємодії:

- співпраця: взаємодія педагога з учнями та учнів між собою ґрунтується на розумінні й підтримці. Організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань;

- власна позиція: за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і не нав'язування власної думки;

- індивідуальність та рівність: кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві своєї індивідуальності;

- саморозкриття: фасилітатор педагогічно грамотно й відкрито виявляє власні почуття та емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;

- залученість кожного до спільної діяльності (партисипативність): співучасть учнів в організації діяльності з педагогом, спільне прийняття рішень про форми, способи й норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення;

- організація простору: фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними й невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотній зв'язок і взаєморозуміння [1].

Отже, якщо викладач чи методисти, які проводять підвищення кваліфікації дорослих, опанують комплексом спеціалізованих андрагогічних знань (знання специфіки дорослого періоду; система спеціальних методів, прийомів, форм, умінь і навичок роботи з дорослими), це забезпечить підготовку дорослого населення з урахуванням їхніх освітніх потреб та вікових особливостей.

Група методологічних принципів відбиває найзагальніші, характерні для всієї системи освіти фундаментальні законодавчі положення в галузі кадрової політики, спрямованості змісту й організації підготовки та перепідготовки спеціалістів в Україні.

До методологічних належать такі принципи: державної ідеології, науковості, конкретно-історичного підходу, системності, неперервності, єдності централістських елементів і демократизації. Вони є основними положеннями для функціонування будь-якої соціальної підсистеми в межах державної системи.

Група педагогічних принципів об'єднує основні положення, що впливають із закономірностей, умов і вимог, пов'язаних із процесом

навчання, формування світогляду соціально зумовлених моральних норм поведінки особистості, а також знань, умінь і навичок, об'єктивно необхідних для суспільства на конкретно-історичному етапі його розвитку. До цієї групи належать визначені в дидактиці принципи навчання, а також принципи, які враховують специфіку навчання й виховання дорослих [7].

Серед педагогічних принципів: єдність навчання й виховання; комплексність; оптимізація; наступність і перспективність; спрямованість; збалансованість теорії та практики; зв'язок із життям, передовим досвідом; варіативність і диференціація; спеціалізація; системність; доступність, наочність; активність та самостійність у навчанні; усвідомлення знань і дієвості умінь, єдність колективних та індивідуальних форм.

Група організаційних принципів відображає процеси, пов'язані з управлінням і структурою системи освіти як загалом, так і окремих її компонентів. До цієї групи належать принципи адміністративно-територіальної побудови; керованості; моделювання; регулювання й координації; оцінювання результатів; раціонального використання кадрів; стимулювання; формування й підтримування позитивного морально-психологічного клімату.

Для системи підвищення кваліфікації дорослих важливими є принципи загальнометодологічні й андрагогічні. Першу групу становлять принципи соціально-економічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності; другу – індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний, життєво і перспективно-посадовий, вікового підходу, створення умов та свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти й самостійності навчання; спільної діяльності в навчальному процесі, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання.

У працях Л. Даниленко, С. Вершловського, С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Пуцова, В. Семиченко та інших підкреслюється значення всебічного розвитку особистості, поступове збагачення її творчого потенціалу. Учені наголошують, що освіту слід розглядати як сукупність методів для розв'язання власних проблем дорослих: учитися відповідати вимогам часу, учитися тому, як самостійно вчитися, визначати набуті компетентності й набувати вміння переносити їх у нові ситуації.

Одним із критеріїв класифікації сучасних інноваційних методів навчання дорослих може слугувати їхня здатність забезпечувати моделювання життєвих і професійних ситуацій. На відміну від інформаційно-рецептивної спрямованості навчання, коли дорослий є об'єктом впливу, пропоновані методи забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, який, з одного боку, сприяє формуванню критичного ставлення дорослого до власного досвіду, його розумінню та об'єктивному

оцінюванню, а з іншого – ставить самого педагога в позицію дослідника, який виробляє спільно з тим, хто його вчить, власні рішення.

У контексті проблеми, яку ми розглядаємо, особливе значення надається розвиткові пізнавально-творчої й духовної самореалізації тих, хто працює з дорослими. Ефективність їхньої діяльності залежить від розуміння вищевикладених особливостей навчального процесу та побудованій на цій основі взаємодії стосовно підготовки до навчання [2].

У зв'язку з цим однією з важливих особливостей діяльності андрагога є володіння мистецтвом консультування, що створює атмосферу довіри, яка є основою взаємодії. Професіоналізм андрагога-консультанта виявляється в методах і формах надання допомоги педагогу у виборі додаткових курсів під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, розробленні особистих планів щодо опанування споріднених предметів, інноваційних технологій, методів інтеграції навчальних предметів тощо.

Існують три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм та методів навчання під час розвитку професійно-творчої самореалізації вчителя в системі освіти дорослих.

По-перше, це проблемність змісту навчання, яка полягає, передусім, у тому, щоб навчити дорослих бачити, визначати, розглядати та ставити проблеми, а також набувати навичок розгляду проблем, їх розв'язання.

По-друге, це ситуативність змісту навчання, яка означає його конкретність, залежність від певних умов, обставин професійної діяльності, що вимагають оригінального рішення, індивідуального підходу тощо.

По-третє, це діалогічність змісту навчання, що активізує й сприяє розвиткові всіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення стороннього досвіду (знань, умінь) у власне надбання педагога, визначає характер взаємин у процесі навчання й активізує слухача в ньому.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, використання андрагогічних засад у процесі підвищення кваліфікації дорослих сприяє кращій організації й відповідно підвищенню ефективності навчання.

Застосування андрагогічних підходів у навчанні дорослих має також позитивні соціально-моральні аспекти. Залучення їх до реальної діяльності щодо планування, реалізації, оцінювання й корекції процесу навчання, верховенство їхньої самостійної діяльності, урахування їхніх конкретних життєвих обставин, проблем і цілей, певна свобода вибору ними всіх параметрів навчання, спільна діяльність із викладачами та методистами сприяє самоствердженню дорослого як самостійної, самокерованої, самореалізованої особистості; розвитку його творчих начал; соціалізації, формуванню навичок колективної роботи, уміння поєднувати особисту відповідальність та громадські інтереси; розвиток освітніх і – ширше – духовних потреб особистості, гуманістичних ціннісних орієнтацій. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні й

науковому обґрунтуванні компонентів структури педагогічної фасилітації та педагогічних умов формування педагогічної фасилітації в освіті дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – № 2 (35). – 2012. – С. 37–43.
2. Гамбургская декларация об обучении взрослых, принята на 5-й международной конференции в 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
4. Змеев С. Андрагогика : теоретические основы обучения взрослых / С. Змеев. – М. : ПерСе, 2003. – 207 с.
5. Змеев С. И. Становление андрагогики : развитие теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М., 2000.
6. Кондрашихина О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / О. О. Кондрашихина. – К., 2004. – 20 с.
7. Набока Л. Особливості навчання дорослих із погляду педагогічної технології / Людмила Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1 (10). – С. 49–51.
8. Центри Освіти Дорослих. Освіта як суспільна відповідальність, Берлін, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dvv*international.org.*ua/sites/default/files/AEC%20Ukr.pdf
9. Cross K. P. Adults as Learners / K. P. Cross. – San Francisco : Jossey-Bas, 1981.
10. Kolb D. A. Experiential Learning, Englewood Cliffs / D. A. Kolb. – NJ. : Prentice Hall. – 1984. – 256 p.
11. Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European communities / Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

REFERENCES

1. Avdeeva, Y. N. (2012). Psikhologicheskaya kharakteristika fasilitativnykh pedahohicheskikh tekhnolohii. Chast 1: Subiektnaia napravlennost [Psychological characteristics facilitating pedagogical technologies. Part 1: the Subjective orientation]. *Horizonty obrazovaniia*, 2 (35), 37–43.
2. Hamburhskaia deklaratsiia ob obuchenii vzroslykh, priniata na 5i mezhdunarodnoi konferentsii v 1997 h. [The Hamburg Declaration on adult learning, adopted at the 5th international conference in 1997]. Retrieved from http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml
3. Honcharenko, S. U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid.
4. Zmeev, S. (2003). *Andrahohika: teoreticheskie osnovy obuchenii vzroslykh [Andragogy: theory of adult learning]*. M.: PerSe.
5. Zmeev, S. Y. (2000). *Stanovlenie andrahohiki: razvitie teorii i tekhnolohii obuchenii vzroslykh [The emergence of andragogy: development of the theory and technology of adult education]*. Moskva.
6. Kondrashykhina, O. O. (2004). Formuvannia zdatnosti do fasylytatsiinykh vplyviv y maibutnykh praktychnykh psykhologiv [An ability to facilitating impacts in future practical psychologists] (PhD thesis). Kyiv.

7. Naboka, L. (2007). *Osoblyvosti navchannia doroslykh iz pohliadu pedahohichnoi tekhnolohii* [Characteristics of adult learning from the point of view of educational technology]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1 (10), 49–51.
8. *Tsentry Osvity Doroslykh. Osvita yak suspilna vidpovidalnist, Berlin* (2011). [The Adult Education Centres. Education as a social responsibility]. – Retrieved from <http://www.dvvinternational.org.ua/sites/default/files/AEC%20Ukr.pdf>
9. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bas.
10. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. NJ.: Prentice Hall.
11. Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European communities / Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832. Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

РЕЗЮМЕ

Гаврилюк Елена. Профессионально-творческая самореализация учителя в системе образования взрослых.

В статье обобщены теоретико-методологические основы образования взрослых и обоснованы направления развития профессионально-творческой самореализации будущего учителя в системе образования взрослых; рассмотрена роль педагогической фасилитации в профессиональной деятельности современного учителя, подано педагогическое определение педагогической фасилитации педагога в системе обучения взрослых. Осуществлен акцент на том, что образование взрослых в Украине зависит от создания соответствующих объективных предпосылок демократизации всей системы образования и гуманизации учебного процесса, а также учет закономерностей развития теории и практики системы образования взрослых. Освещены принципы профессионально-творческой самореализации учителя в системе образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, профессионально-творческая самореализация, педагогическая фасилитация, принципы и закономерности развития образования взрослых.

SUMMARY

Gavrylyuk Elena. The teacher's professional and creative self-realization in the system of adult education.

The theoretical and methodological foundations of adult education and the directions of development of teacher's professional and creative self-realization in the adult education system; the role of pedagogical facilitation in the professional activity of the modern teacher, the pedagogical definition of teacher's pedagogical facilitation in adult education are summarized in this article. There has been made an emphasis on the fact that adult education in Ukraine depends on the establishment of appropriate objective prerequisites of entire education system democratization and the educational process humanization, as well as the patterns of development of the adult education system theory and practice. Also the principles of teacher's professional and creative self-realization in the adult education system have been highlighted.

Adults' professional development is based on the general methodological principles and andragogy. The first group consists of principles of socio-economic determinism, consistency, continuity, comprehensiveness, scientific, predictability; the second is the individual experience and development of individual educational needs; qualification, vital and promising job, age approach, creating the conditions and freedom of choice, problem-situational training; promotion of self-education and independence training; joint activities in the educational process, development of creativity and moral-volitional sphere of the personality; updating of learning outcomes. In this regard, one of the important features of adult educators' activity is mastering the art of advising, or facilitation, which creates an

atmosphere of trust, which is the basis of interaction and development of an adult's professional and creative-self-realization.

Consequently, the use of adragogical principles in the process of adults' training promotes better organization and improves the learning efficiency.

Application of adragogical approaches in adult's teaching has positive social and moral aspects. Bringing them to the real activities of planning, implementation, evaluation and correction of the teaching process, the rule of their independent activities, based on their specific circumstances, problems and goals, a certain freedom of choice in the process of studying, joint activities with teachers and methodologists contributes to the affirmation of an adult as an independent, self-governing individual; the development of his creativity; socialisation, development of collective work skills, the ability to combine personal responsibility and the public interest; the development of individual's education and spiritual needs, the humanistic value orientations.

Key words: *adult education, vocational and creative self-realization, pedagogical facilitation, patterns of adult education development.*

УДК 378:658.336.3

Віктор Іванов

Одеський національний

політехнічний університет

ORCID ID 0000-0003-3164-7862

Світлана Іванова

Південноукраїнський національний

педагогічний університет

ім. К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0002-4301-9954

УРАХУВАННЯ ПСИХОТИПІВ СТУДЕНТІВ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНИХ ГРУП

У статті розглянуто питання формування проектних груп у вищих навчальних закладах для виконання комплексних курсових та дипломних проектів. При роботі групи тривалий час – семестр або навчальний рік, необхідно враховувати психотипи учасників проектної групи. Такий досвід накопичений ученими, які займаються питаннями менеджменту, та психологами. Зроблено співставлення різних типологій командних ролей. Обрано для використання типологію Р. М. Белбіна; показано, які командні ролі в інших типологіях відповідають ролям за Р. М. Белбіном. Проведений аналіз ролі викладача у проектній групі та за її межами. Наведені приклади практичного досвіду з формування і роботі проектних груп.

Ключові слова: *проектна група, психотип, командні ролі, роль викладача, комплексний курсовий проект.*

Постановка проблеми. Використання методу проектів у вищій школі відрізняється тим, що проектна група, створена для виконання дипломного або курсового проекту, як правило, формується на тривалий термін. Проектна група може формуватися на рік і більше при виконанні комплексних міждисциплінарних або науково-дослідних проектів. Прикладами виникнення необхідності формування проектної групи на тривалий термін у загальноосвітній школі можна вважати команди для

участі в турнірах юних марематиків, фізиків тощо. При створенні проектною групи на тривалий час важливим є розподіл обов'язків між членами групи. Вирішенню проблеми розподілу обов'язків між членами команди проекту (такий термін є загальноприйнятим в менеджменті, управлінні проектами і психології), присвячена велика кількість публікацій. Доцільно використовувати накопичений досвід для вдосконалення формування та роботи проектних груп в освіті.

Аналіз актуальних досліджень. У більшості публікацій, присвячених методу проектів, детально розглядається роль викладача. Так, Е. С. Полат зазначає, що роль викладача змінюється в залежності від етапу виконання проекту. На підготовчому етапі вчитель мотивує учнів, допомагає в постановці цілей проекту. При виконанні основного етапу вчитель «направляє процес». На заключному етапі вчитель бере участь у підведенні підсумків роботи в якості незалежного експерта [7].

Т. І. Гречухіна виділяє різні способи організації роботи викладача: з відкритою (явною) координацією; з прихованою координацією (включенням координатора в роботу над проектом).

А. Т. Ашерів і В. І. Шеховцова бачать різні варіанти розподіл ролей між викладачем і студентами. Організація роботи по схемі «Паралельне поєднання зусиль» використовується в тому випадку, коли загальний обсяг робіт можна розбити на незалежні частини для кожного студента. При цьому роль координатора лягає на викладача. «Ієрархічна поєднання зусиль» застосовується в тому випадку, коли можна виділити основне й допоміжні завдання. У цьому випадку роль координатора лягає на викладача і одного зі студентів. «Комунікативне кільце» відповідає ситуації, коли остаточний розподіл завдань між студентами відбувається в процесі виконання цих завдань. При виконанні робіт по схемі «Комунікативна кільце» роль координатора лягає на викладача і одного зі студентів. Дані схеми були апробовані при виконанні комплексних магістерських дипломних робіт [1].

Цікавим є варіант, при якому функції координатора покладено на одного із студентів. Такий студент-координатор, як правило, вибирається з числа найбільш успішних студентів. Загалом, багато дослідників розподіляють студентів на «сильних» і «слабких», маючи на увазі лише їхні успіхи в навчанні. Деякі, наприклад, А. Т. Ашерів і В. І. Шеховцова враховують таку рису, як «високе чуття відповідальності» [1].

О. П. Кальнік іде далі і звертає увагу на необхідність урахування психотипів студентів вищих навчальних закладів під час контролю їхніх навчальних досягнень. Так, студенти по-різному можуть себе проявити при усному або письмовому оцінюванні. Для врахування цих розбіжностей пропонується використання соціонічної типології [5]. Зауважимо, що в методі проектів також передбачається контроль навчальних досягнень.

D. Prorak наполягає, що один і той самий метод навчання дає різні результати для студентів з різними психотипами. Запропоновано розділити студентів на малі групи, таким чином, щоб у кожній групі були представники лише одного психотипу [11].

Окремо треба відмітити рольові проекти, у яких відтворюється реальна робота якоїсь організації – редакції журналу, проектного бюро тощо. Для кожного такого випадку в менеджменті напрацьовані детальні рекомендації щодо відповідності посадам тих чи інших психотипів виконавців.

Метою статті є врахування психотипів студентів при підборі й розподілі ролей у проектній групі, особливу увагу спрямовано на визначення ролі викладача як одного з членів проектної групи.

Методи досліджень. У статті використовувалися такі методи: аналіз психотипів – для підбору та функціонування команди проекту; системний аналіз – для встановлення структурних зв'язків між різними типологіями психотипів, педагогічний експеримент – для перевірки розроблених рекомендацій щодо формування проектної групи.

Виклад основного матеріалу. Існують різні системи й методи урахування психотипів. Фундаментальні дослідження психотипу особистості належать К. Г. Юнгу. Він стверджував, що кожна людина орієнтована на сприйняття якихось зовнішніх або внутрішніх сторін життя. Такі способи усвідомлення світу є установками людської психіки, які психолог визначив як екстраверсію та інтроверсію. К. Г. Юнг ввів поняття психологічних функцій. Серед сучасних напрямів, які продовжують навчання К. Г. Юнга – соціоніка. Основи соціоніки закладені А. Аугустиновичюте в 80-і роки минулого століття. Найбільш відомою і затребуваною є методика іншої послідовниці К. Г. Юнга – Майерс-Бріггс. Для методики Майерс-Бріггс розроблена система тестів (MBTI) [4].

Ще однією системою для класифікації психотипів є OCEAN або «Велика П'ятірка». «Велика П'ятірка» являє собою модель особистості людини, розроблена на основі лексики повсякденної мови. Авторами OCEAN вважають П. Коста та Р. Мак-Крея, а також Г. Олпорта, які в різний час вивчали індивідуальні відмінності людини як наслідок пристосування до соціального середовища [3].

Для практичного використання формування проектних груп найбільшою мірою підходять класифікації психотипів відповідно до командних ролей. Найчастіше застосовуються такі класифікації командних ролей: Р. М. Белбін, П. Мучінські, Марджерісона-МакКенна, А. Фаден і М. Вест, Т. Ю. Базарова, типологія MTR-і (остання використовується, в основному, для опису відносин у виробничому колективі) та ін. [3].

Українські дослідники Л. М. Карамушка і О. А. Філь класифікували типові командні ролі сфери освіти [6]. Важливо відзначити, що роль, яку індивід займає в команді проекту, може не відповідати його вродженим психологічним особливостям. Так, досвід навчання, набуті знання

впливають на результати тестів MTR-і і Р. М. Белбіна. У якості прикладу наведені командні ролі за Р. М. Белбіним (табл. 1) [9].

Таблиця 1

Характеристики психотипів за Р. М. Белбіним

Тип	Характеристики особистості	Внесок у роботу команди	Припустимі слабкості
Голову-ючий (Координатор)	Зрілий. Упевнений у собі, викликає довіру	Роз'яснює цілі й розставляє пріоритети. Мотивує колег, підвищує на посаді	Не дуже інтелігентна, особистість не надто творча
Навігатор (Форму-ючий)	Дуже сильна особистість. Товариський, динамічний	Здатний працювати в режимі високої напруги, долати перешкоди для досягнення мети	Легко піддається на провокацію
Генератор Ідей (Аналітик)	Розумний. З хорошим уявою. Неординарний.	Пропонує оригінальні ідеї. Вирішує складні питання	Слабо контактує і погано керує звичайними членами команди
Спостерігач (Оцінювач)	Тверезо оцінює обстановку. Інтелігентний. Скупий на емоції. Об'єктивний	Розглядає всі варіанти. Аналізує. Намагається передбачити результат	Бракує здатності надихнути решту колективу
Постачальник (Розвідник)	Екстраверт. Ентузіаст. Допитливий. Товариський	Вивчає нові можливості. Розвиває контакти. Парламентер	Втрачає інтерес у міру згасання початкового ентузіазму
Колективіст (Гармонізатор)	Орієнтований на громаду. М'який, сприйнятливий	Слухає. Будує, залагоджує розбіжності. Працює з складними людьми	Губиться в гострих ситуаціях
Реалізатор (Завершувач)	Свідомий. Неспокійний	Шукає помилки, недоробки. Концентрується і орієнтує інших на встановлені терміни	Має тенденцію марно турбуватися. Не любить делегувати повноваження

Усі зазначені типології командних ролей оперують схожим набором ролей, але для їх характеристики використовують різні терміни. Спробуємо

зіставити типології, запропоновані різними авторами, з метою формування уніфікованої типології командних ролей.

Можна провести аналогії між трьома системами командних ролей Р. М. Белбіна, Марджерісона-МакКенна та Т. Ю. Базарова. Деякі ролі збігаються практично повністю, наприклад: Головуючий (Координатор) за Р. М. Белбіним і Координатор-Організатор за Марджерісоном-МакКенном; Генератор Ідей (Аналітик) за Р. М. Белбіним і Новатор-Розробник за Марджерісоном-МакКенном, а також Реалізатор (Завершувач) за Р. М. Белбіним і Фахівець з виробництва та доопрацювання за Марджерісоном-МакКенном [2, 10]. Відповідають один одному Навігатор (Формуючий) за Р. М. Белбіним, Дослідник-Промоутер за Марджерісоном-МакКенном і Управлінець за Т. Ю. Базаровим (табл. 2).

Таблиця 2

**Зіставлення типологій командних ролей
за Р. М. Белбіним, Марджерісоном-МакКенном і Т. Ю. Базаровим**

Командні ролі за Р. М. Белбіним	Командні ролі за Марджерісоном- МакКенном	Командні ролі за Т. Ю. Базаровим
Головуючий (Координатор)	Координатор-Організатор	Немає відповідності
Навігатор (Формуючий)	Дослідник-Промоутер	Управлінець
Генератор ідей (Аналітик)	Новатор- Розробник	Організатор
Спостерегач (Оцінювач)	Доповідач- Консультант	Керівник
Постачальник (Розвідник)	Інспектор- Контролер	Адміністратор
Колективіст (Гармонізатор)	Спеціаліст з підтримки досягнутого рівня	Керівник
Реалізатор (Завершувач)	Немає відповідності	Немає відповідності
Виконавець	Спеціаліст по виробництву і доопрацюванню	Немає відповідності

Разом із тим, часто використовується зіставлення Колективіст (Гармонізатор) за Р. М. Белбіним, тільки умовно відповідає Спеціалісту з підтримки досягнутого рівня за Марджерісоном-МакКенном і з великою натяжкою – Керівнику за Т. Ю. Базаровим.

Представлено порівняння типології командних ролей MTR-і та за Р. М. Белбіним (табл. 3) [3].

Таблиця 3

**Співставлення типологій командних ролей
відповідно MTR-і та за Р. М. Белбіним**

MTR-і командні ролі	Командні ролі за Р. М. Белбіним
Тренер (Coach, Harmonising)	Реалізатор (Завершувач)
Лицарь (Crusader, Campaigning)	Немає відповідності

Дослідник (Exploring)	Постачальник (Розвідник)
Новатор (Innovating)	Генератор ідей (Аналітик)
Скульптор (Activating)	Немає відповідності
Хранитель (Curating, Clarifying)	Спостерігач (Оцінювач)
Гід (Conducting)	Головуючий (Координатор)
Вчений (Analysing)	Немає відповідності

Проведемо зіставлення командних ролей за Аллен Фаден і Марі Вест з іншими типологіями [8]. Незважаючи на однакову кількість видів ролей, наприклад, у порівнянні з класифікацією Т. Ю. Базарова, відповідність можна встановити тільки між ролями «організатор» і «заєць». Мабуть, різниця цих двох систем пов'язана з тим, що типологія Аллен Фаден і Марі Вест спрямована на евристичне розв'язання задач, а типологія Т. Ю. Базарова – на управління проектами у великих організаціях. Нами зіставлені командні ролі за Аллен Фаден і Марі Вест і командні ролі за Р. М. Белбіним (табл. 4).

Таблиця 4

**Співставлення типологій командних ролей
відповідно до Аллен Фаден і Марі Вест та за Р. М. Белбіним**

Командні ролі за Аллен Фаден і Марі Вест	Командні ролі за Р. М. Белбіним
Сова	Головуючий (Координатор)
Заєць	Генератор ідей (Аналітик)
Черепашка	Спостерігач (Оцінювач)
Білка	Реалізатор (Завершувач)

Нами розглянуто більшість відомих типологій командних ролей: MTR-i, Р. М. Белбіна, Т. Ю. Базарова, Марджерісона-МакКенна, А. Фаден і М. Вест. Зіставлення різних типологій командних ролей показало, що найбільш універсальною є типологія, яка запропонована Р. М. Белбіним. Ролям, описаним у даній типології, можна поставити у відповідність більшість ролей з типологій інших авторів.

Центральним є питання про роль викладача в методі проектів. Чи є він поза межами групи проекту або її членом? Звичайно, це залежить від того, який саме проект ми розглядаємо. Якщо об'єктом дослідження є довгостроковий проект, то викладач цілком може бути членом проектної групи.

У турнірі юних фізиків (ТЮФ) підготовчу роботу щодо формування завдань проводять група викладачів, яка потім не контактує зі школярами. Викладачі з журі також не мають відношення до проектної групи. У групі вирізняється капітан з числа школярів. Також у групу входить керівник – студент фізичного факультету і викладач університету – у якості консультанта. Таким чином, є викладачі, які діють поза межами проектної групи – підготовча група завдань з ТЮФ та журі. І є викладачі: студент – Головуючий (Координатор), викладач – Генератор Ідей (Аналітик), що є членами проектної групи.

На кафедрі автомобільного транспорту ОНПУ вже багато років проводиться ділова гра з управління автомобільним господарством. Це типовий приклад рольового проекту. Спочатку у проектній групі були задіяні молоді викладачі, згодом всі ролі почали виконувати студенти. Досвід показав, що є студенти, які не мають високих академічних досягнень, але за своїм психотипом відповідають посаді Головуючого (Координатора). Такі студенти впоралися з ролями директора, головного інженера автомобільного господарства краще, ніж викладачі, які мають більше знань і певний досвід.

При підготовці комплексного дипломного проектування, особливо міждисциплінарного комплексного проекту, працює група викладачів, із яких не всі потім є керівниками цього проекту. а процедура захисту дипломного проекту взагалі відокремлює керівників дипломного проекту та викладачів, що працюють у комісії. Втілена зараз система гарантів певної спеціальності формалізує підготовку тематики дипломних проектів. Оцінювання дипломних проектів було відокремлено й раніше.

Таким чином вважаємо, що функції, які Є. С. Полат покладає на викладача: підготовка завдань і оцінювання, виконують викладачі, які не є членами проектної групи. Викладач може бути членом проектної групи, а може не входити до неї. Яку роль має виконувати викладач, якщо він є членом проектної групи? Звичайно, він може бути Головуючим (Координатором), оскільки має необхідний досвід організації начального процесу. Але з педагогічної точки зору бажано, щоб роль Головуючого (Координатора) виконував студент. Серед членів студентської молоді є лідери, які беруть участь у студентському самоврядуванні. Вони мають певні амбіції, здібності до організаційної роботи, добре знають товаришів групи, їхні ділові й людські якості. Вони можуть впоратися з керівництвом проектною групою, тому саме їм треба доручати цю роботу. Викладачі мають глибокі знання і в цьому вони незамінні. Тому якщо викладача залучають до проектної групи, то бажано його використовувати в якості Генератора Ідей (Аналітика).

Р. М. Белбін розробив систему тестів, які дозволяють знайти оптимальну роль для доручення певному студентові. За системою тестів можна розподілити студентів за проектними групами та визначити оптимальний розподіл обов'язків між ними.

На кафедрі машинознавства та деталей машин ОНПУ за допомогою тестів Р. М. Белбіна формувалися проектні групи для виконання комплексного курсового проекту. До групи залучалось від 5 до 8 студентів. Розподіл на проектні групи відбувався таким чином, щоб у кожній групі принаймні були присутні студенти, які за психологічними якостями відповідають ролям Головуючий (Координатор), Генератор Ідей (Аналітик), Колективіст (Гармонізатор) та Реалізатор (Завершувач). Викладач був залучений до кожної групи для виконання ролі ще одного Генератора Ідей

(Аналітика). Досвід показав, що у студентів підвищується інтерес до дисципліни, що вивчається. Активну участь беруть слабші студенти і студенти з гуманітарним нахилом у яких, зазвичай, курсове проектування з розробкою креслень визиває певні утруднення. Студенти з більшою повагою починають ставитися до товаришів, які повністю присвячують себе навчанню. Відмінники одночасно стають і авторитетами в колективі. Розроблені проекти вирізняються набагато кращим оформленням. Окрема робота проводиться з презентації проекту; цьому елементу проекту взагалі увага зазвичай не приділялася. Завдячуючи цьому всі студенти набагато краще володіють матеріалом проекту. У потоках, де курсовий проект виконується одночасно з іспитом, результати іспитів свідчать про підвищення якості знань та вмінь студентів.

Висновки. При організації дипломного проектування із застосуванням проектного методу бажано розділити питання на підготовчі, щодо завдань проектування, оцінювання та безпосередньо роботу з координації дій проектної команди. Перші два завдання мають вирішувати гаранті спеціальності. Питання координації бажано доручити студентам. Розподіл ролей у групі та вибір координатора має здійснюватися за допомогою психологічних тестів Р. М. Белбіна. Якщо викладач є членом проектної групи, то за ним краще закріпити роль Генератор Ідей (Аналітик). Рекомендації щодо рольового підбору проектної групи за тестами Т. Ю. Базарова, Мак-Маджersona та інші можна замінити на тест Р. М. Белбіна за допомогою розроблених таблиць відповідності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашерov А. Т. Проектная культура будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля : сущность понятия / А. Т. Ашерov, В. И. Шеховцова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2007. – № 4. – С. 70–79.
2. Базаров Т. Ю. Управление персоналом / Т. Ю. Базаров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
3. Иванов В. В. Формирование команды проекта обратного инжиниринга : монография / В. В. Иванов. – Одесса : АО Бахва, 2015. – 156 с.
4. Иванов В. В. Распределение ролей членов команды проекта, с учетом психотипов, при использовании эвристических методов / В. В. Иванов, С. В. Иванова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 5 (49). – С. 125–136.
5. Кальнік О. П. Індивідуалізація контролю навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів на основі використання соціонічних типів та установки на вид діяльності / О. П. Кальнік // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2016. – Вип. 53. – С. 66–74.
6. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – Київ : Либідь, 2004. – 424 с.
7. Современная гимназия : взгляд теоретика и практика / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 168 с.
8. Allan J. Learning through online collaboration by SME staff a scoping investigation into likely team-role stressors / J. Allan, N. Lawless // Education + Training. – 2005. – Vol. 47. – № 8/9. – P. 653–664.

9. Belbin M. The Belbin Guide to Succeeding at Work / M. Belbin. – A & C Black Publishers Ltd., 2009. – 317 p.
10. Margerison C. Team management : Practical new approaches / C. Margerison, D. McCann. – Chalford : Management Books Ltd., 2000.
11. Prorak D. Teaching Method and Psychological Type in Bibliographic Instruction : Effect on Student Learning and Confidence / D. Prorak, T. Gottschalk, M. Pollastro. –American Library Association. – Vol. 33. – № 4. – P. 484–495.

REFERENCES

1. Asherov, A. T., Shekhovtsova, V. I. (2007). Proektnaia kultura budushchikh inzhenerov-pedahohov kompiuternoho profilia: sushchnost poniatiia [The design culture of the future engineers-teachers of computer profile: the essence of the concept]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*, 4, 70–79. (In Russian).
2. Bazarov, T. Yu. (2010). *Upravlenie personalom [Personnel Management]*. Moskva: Izdatelskii tsentr «Akademiia». (In Russian).
3. Ivanov, V. V. (2015). *Formirovanie komandy proekta obratnoho inzhiniringa [Project team formation of reverse engineering]*. Odessa: AO Bahva. (In Russian).
4. Ivanov, V. V., Ivanova, S. V. (2015). Raspredelenie rolei chlenov komandy proekta, s uchetom psihotipov, pri ispolzovanii evristicheskikh metodov [Distribution of project team members' roles based on their psycho types when using heuristic methods]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 5(49), 125–136. (In Russian).
5. Kalnik, O. P. (2016). Indyvidualizatsiia kontroliu navchalnykh dosiahnen studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv na osnovi vykorystannia sotsionichnykh typiv ta ustanovky na vyd diialnosti [Individualization of university students' achievements assessment based on personality sociotypes and activity type mindset]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohika ta psykhohihiia"*, 53, 66–74. Kharkiv. (In Ukrainian).
6. Karamushka, L. M. (2004). *Psykhohihiia osvithoho menedzhmentu [Psychology for education management]*. Kyiv: Lybid. (In Ukrainian).
7. Polat, E. S. (Ed.) (2000). *Sovremennaia himnaziia: vzhliad teoretika i praktika [Modern grammar school, point of view of a practitioner and a theorist]*. Moskva: Gumanit. izd. tsentr VLADOS. (In Russian).
8. Allan, J., Lawless, N. (2005). Learning through online collaboration by SME staff a scoping investigation into likely team-role stressors. *Education + Training*, Vol. 47, № 8/9, 653–664. (In English).
9. Belbin, M. (2009). *The Belbin Guide to Succeeding at Work*. A & C Black Publishers Ltd.
10. Margerison, C., McCann D. (2000). *Team management: Practical new approaches*. Chalford: Management Books Ltd.
11. Prorak, D., Gottschalk, T., Pollastro M. Teaching Method and Psychological Type in Bibliographic Instruction: Effect on Student Learning and Confidence. *American Library Association*, Vol. 33, № 4, 484–495.

РЕЗЮМЕ

Иванов Виктор, Иванова Светлана. Учет психотипов студентов при организации проектных групп.

В статье рассмотрены вопросы формирования проектных групп в высших учебных заведениях для выполнения комплексных курсовых и дипломных проектов. При работе группы длительное время – семестр или учебный год – необходимо учитывать психотипы участников проектной группы. Такой опыт накоплен учеными, занимающимися вопросами менеджмента и психологами. Выполнено сопоставление различных типологий командных ролей. Выбрана для использования

типология Р. М. Белбина; показано соответствие командных ролей других типологий с ролям у Р. М. Белбина. Дан анализ роли преподавателя в проектной группе и вне этой группы. Приведены примеры практического опыта по формированию и работе проектных групп.

Ключевые слова: проектная группа, психотип, командные роли, роль преподавателя, комплексный курсовой проект.

SUMMARY

Ivanov Viktor, Ivanova Svitlana. Project groups formation with consideration the psycho types of students.

The article discusses the project groups' formation in the higher educational establishment for the execution of the integrated course and degree projects. It is necessary to take into consideration the psycho types of the members of the project team while the group is working for a long time. This experience has been gained both by the scientists dealing with the project management and the psychologists. The analysis of various approaches for different psycho types has been made by: Myers-Briggs, A. Augustinavichiute, OCEAN and team roles. The latter has been given the most attention. The comparison of different typologies of the team roles has been made. R. M. Belbin typology has been chosen for using. The compliance tables of MTR-i, Margerison-McCann, T. Bazarova team roles relatively to R. M. Belbin roles were developed. The examples of practical experience in the formation and work of the project teams on the basis of R. M. Belbin's tests are made. The experience of project applying method showed that it is expedient to form a project team for implement of the course project from 5 ... 8 students. The division into project groups should be made in such a way that each group, at least, was attended by the students with the psychological characteristics corresponding to the roles Chairman (Co-ordinator), Ideas Generator (Analyst), Specialist, Teamworker and Completer Finisher. The role of the teacher inside the project team and outside was analyzed. The teacher at work in the project team can perform the role of a Co-ordinator or a Specialist. It was preferred to entrust the role of the Co-ordinator to the student and the teacher was expedient to perform the role of a Specialist, together with one of the students. Preparation of the complex topics course design and evaluation of the results should be implemented by the teachers who are not the members of the group. As a result of using the proposed approach there was observed the growing students' interest to the studied discipline. Usually the design drawings cause some difficulties for academically weak students and students with a humanitarian bias but in this way they take an active part. The students start to relate to their group mates with great respect, they are fully committed to study. The best students become the team leaders at the same time as well. The designed projects differ with much better design than ever before. Special work is carried out to the presentation of the project and attention has not been given to this element of the project before. This ensures that all the students are much more proficient in the project contents.

Key words: project team, psycho type, team roles, role of the teacher, comprehensive course project.

УДК 37.013.77:629.7

Оксана Коваленко

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
ORCID ID 0000-0001-5617-6994

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проведено аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо педагогічних умов формування професійної компетентності, зокрема в майбутніх фахівців в умовах сучасної підготовки в авіаційних ВНЗ. Виділено суттєві ознаки педагогічних умов. Уточнено поняття педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. Охарактеризована професійна підготовка майбутніх авіафахівців як педагогічний процес. Висвітлено ключові компетентності та компоненти готовності майбутніх авіафахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, педагогічний процес, авіафахівець, професійна компетентність, професійна підготовка, готовність, діяльність.

Постановка проблеми. Забезпечення безпеки польотів під час стрімкого розвитку та вдосконалення авіаційного транспорту, вимагає від авіафахівців сформовану на високому рівні професійну компетентність. Тому підготовка майбутніх авіафахівців, за яку відповідають авіаційні вищі навчальні заклади, має бути на належному рівні відповідно до вимог Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO) та Європейської агенції з безпеки польотів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання про педагогічні умови розглядається в роботах багатьох відомих дослідників (Н. Руденко, І. Мельничук, І. Лернер, В. Максимов, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, О. Федорова, М. Малькова, Т. Каминіна, Т. Гуцан, О. Дурманенко, В. Манько, О. Бражнич, О. Попадич, К. Біктагіров, А. Семенова і В. Стасюк, А. Маркова, А. Наїн, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, К. Ярощук, В. Карпічев, Л. Хоменко-Семенова, В. Лєдньов, Л. Загребельна, О. Пехота, І. Смирнова та ін.) в якості компонента навчально-виховного процесу у вищій школі та розкриває сутність педагогічних умов у різному контексті.

У сучасній психолого-педагогічній літературі чимало досліджень присвячено формуванню професійної компетентності фахівців різних галузей. Водночас проблема формування професійної компетентності в майбутніх фахівців авіаційної галузі лишається недостатньо дослідженою. Крім того, потребують ґрунтовного вивчення педагогічні чинники, що впливають на формування професійної компетентності в майбутніх авіафахівців.

Наукові дослідження професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі набувають досить широкої актуальності. Лише за останні п'ять років з цієї проблематики були захищені докторські (Т. Плачинда, Г. Лещенко) та кандидатські дисертації (Т. Лаврухіна, Я. Мандрик, Г. Полоз,

С. Мартиненко, О. Москаленко, І. Борець, Г. Герасименко, І. Колодій, О. Задкова, Г. Пухальська та ін.), у яких аналізувалося питання професійної підготовки авіаційних фахівців. Проте їхні дослідження не ставили на меті обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін.

Мета статті. Вивчення наукової думки щодо педагогічних умов формування професійної компетентності, зокрема майбутніх фахівців в умовах сучасної підготовки в авіаційних ВНЗ.

Методи дослідження: аналіз, систематизація й узагальнення даних психолого-педагогічної літератури (теоретичні) з метою з'ясування стану розробленості вище зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У межах порушеної психолого-педагогічної проблеми необхідно розглянути сутність основних її понять – «педагогічні умови» та «професійна компетентність». У науковій психолого-педагогічній літературі є багато визначень поняття «педагогічні умови», що засвідчує його складність та багатогранність. За системним визначенням вітчизняного вченого Є. Хрикова [10, 12], яке нам імпонує, педагогічні умови можна схематично представити таким чином (рис. 1).

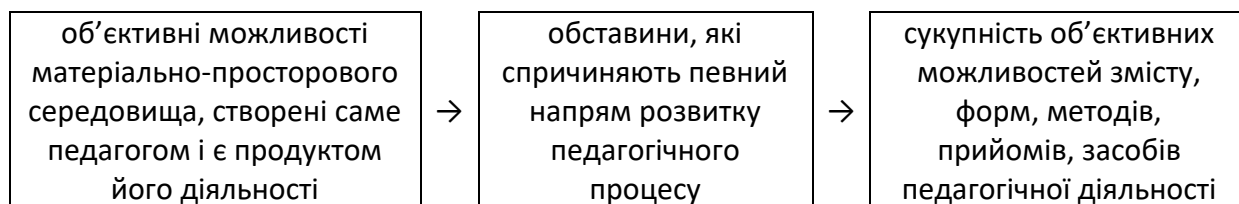


Рис.1. Педагогічні умови за Є. Хриковим

Нами проаналізовано й узагальнено сутність поняття «педагогічні умови» (табл. 1). Кожне з визначень висвітлює одну його грань; визначення не суперечать, а доповнюють одне одного.

Суттєвими ознаками педагогічних умов, на нашу думку, є:

- передумови навчального педагогічного процесу;
 - наповнення: сукупність можливостей, обставин, параметрів, факторів, характеристик, чинників, особливостей;
 - результат: досягнення цілі, вирішення завдання, успішність, ефективність і оптимальність процесу.
- Вважаємо за необхідне розглянути погляди українських дослідників щодо педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Таблиця 1

Аналіз поняття «педагогічні умови»

автор/автори	поняття «педагогічні умови»
А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий	Зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) чинники, що впливають на процес досягнення мети
В. Андреев	Результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей
Ю. Бабанський	Необхідні й достатні обставини, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу
К. Біктагіров	Обставини, при яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між викладачем і курсантами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а курсантам – успішне навчання
О. Бражнич	Сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети
Т. Гуцан	Структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, завдяки яким реалізуються компоненти технології
О. Дурманенко	Особливості організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення
Л. Загребельна	Обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості
Т. Каминіна	Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань; такі умови, що спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг
В. Карпичев	Зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації
І. Лернер	Чинники, що забезпечують успішне навчання
В. Лєдньов	Сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети
В. Максимов	Сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи
М. Малькова	Сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей
В. Манько	Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх

	характеристик навчання, яка забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності
А. Маркова	Результат цілеспрямованого відбору, моделювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей
І. Мельничук	Організація навчально-виховного середовища, вибір спеціальних засобів, методів, форм навчання викладачем у вищій школі, де відбувається їх діяльність та реалізуються заплановані завдання з певним результатом
А. Наїн	Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань
О. Пехота	Категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети
О. Попадич	Цілеспрямовано створені обставини в тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу
Руд Н. Руденко	Обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування й розвитку педагогічної системи; фактори і правила успішної життєдіяльності педагогічної системи; вимоги, які має виконувати педагог з метою забезпечення успішності протікання педагогічного процесу
А. Семенова, В. Стасюк	Обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, груп людей
І. Смирнова	Сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища ВНЗ, що спрямовані на розв'язання поставлених педагогічних завдань
О. Федорова	Сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання
Л. Хоменко- Семенова	Обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, визначені як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу
К. Ярошук	Сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети

І. Смирнова [9, 197] процес формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін у майбутніх пілотів вбачає в розвитку професійної мотивації; модульному змістовому структуруванні матеріалу; активному застосуванні проблемних методів у вирішенні міждисциплінарних різнорівневих завдань; позитивних комунікативних взаємовідносинах між курсантами та викладачами. Дослідниця зазначає, що постійна комплексна

системна діагностика знань формує психологічну стійкість майбутніх пілотів до професійної діяльності.

Г. Герасименко [1] визначила фахові компетентності курсантів льотних навчальних закладів як сукупність загальнонаукових, загальноавіаційних і спеціальних знань, умінь, навичок, морально-вольових, фізичних та психофізіологічних якостей, що детермінують ефективне виконання виробничих функцій і типових завдань діяльності на засадах перманентної самоосвіти й самовдосконалення.

Дослідниця кваліфікує педагогічні умови їх формування як загальну сукупність чинників, які позитивно впливають на ефективність та результативність навчально-виховного процесу. У педагогічний процес формування фахових компетентностей курсантів (на прикладі фізики) впроваджено: заохочення курсантської самостійної пізнавальної діяльності та культивування курсантського самоврядування; інтерактивні методи саморозвитку; діалогічний стиль спілкування в розв'язанні міждисциплінарних завдань із урахуванням імплементованого фундаментального базису.

Визначаючи поняття «ключові професійні компетентності майбутнього авіаційного диспетчера», Т. Лаврухіна [3, 171] зазначає, що це сформовані під час професійного навчання компетентності, які будуються на знаннях і вміннях; професійному досвіді, який особа здатна за необхідності активізувати. Сучасна підготовка майбутніх авіаційних диспетчерів у ВНЗ, на думку науковця, спрямована на накопичення знань, набуття професійних навичок і передбачає: початкову теоретичну підготовку; відбір кандидатів за професійними якостями; отримання ліцензії студента-авіадиспетчера; професійну підготовку в тренажерних центрах. Завершальним етапом перед початком професійної діяльності є стажування безпосередньо на робочому місці й отримання ліцензії авіадиспетчера. Формування ключових компетентностей майбутнього авіаційного диспетчера, вважає дослідниця, є актуальною і складною проблемою системи вищої освіти авіаційного напрямку, ступінь розв'язання якої визначає безпеку польотів на повітряних трасах.

Вважаємо за необхідне уточнити поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців авіаційної галузі» – це якісна багатокомпонентна комплексна характеристика підготовленості фахівця до професійної діяльності в авіації.

Найбільш близька і зрозуміла нам ґрунтовна позиція Р. Макарова [5, 146], який визначив систему професійної підготовки пілотів як сукупність спеціально залучених ефективних засобів підготовки, інтегративний вплив яких спрямований на досягнення єдиної мети – надійності людини-оператора в звичайному та екстремальному режимах професійної діяльності. Учений формулює педагогічну сутність професійної підготовки пілотів, що розглядається як інтегративний педагогічний процес, який сприяє

формуванню психофізіологічних якостей, стійкості до екстремальних факторів професійної діяльності, досягненню високого рівня працездатності. Професійна готовність включає параметри, що пов'язані з професійним здоров'ям, системою поглядів та професійно важливими якостями, знаннями, уміннями, навичками, станами (професійний аспект).

У своїй дисертаційній роботі Г. Пухальська [8] влучно охарактеризувала педагогічний процес професійної підготовки курсантів-пілотів, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх пілотів (психологічний та особистісний аспекти). Приєднуємось до думки дослідниці, що ефективними організаційно-педагогічними умовами формування ключових (навчальної, інформаційної, комунікативної, діяльнісної та загальнокультурної) компетентностей є: «практична» мотивація курсантів; диференційований та індивідуальний підхід; використання інтегрованих проектних технологій.

О. Задкова [2], зазначила, що в сучасних умовах зменшення кількості аудиторних занять і збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу, для формування якісної професійної компетентності, важливо максимально оптимізувати навчальний процес. Під поняттям «готовність майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій», як категорії діяльності й складової професійної надійності пілота дослідниця, розуміє цілісний прояв усіх сторін особистості (досвіду – знань, умінь і навичок; соціально-обумовлених особливостей – мотивації та спрямованості; індивідуальних психічних процесів – уваги, пам'яті, мислення), що є результатом професійної льотної підготовки, які сприятимуть безпечному виконанню пілотом завдань професійної діяльності. О. Задкова визначила основні психолого-педагогічні умови процесу професійної підготовки: інтелектуальний та творчий розвиток через особистісно-орієнтоване, проблемне або ігрове навчання; творчий навчальний саморозвиток; «практична» комп'ютеризація та тренажерне вдосконалення навчального процесу.

О. Москаленко [6] найбільш широко витлумачила професійну підготовку авіаційних фахівців як інтегративну систему міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що забезпечуються використанням цілісного комплексу засобів наземної та льотної підготовки для вирішення практичних завдань професійної діяльності, які дають змогу на системній основі організувати оптимальну взаємодію викладача та курсантів, регламентуються міжнародними авіаційними стандартами ICAO та спрямовані на досягнення гарантованого педагогічного результату.

Науковцем виокремлено такі компоненти готовності авіаційних фахівців до професійної діяльності в екстремальних умовах і ситуаціях: інтелектуально-мотиваційний, професійно-змістовий, психофізіологічний та рефлексивно-коригувальний. Їх включення до навчального процесу льотно-диспетчерського складу у взаємозв'язку і взаємозалежності

сприятиме цілеспрямованій роботі з підготовки курсантів до виконання професійної діяльності у стандартних та нестандартних ситуаціях. Дослідниця акцентує увагу на тому, що ефективність реалізації цілісного педагогічного процесу залежить від органічного взаємозв'язку всіх компонентів навчання: процесу викладання, процесу учіння та самоосвіти. Ці три компоненти навчання об'єднані в єдину педагогічну мету, що конкретизована в навчальних планах і програмах, які розкривають зміст кожної дисципліни та визначають методи, засоби і прийоми її засвоєння.

Г. Лещенко [4] трактує професійну надійність фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, як інтегративну якість, складовими якої є соціально-особистісний, фахово-діяльнісний та функціональний компоненти зі специфічними для них функціями, що забезпечують здатність зберігати необхідні робочі параметри під час діяльності в екстремальних умовах і за екстремальних ситуацій протягом часу, необхідного для ефективного виконання поставленого завдання, зберігаючи допустимі межі психофізіологічної «ціни» діяльності.

Проаналізувавши професійну діяльність випускників на етапі первинного входження в професію, він стверджує, що даний фахівець має володіти, крім спеціальних знань, умінь, навичок, компетенцій, і професійною надійністю. Експліковано такі педагогічні умови:

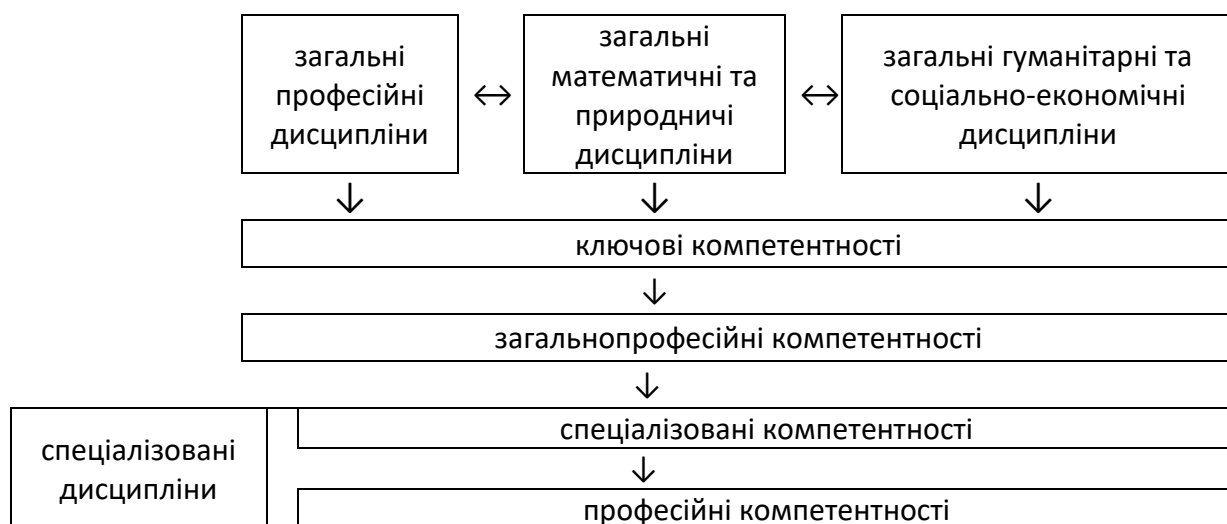
- розвиток професійно важливих якостей курсантів у процесі їх фізичної та психофізіологічної підготовки (важливість цієї умови вмотивована високими вимогами до професійно важливих якостей);
- розвиток самоконтролю через самооцінку власної навчально-професійної діяльності (здатність до самоконтролю сприяє тому, що курсант чітко окреслює для себе навчальні та професійні цілі й допомагає в їх реалізації);
- розвиток навичок саморегуляції упровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання (саморегуляція є психологічним механізмом професійної надійності людини);
- формування професійної мотивації шляхом раціоналізації їх навчально-професійної діяльності (професійна надійність набагато сильніше взаємопов'язана з мотиваційним спрямуванням фахівця, ніж з іншими особливостями особистості).

У працях Т. Плачинди [7] відзначено, що в період євроінтеграційних процесів України професійна підготовка курсантів льотних навчальних закладів набуває пріоритетного значення. Формування висококваліфікованого, конкурентоспроможного авіаційного фахівця є актуальним питанням льотних навчальних закладів України з огляду на забезпечення безпеки польотів світової авіації. Науковцем запропоновані педагогічні умови професійної підготовки майбутніх авіафахівців: рефлексія майбутнього авіафахівця як передумова до саморегуляції;

самоконтроль і самовдосконалення майбутнього авіафахівця; інтеграція предметів різних дисциплінарних циклів.

Приєднуючись до поглядів науковців Г. Лещенко та Т. Плачинди, ми вважаємо, що запропоновані ними педагогічні умови є основоположними для підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі.

За останні роки проблемі професійної підготовки авіафахівців на прикладі вивчення різних дисциплін (англійська мова, фізика, математика, психологія, фізичне виховання) присвячено багато робіт. Проте ці дослідження не вичерпують питання професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців, зокрема недостатньо розробленим є питання вивчення природничих дисциплін, через недооцінку і нерозуміння важливості та їх зв'язку із загальнопрофесійними і спеціалізованими дисциплінами. Взаємозв'язок між складовими професійної компетентності майбутнього авіафахівця й усіма дисциплінами, що викладаються в авіаційному ВНЗ, зображено на рис. 2.



Природничі дисципліни мають міждисциплінарний інтегративний характер, тому відображені як у загальноприродничих дисциплінах, так і в спеціалізованих дисциплінах. Формування ключових і загальнопрофесійних компетентностей відбувається при вивченні загальних гуманітарних, соціально-економічних, математичних, природничих і загальнопрофесійних дисциплін, а спеціалізованих і професійних компетентностей – при вивченні спеціалізованих дисциплін. Ключові і загальнопрофесійні компетентності є необхідною базою для формування спеціалізованих і професійних компетентностей майбутнього фахівця авіаційної галузі. Деякі автори акцентують свою увагу на невідповідності рівня отриманих під час навчання загальних чи спеціалізованих природничих знань рівню професійної компетентності фахівця.

Наразі зменшення кількості годин природничої підготовки авіаційних фахівців і підвищення вимог до якості такої підготовки вимагає переформатування процесу професійної підготовки в авіаційних ВНЗ. За допомогою правильно підібраних педагогічних умов можна підвищити якість, ефективність і результативність професійної підготовки майбутніх авіафахівців.

Упровадження системного аналізу аварійності польотів, пов'язаних із особливостями компонентів навколишнього середовища, має на меті вдосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі в контексті безпеки польотів. Дуже цінним для підготовки авіафахівців у контексті безпеки польотів є просторово-часовий контекст, адже, вивчаючи минулі помилки в теперішньому часі, можна запобігти їх повторенню в майбутньому. Розбір авіаційних подій на практичних заняттях із курсантами зменшить відсоток їх «ксерокопіювання».

Для підвищення якості природничої підготовки курсантів можна застосовувати проблемні методи навчання на основі впровадження системного аналізу аварійності польотів. Вони характеризуються діалогічним спілкуванням викладача й курсантів у процесі розбору проблемних ситуацій за відсутності готового стандартного рішення та спільного вирішення існуючих протиріч. Проблемні ситуації спрямовані на розвиток професійної мотивації курсантів, оскільки в процесі розбору проблемних ситуацій формулюються і вирішуються протиріччя, пов'язані з практикою польотів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вивчивши думки науковців, визначаємо поняття педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців як комплекс зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють ефективній та результативній побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності в процесі опанування знань, умінь і навичок.

Основоположними педагогічними умовами для майбутніх фахівців авіаційної галузі є: рефлексія майбутнього авіафахівця як передумова до саморегуляції; самоконтроль і самовдосконалення майбутнього авіафахівця; інтеграція предметів різних дисциплінарних циклів. За умов використання сучасних новітніх технологій, інтеграції, індивідуалізації та диференціації навчання в тісній співпраці викладача і студента можливе досягнення мети навчання – професійна підготовка компетентнісного фахівця.

Перспективним напрямом подальшої роботи вважаємо обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення природничих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Г. В. Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Герасименко. – Запоріжжя, 2015. – 20 с.

2. Задкова О. В. Формування готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Задкова. – К., 2011. – 20 с.
3. Лаврухіна Т. В. Формування ключових компетентностей майбутніх авіаційних диспетчерів як умова готовності до професійної діяльності / Т. В. Лаврухіна // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 16. – С. 168–174.
4. Лещенко Г. А. Теоретичні і методичні засади формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Лещенко. – Запоріжжя, 2016. – 40 с.
5. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика : учебник / Р. Н. Макаров, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин, В. А. Григорьевский. – Москва – Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
6. Москаленко О. І. Формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. І. Москаленко. – Черкаси, 2012. – 200 с.
7. Плачинда Т. С. Теоретичні і методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Плачинда. – Черкаси, 2015. – 400 с.
8. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. А. Пухальська. – Черкаси, 2011. – 273 с.
9. Смирнова І. Л. Педагогічні умови формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін майбутніх пілотів у вищому льотному навчальному закладі / І. Л. Смирнова // Наукові записки КДПУ Серія: Педагогічні науки. – Кировоград : КДПУ, 2015. – Вип. 135. – С. 195–199.
10. Хрыков Е. М. Педагогические условия как составляющая научных знаний / Е. М. Хрыков // Путь образования. – 2011. – № 2. – С. 11–15.

REFERENCES

1. Herasimenko, H. V. (2015). *Formuvannia fakhovykh kompetentnostei kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia fundamentalnykh dystsyplin [Formation of professional competence of cadets of flying education institutions in the study of fundamental disciplines]* (PhD thesis). Zaporizhzhia.
2. Zadkova, O. V. (2011). *Formuvannia hotovnosti maibutnykh pilotiv do vyrishennia problemnykh sytuatsii v profesiinii diialnosti [Forming of readiness of the future pilots for the decision of problem situations in professional activity]* (PhD thesis).
3. Lavruhina, T. V. (2012). *Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei maibutnykh aviatsiinykh dyspetcheriv yak umova hotovnosti do profesiinoi diialnosti [Formation of key competences of the future air traffic controllers as a condition of readiness to professional activity]*. Aktualni problemy sotsiologhii, psikhologhii, pedahohiki, 16, 168–174.
4. Leshchenko, H. A. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi nadiinosti fakhivtsiv z avariinoho obsluhovuvannia ta bezpeky na aviatsiinomu transporti [Theoretical and methodical principles of formation of professional reliability of specialists in emergency service and safety on aviation transport]* (DSc thesis). Zaporizhzhia.
5. Makarov, R. N., Nedelko, S. N., Bamburkin, A. P., Hrihoretskii, V. A. (2005). *Aviatsionnaia pedahohika [Aviation pedagogy]*. Moskva – Kirovograd: MNAPChAK, GLAU.

6. Moskalenko, O. I. (2012). *Formuvannia motyvatsii do profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh pilotiv mizhnarodnykh avialinii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Formation of motivation to the professional communication for the future pilots of international airlines in the process of study of professional disciplines] (PhD thesis). Cherkasy.

7. Plachinda, T. S. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv v umovakh yevrointehratsii* [Theoretical and methodical principles of providing quality training of cadets of flying educational institution are in the conditions of eurointegration] (DSc thesis). Cherkasy.

8. Pukhalska, H. A. (2011). *Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u maibutnikh pilotiv tsyvilnoi aviatsii* [Pedagogical conditions of formation of communicative competence of the future pilots of civil aviation]. Cherkasy.

9. Smirnova, I. L. (2015). Pedagogical conditions of formation of integrative theoretical knowledge in special subjects of the future pilots in higher flying education institutions] *Naukovi zapysky KDPU Serii: Pedagogichni nauky*, 135, 195–199. Kirovograd: KDPU.

10. Hrykov, E. M. (2011). Pedagogicheskie usloviia kak sostavliaiushchaia nauchnykh znaniy [Pedagogical conditions as part of scientific knowledge]. *Put obrazovaniia*, 2, 11–15.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Оксана. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих авиационных специалистов как психолого-педагогическая проблема.

В статье проведен анализ научной психолого-педагогической литературы по педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности, в частности у будущих специалистов в условиях современной подготовки в авиационных ВУЗах. Выделены существенные признаки педагогических условий. Уточнено понятие педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих авиационных специалистов. Охарактеризована профессиональная подготовка будущих авиаспециалистов как педагогический процесс. Освещены ключевые компетентности и компоненты готовности будущих авиаспециалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогический процесс, авиаспециалист, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, готовность, деятельность.

SUMMARY

Oksana Kovalenko. Pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists as a psycho-pedagogical problem.

In the article the analysis of scientific psycho-pedagogical literature is conducted in relation to the pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists in terms of modern training in aviation institutions of higher education. Ensuring the safety of aviation flights with the rapid development of air transport put forward new requirements to the air specialists, the main of which is professional competence. Preparation of the future air specialists engaged in training aviation institutions of higher education, have properly prepare its graduates for the future

professional activity. The purpose of the article is a study of scientific opinion on the pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists in modern aviation training institutions of higher education. Research methods: theoretical – analysis, systematization and generalization of data of psycho-pedagogical literature to determine the status elaborated above mentioned problems. It is distinguished substantial features of pedagogical conditions. The concept of pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists as the complex of external and internal, objective and subjective factors, that contribute to effective and efficient construction of the educational process taking into account necessities, interests and personality capabilities for effective professional activity in the capture of knowledge, abilities and skills. It is described professional training of the future air specialists as pedagogical process. The concept “professional competence of the future specialists of aviation industry” is a quality multicomponent complex characteristic of preparedness of a specialist for professional work in aviation. The key are described competence and components of readiness of the future air specialists to professional activity, namely: for the future specialists of aviation industry consider fundamental pedagogical conditions: reflection of the future air specialists as precondition to self-regulation; self-control and self-perfection of the future air specialists; integration of various disciplinary subjects cycles. Under the terms of today’s latest technologies, integration, individualization and differentiation of studies in close cooperation the teacher and the student may achieve the goal of studies – professional competence training of a specialist. The grounds of pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists and perspectives of the further work in the process of study of natural sciences are considered.

Key words: pedagogical conditions, pedagogical process, air specialist, professional competence, professional training, readiness, activity.

УДК 37.013.78: 796.011.1: 378

Ольга Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8076-3259

ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК УСПІШНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Метою статті є аналіз дидактичних можливостей евристичного навчання як важливого чинника адаптації студентів молодших курсів до навчання в педагогічному університеті. Представлено теоретичні основи дидактичної адаптації студентів, проблеми її успішної реалізації, широкий інструментарій евристичного навчання, який забезпечує досягнення поставленої мети. Зокрема, проаналізовано принципи дидактичного навчання, його провідні методи, умови реалізації цих методів. Результати дослідження можуть бути використані викладачами університету для створення успішного середовища з метою подолання студентами проблем пристосування до нових умов навчання в вищому навчальному закладі.

Ключові слова: навчання студентів, дидактична адаптація студентів, проблеми адаптації, загально навчальні компетентності, евристичне навчання, принципи евристичного навчання, методи евристичного навчання, успішне дидактичне середовище.

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі значною мірою залежить від розв'язання утруднень адаптаційного періоду першокурсників до нових умов навчання, зумовлених як недоліками шкільного навчання, відсутністю чіткої наступності між школою і вишем, так і упущеннями в організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Перед студентом, який потрапляє в нові умови власної життєдіяльності, постають нові вимоги, що необхідно видозмінюють старі, формують нові моделі поведінки, нові соціально-рольові очікування. Через це студент не може спиратися лише на засвоєні раніше моделі навчання й спілкування, а для того, щоб освоїти нові – слід пройти через досить тривалий і суперечливий період адаптації. Студент-початківець потрапляє в сферу триєдиного процесу наступності: адаптації, становлення, залучення до професії. Нехтування цією проблемою призводить до зниження успішності й мотивації навчання студентів, породжує низку особистісно-психологічних вад, зокрема, у структурі самосвідомості і професійному самовизначенні.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають можливість стверджувати, що у випускників загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо сформовані загально навчальні компетентності, які дозволяють успішно адаптуватися до нових умов навчання у вищому навчальному закладі. Крім того, проблемі дидактичної адаптації першокурсників недостатня увага приділяється і у вищому навчальному закладі. Тому ця проблема потребує наукового пошуку шляхів її розв'язання.

Актуальність і доцільність дослідження зумовлені також наявними суперечностями між: необхідністю створення умов для адаптації студентів молодших курсів і відсутністю єдиної теорії дидактичної адаптації; шкільними методами та формами організації навчання й вишівськими; недостатнім рівнем сформованих умінь і навичок самостійної роботи й суттєвим збільшенням її обсягу у виші; інформативно-репродуктивним рівнем засвоєння знань у школі і вимогою науково-творчого підходу до їх здобуття у виші тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Учені наголошують на важливості дослідження даної проблеми, підкреслюючи при цьому, що дидактичну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це «багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної навчальної діяльності в напрямі прогресивної зміни як особистості, так і середовища» [6].

Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Ф. Знанецький, Г. Лебон, Р. Мертон, Т. Парсонс, Л. Філіпс та ін.), проте й досі відсутній єдиний погляд на саму сутність даного поняття. Досить неоднозначно визначаються критерії виміру

рівнів адаптивності, умови та психологічні механізми прискорення даного процесу на різних вікових етапах та в різних сферах життєдіяльності людини, недостатньо з'ясовані зовнішні і внутрішні чинники адаптації, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні й особистісні характеристики суб'єкта на особливості його адаптації до нових умов навчання тощо.

Важливим є: дослідження наступності між шкільним і вишівським навчанням та готовності абітурієнтів до навчання у виші (К. Делікатний, М. Левченко, О. Мороз та ін.); аналіз психологічних і соціально-психологічних аспектів адаптації першокурсників (Д. Ельзин, Є. Савонько, В. Семиченко); дослідження труднощів адаптаційного періоду і управління адаптаційним перебігом першокурсників (Д. Андреева, С. Селіверстов, О. Суїменко та ін.); аналіз особливостей навчально-виховного процесу на першому курсі й дослідження дидактичної адаптації першокурсників (С. Гура, К. Делікатний, О. Мороз, В. Семиченко, Л. Урванцев та ін.).

Таким чином, існує досить серйозне наукове обґрунтування організації успішної дидактичної адаптації особистості до студентського життя та методичного забезпечення цього процесу. Але розробка педагогічних заходів щодо прискорення процесу адаптації студентів до нових умов навчання й запобігання дезадаптації є одним із ключових питань цієї проблеми. Зокрема, важливим є дослідження ролі організації евристичної діяльності студентів у процесі їх дидактичної адаптації.

Мета статті – аналіз дидактичних можливостей евристичного навчання як важливого чинника адаптації студентів молодших курсів до навчання в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Існують суперечливі думки вчених щодо сутності поняття «адаптація». Так, одні автори розглядають адаптацію як процес; інші – як результат «пристосування»; треті – як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища.

У педагогічній науці наявна тенденція розвитку поняття «адаптація» здебільшого в контексті процесів навчання та виховання особистості учня або студента, як передумова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості при переході в іншу площину навчально-виховного процесу.

Психологічним аспектом адаптації є пристосування особистості до потреб суспільства з урахуванням власних мотивів, інтересів.

Слід підкреслити, що процес адаптації передбачає, перш за все, активність самого суб'єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії з новими людьми й обставинами. Адаптація містить у собі складні,

багатогранні взаємини людини з довкіллям. Останнім часом поняття взаємодії все частіше зустрічається у визначеннях адаптації. Саме поняття «взаємодія» припускає деяку рівноправність суб'єктів і об'єктів, їх взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію. Природно, що в контексті біологічної адаптації, за умови високої залежності індивіда від малорухомого середовища, термін «пристосування» більш точно відбиває сутність процесу. Оскільки зростає інтерес дослідників до соціально-педагогічної адаптації, то і поняття «взаємодія» стає більш актуальним. Як правило, опис процесу адаптації як взаємодії щільно пов'язаний із визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації. Поняття взаємодії найбільш точно відбиває особливості процесу соціально-педагогічної адаптації.

Розрізняють *три форми адаптації* студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу: 1) *формальна адаптація* – стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань; 2) *суспільна адаптація* – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням у цілому; 3) *дидактична адаптація* – стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [9, 128].

Особливо нас цікавить інноваційний підхід до організації дидактичної адаптації студентів першого року навчання. Психологічний аспект адаптації першокурсників складається з руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи й виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин із колективом. Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки та дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов'язаних з ними емоційних переживань.

У своєму дослідженні Л. Антипова зазначає, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується в кінці 2-го на початку 3-го навчального семестру. Наші спостереження теж підтверджують такий термін тривалості дидактичної адаптації. Студенти зіштовхуються з труднощами, обумовленими психологічною непідготовленістю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на ході процесу адаптації [1, 70].

Під дидактичною адаптацією розуміється «прилучення студента до умов вишівського навчально-виховного процесу, у результаті чого він стає суб'єктом нових умов, нових видів діяльності й відношень і, як наслідок, набуває можливості оптимально виконувати свої функції» [8, 54]. Такою новою діяльністю для вчорашнього старшокласника постає навчально-професійна діяльність, яка відрізняється від звичайної для нього шкільної діяльності своїм змістом, завданнями й засобами.

Таким чином, дидактична адаптація студента – це складний багатофакторний процес його активної творчої взаємодії з новими

умовами вишівського соціального й дидактичного середовища, у ході чого особистість, свідомо керуючи своєю поведінкою, виробляє в себе нові стереотипи діяльності, які сприяють формуванню психічних новоутворень, необхідних для успішного оволодіння студентом обраної професії».

Важливим, на наш погляд, є розуміння адаптації не лише як соціально-психологічного явища, а й педагогічного процесу. Педагогічний аспект адаптації пов'язаний, насамперед, із пристосуванням до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу у виші. Особливо чітко це проявляється при переході з однієї педагогічної системи в іншу, наприклад, від навчання в середній школі до вишівської його форми. Саме дидактична адаптація є домінуювальною складовою соціальної адаптації першокурсника до нових умов життя, адже вона пов'язана з основними функціональними призначеннями вищого навчального закладу і є найбільш організованою й контрольованою, а через це особистісно-значимою для нього навчальною діяльністю.

Як засвідчують дослідження і наші спостереження, початок навчання у виші для студента – вчорашнього старшокласника є очікуваною подією і за умови позитивної мотивації для більшості з них приємною. Однак реакція на неї залежить не лише від бажання й потреби навчатися, щоб отримати професію, а й від знання нової ситуації, уміння швидко включитися у вишівський навчальний процес. А цей процес буде ефективним, якщо він цілеспрямовано організовується адміністрацією, психологами, соціальними педагогами, кураторами груп, викладачами навчального закладу. Якщо ж процес дидактичної адаптації буде відбуватися занадто повільно й не дасть очікуваних результатів, то це може викликати комплекс реакцій суб'єкта, який називається загальним синдромом адаптації (Г. Сельє). Спочатку в студента підвищується рівень тривожності, емоційного напруження як напередодні, так і в процесі навчальних занять, спостерігається настороженість у взаєминах із викладачем. Якщо така ситуація стає занадто тривалою і неконтрольованою компетентними особами вищого навчального закладу, то настає фаза опору. При зовнішній нібито стабільності внутрішньо студент намагається захистити себе від неприємних переживань: намагання пояснити причину власних невдач зовнішніми обставинами чи певними людьми; уникнення ситуації навчального випробування, що може проявитися, зокрема, у пропусках занять без поважних на те причин. У результаті цього може сформуватися стійкий «комплекс академічної неповноцінності», трансформація професійних намірів і орієнтирів, що негативно позначиться на якості фахової підготовки майбутнього вчителя [4, 128].

Організація дидактичної адаптації зводиться до формування у студента раціональних прийомів і способів самостійної пізнавальної діяльності не лише за завданнями викладачів вишу, але й на основі власних планів студента, спрямованих на розширення і поглиблення професійної самоосвіти (отримання додаткових професійно-значимих

знань, що не знайшли відображення в навчальних програмах). Вона тлумачиться не лише як процес оволодіння студентами прийомами і способами здобування знань, набуття навичок і вмінь, але і як «процес, у ході якого індивід набуває особистісні якості».

При вступі до вищого навчального закладу для вчорашнього школяра змінюється зміст навчання, яке вимагає набагато вищого ступеня самостійності й відповідальності, ніж у школі; нагромадження знань відбувається в основному в індивідуальному порядку. Водночас, важливе значення мають колективні форми роботи (семінари, практики тощо).

Навчання у виші суттєво відрізняється від шкільного також у плані методики навчання і всієї організації педагогічного процесу. Для вишу характерним є значне збільшення обсягу самостійної аудиторної й позааудиторної навчальної роботи і обов'язкової системи знань, яка має бути опанована шляхом самоосвіти. Все це для багатьох першокурсників має характер дидактичної новизни і може породжувати суперечливості між раніше сформованою дидактичною моделлю засвоєння знань і вимогами вищої школи.

Організація дидактичної адаптації передбачає своєчасну допомогу студенту в розв'язанні зазначених суперечностей і його пристосування до нових форм та методів навчання у виші, системи контролю й педагогічних вимог.

Дидактична адаптація пов'язана з подоланням труднощів переходу від класно-урочної (шкільної) до лекційно-семінарської (вишівської) системи навчання. Під виразом «готовність до навчання у виші» розуміється, насамперед, «підготовка випускника до самостійної навчальної праці, питома вага якої різко збільшується порівняно з середньою школою» [7, 106].

Вважаємо за необхідне запровадження інноваційного підходу до організації дидактичної адаптації через запровадження наскрізних програм, форм і методів навчання учнів у загальноосвітній школі і студентів вищого навчального закладу. Однією з пропозицій може бути налагодження тісної співпраці ВНЗ і школи, залучення викладачів вишу до навчання учнів, проведення деяких занять на базі університету, прищеплення майбутнім студентам навичок самостійної роботи, творчої діяльності, розвиток базових загально-навчальних умінь учнів тощо.

Крім того, вважаємо обов'язковою дидактичною умовою успішної адаптації студентів штучне створення творчого середовища в навчально-виховному процесі, залучення студентів до професійно-творчої діяльності.

Одним із ефективних способів створення такого середовища вважаємо реалізацію дидактичних можливостей евристичного навчання.

Дидактична евристика – це дидактична теорія, що передбачає побудову освіти на основі творчої самореалізації студентів і педагогів у

процесі створення ними освітніх продуктів у відповідних областях знань і діяльності.

Термін «дидактична евристика» відрізняється за змістом від терміну «евристика». Евристика в загальноприйнятому розумінні – це наука про творчість, про творчу діяльність людей із метою отримання нових результатів у досліджуваних ними областях: кібернетиці, психології, медицині та ін. Дидактична евристика має іншу мету: розкриття індивідуальних можливостей самих творців – студентів і викладачів за допомогою їх діяльності зі створення освітніх продуктів.

Задача евристичної освітньої діяльності – конструювання студентом власної освіти через створення продуктів, що входять у зміст цієї освіти. Зовнішній освітній продукт учасника освітнього процесу забезпечує отримання ним внутрішнього продукту – зміни знань, досвіду, здібностей, умінь та інших особистісних якостей. Внутрішній продукт учасника освіти і є той якісно новий результат, якого досягає дидактична евристика [12, 185].

Педагоги виокремлюють дві основні функціональні характеристики евристичних методів, що забезпечують евристичне навчання: функції «наштовхування» на правильне рішення і функції «скорочення» варіантів при визначенні можливих шляхів вирішення задач.

Особливе значення в організації ефективної адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі є використання дидактичних можливостей евристичної бесіди.

Провідний учений в області інноваційних педагогічних технологій М. Лазарев зазначає, що евристичні бесіди можуть проводитися в різних ланках навчально-виховного процесу: а) у структурі лекцій або пояснення нового; б) на етапі узагальнення вивченої теми як самостійний метод; в) після самостійного студіювання підручника, оригінальних першоджерел наукової чи художньої літератури як метод засвоєння нового матеріалу; д) у процесі лабораторної роботи як метод теоретичного обґрунтування дослідів і узагальнення одержаних результатів; ж) як заздалегідь підготовлена бесіда зі студентами на різні теми [5, 98].

М. Лазарев виділяє три головні умови забезпечення успіху евристичної бесіди: по-перше, це чітке визначення проблеми і її складових частин (макро- та мікрозадач); по-друге, це демонстрація необхідної нової для студентів інформації, яка б активізувала інтерес і увагу до бесіди; по-третє, це ретельний відбір і формулювання евристичних запитань і їх розміщення в логічній низці (у тому числі й запитань студентів, що складаються за допомогою викладача чи самостійно). Автор зазначає, що ефективність евристичної бесіди зростає, коли в процесі пошуку використовується не тільки нестандартна інформація викладача, але й спостереження студентів, їхній життєвий досвід.

Для визначення відмінності евристичних запитань від неевристичних використовують поняття «відкрите запитання», тобто запитання без заданого напрямку пошуку відповіді, коли студенту відкриті різні шляхи й засоби його розв'язання.

Правомірно сказати, що евристичне навчання – своєрідний прообраз майбутнього справжнього професійного дорослого життя й тому передбачає наявність основних типів діяльності людини і багатоманітність наступних результатів. Студенти створюють індивідуальні освітні продукти пізнання об'єктів, моделюють на рівні свого розвитку аналогічні явища «великої» науки, сфери майбутньої своєї діяльності «зрілих професіоналів».

Нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання визначені в принципах дидактичної евристики, до яких А. Хуторський [11] відносить: 1) принцип особистісного цілепокладання студента: освіта кожного студента здійснюється на основі і з урахуванням його особистісних цілей у кожній освітній області. Але цей принцип, на думку В. Вороніна, в умовах евристичного навчання доцільніше було б сформулювати як принцип орієнтації освіти на розвиток творчих здібностей. При цьому в якості базових творчих здібностей автор називає такі, як здібність до генерації ідей, гнучкість розуму, критичність мислення, здібність до дивергентного й конвергентного мислення, оригінальність мислення тощо [3, 13]. Ураховуючи предмет нашого дослідження, нам ближче таке тлумачення першого принципу; 2) принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання при цьому є особистісне освітнє прирощення студента, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності; 3) принцип ситуативності супроводжуючого навчання: освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення й евристичний пошук їх розв'язання студентом, педагог супроводжує студента в його освітньому русі; 4) принцип освітньої рефлексії: освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти. До цих принципів в умовах евристичного підходу В. Воронін додає принцип співтворчості і принцип діалогічності навчання.

Реалізація цих гуманістичних принципів значно підвищує ефективність дидактичної адаптації студентів.

На думку дослідника О. Скафа, залучення студентів до творчої діяльності можливо здійснити тільки завдяки включенню до змісту освіти різних евристик і створення спеціальних умов для розвитку творчості студентів. Проведений зазначеним автором аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності [10, 7]. Нам близька така думка автора і вона має принципове значення в нашому дослідженні.

В. Веденський, досліджуючи формування евристичної діяльності у процесі навчання, довів, що евристична діяльність ефективна для розвитку таких творчих здібностей: до переносу знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; до подолання інерції мислення; до фантазії, критичності мислення, здібності до оціночних суджень, до допитливості; творчого інтересу; до генерації ідей; висунення гіпотез [2, 13]. Формування таких здібностей забезпечує успішне пристосування першокурсника до нових умов навчання у виші.

Крім того, як зазначає М. Лазарєв, евристичне навчання передбачає достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності: дослідницькими; творчо-монологічними; творчо-діалогічними; ігровими, рефлексивно-діагностичними [5, 98]. Із власного досвіду переконані, що оволодіння зазначеними механізмами творчої діяльності значно спрощує процес дидактичної адаптації студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, до дидактичних можливостей евристичного навчання, що забезпечують успішну адаптацію студентів до навчання у вищому навчальному закладі, можна віднести:

а) створення умов для самостійної творчої діяльності в навчальному процесі; б) ґрунтовна опора на евристичне мислення студентів і їх евристичний досвід при вивченні нового, формуванні професійних знань; в) оцінка знань і професійних умінь студентів за якістю створеного освітнього творчого продукту; ж) надання підвищеного значення рефлексивній діяльності; з) мотивація пізнавальної діяльності студентів за допомогою різних факторів, зокрема трансляції власного творчого досвіду викладача; к) широке використання комплексу методів і механізмів творчої діяльності, зокрема евристик, що забезпечують успішну адаптацію.

Перспективним напрямом наукових пошуків може стати дослідження інших ефективних шляхів подолання труднощів дидактичної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова Л. А. Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л. А. Антипова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 69–71.
2. Введенский В. Н. Формирование эвристической деятельности старшеклассников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Введенский ; Новосибирский гос. архит.-строит. ун-т. – Новосибирск, 1999. – 16 с.
3. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Воронин ; Тольят. политехн. ин-т. – Казань, 1999. – 30 с.
4. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / Т. І. Каткова. – Запоріжжя : «Прем'єр», 2004. – 136 с.

5. Лазарев М. О. Сучасна евристична освіта та її ціннісно-гуманітарні орієнтації : монографія / [за ред. проф. М. О. Лазарева]. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 80–112.
6. Мороз О. Г. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки : навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.
7. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
8. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности / С. Т. Посохова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 240 с.
9. Психология и педагогика : учебное пособие / под. ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 2005. – 320 с.
10. Скафа О. І. Теоретично-методичні основи формування прийомів евристичної діяльності в процесі вивчення математики в умовах впровадження сучасних технологій навчання : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. І. Скафа ; Нац. пед. ун-т ім. О. П. Драгоманова. – К., 2004. – 33 с.
11. Хуторской А. В. Эвристический тип образования : результаты научно-практического исследования / А. В. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

REFERENCES

1. Antypova, L. A. (2008). *Usloviia uspeshnoi adaptatsii studentov mladshikh kursov k usloviyam vuza* [Conditions of successful adaptation of students of younger courses to University conditions]. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 6, 69–71.
2. Vvedenskii, V. N. (1999). *Formirovanie evristicheskoi deiatelnosti starsheklassnikov v protsesse obucheniia* [Formation of heuristic activity of senior pupils in the learning process] (PhD thesis). Novosibirsk.
3. Voronin, V. N. (1999). *Integratsiia evristicheskogo i tekhnologicheskogo podkhodov v proektirovanii didakticheskikh kompleksov v vuze* [Integration of heuristic and technological approaches in the design of the didactic complexes at the University] (PhD thesis). Kazan.
4. Katkova, T. I. (2004). *Sotsialno-profesiina adaptatsiia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv ekonomichnogo profilu* [Socio-professional adaptation of students of higher education institutions of economic profile]. Zaporizhzhia: "Premier".
5. Lazarev, M. O. (2014). *Suchasna evrystychna osvita ta yii tsinnisno-humanitarni oriientatsii* [Modern heuristic education and its values-humanitarian orientation]. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU im. A. S. Makarenka.
6. Moroz, O. H., Padalka, O. S., Yurchenko, V. I. (2006). *Vykladach vyshchoi shkoly: psykhologo-pedahohichni osnovy pidhotovky* [Higher school teacher: psycho-pedagogical bases of training]. Kyiv.
7. Moroz, O. H. (Ed.) (2001). *Navchalnyi protses u vyshchii pedahohichnii shkoli* [The educational process in the higher pedagogical school]. K.: NPU im. M. P. Drahomanova.
8. Posokhova, S. T. (2001). *Psikhologhiia adaptiruiushcheisia lichnosti* [Psychology of adaptable personality]. SPb.: RHPU im. A. Y. Hertsenia.
9. Abulkhanova, K. A., Vasina, N. V., Laptev, L. H., Slastenin, V. A. (Eds.) (2005). *Psikhologhiia i pedahohika* [Psychology and pedagogy]. – M.: Sovershenstvo.
10. Skafa, O. I. (2004). *Teoretychno-metodychni osnovy formuvannia pryiomiv evrystychnoi diialnosti v protsesi vyvchennia matematyky v umovakh vprovavdzhenia suchasnykh tekhnologii navchannia* [Theoretical and methodological basis of development of heuristic activity methods in the process of learning mathematics in terms of introduction of modern technologies of training]. Kyiv.

11. Khutorskoi, A. V. (1999). Evristicheskii tip obrazovaniia: rezultaty nauchno-prakticheskogo issledovaniia [Heuristic type of education: results of scientific-practical researches]. *Pedahohika*, 7, 15–22.
12. Khutorskoi, A. V. (2001). *Sovremennaia didaktika* [Modern didactics]. SPb.: Pyter.

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга. Эвристическое обучение как важный фактор успешной дидактической адаптации студентов.

Целью статьи является анализ дидактических возможностей эвристического обучения как важного фактора адаптации студентов младших курсов к обучению в педагогическом университете. Представлены теоретические основы дидактической адаптации студентов, проблемы ее успешной реализации, широкий инструментарий эвристического обучения, который обеспечивает достижение поставленной цели. А именно, проанализированы принципы дидактического обучения, его ведущие методы, условия реализации этих методов. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями университета с целью создания успешной среды для преодоления студентами проблем приспособления к новым условиям обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: обучение студентов, дидактическая адаптация студентов, проблемы адаптации, учебные компетентности, эвристическое обучение, принципы эвристического обучения, методы эвристического обучения, успешная дидактическая среда.

SUMMARY

Kryvonos Olha. Heuristic learning as an important factor of successful didactic adaptation of students.

The aim of the article is the analysis of didactic possibilities of heuristic learning as an important factor of adaptation of students of younger courses to study at the pedagogical university. The theoretical foundations of didactic adaptation of students are presented. Didactic adaptation is defined as adaptation of students to the conditions of University educational process, as a result of which they become the subjects of new conditions, new activities and relationships and, as a consequence, become possible to perform their functions optimally.

The problems, the solution of which will ensure the successful implementation of didactic adaptation, are analyzed. A toolkit of heuristic learning, which ensures the achievement of the goal, is presents. The task of the heuristic educational activities – constructing student's own education through the creation of products in the content of this education is highlighted. External educational product of the participant of the educational process provides an inner product – change in the knowledge, experience, abilities, skills and other personal qualities. In particular, it analyses the principles of didactic learning as the principle of the personal goal setting of a student; the principle of productive learning; the principle of temporality accompanying training; the principle of educational reflection.

The main methods of heuristic learning are defined: method of heuristic questions, methods of developing empirical knowledge to the theoretical level, association, comparison, generalization, abstraction, objective diagnosis of their own or someone else's work. The results of the study can be used by faculty to create an environment for successful coping with problems of adaptation to new conditions of training in higher education.

Didactic heuristic learning capabilities of ensuring a successful adaptation of students to training in higher education institution include: creation of conditions for independent creative activity in educational process; substantial reliance on heuristic thinking of students and their heuristic experience in learning new things, formation of professional knowledge; evaluation of knowledge and professional skills of students on the quality of created

educational creative product; providing increased value of reflexive activities; motivation of cognitive activity of students through a variety of factors; extensive use of complex methods and mechanisms of creative activity, in particular heuristics for a successful adaptation.

Key words: *training of students, didactic adaptation of students, problems of adaptation, general learning competence, heuristic learning, principles of heuristic learning, methods of heuristic learning, successful educational environment.*

УДК 811.161.2'243:378.091.212-054.6

Інна Левенок

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-3423-7175

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО УКРАЇНСЬКОМОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ (НА ПРИКЛАДІ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті на основі вивчення нормативних документів та аналізу наукових джерел розкрито сутність основних педагогічних підходів (комунікативного, професійно-орієнтованого, комунікативно-когнітивного, евристичного, особистісно-орієнтованого та соціокультурного) при викладанні української мови як іноземної для студентів-іноземців медичного інституту Сумського державного університету. Обґрунтовано необхідність формування професійної комунікативної компетентності, ураховуючи підходи з метою вдосконалення процесу навчання іноземців, а також співвіднесення навчальних програм із європейськими.

Ключові слова: *іноземні студенти, мовне навчання, українська мова як іноземна, медичні факультети, вищий навчальний заклад, педагогічні підходи.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору відкриває нові можливості для навчання іноземців у вітчизняних вищих навчальних закладах і дає підстави бути рівноправним партнером у розробці та створенні міжнародних стандартів якості освітніх послуг. Згідно з даними українського державного центру міжнародної освіти на 2015–2016 н. р. [13], в Україні навчається 63906 іноземних студентів із 148 країн світу. Значною популярністю користуються медичні спеціальності, які обирають близько 40 відсотків іноземців, і кількість таких студентів рік від року зростає.

У професійній підготовці іноземних студентів медичних спеціальностей пріоритетне місце відведено мовній підготовці, що є дуже важливим чинником не тільки для їх швидшої адаптації та інтеграції в освітнє середовище, а й для подальшої професійної діяльності. Вивчення іноземцями української мови як державної покликане забезпечувати функцію міжнаціонального спілкування. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 997 від 18.08.2016 р., є потреба «забезпечити вивчення державної мови іноземними студентами та аспірантами в обсязі, необхідному для навчання та/або побутового спілкування відповідно до освітніх програм» [6]. У зв'язку з цим важливо координувати мету, зміст,

форми, методи, принципи мовного навчання іноземних студентів. Отже, зростає потреба в більш детальному вивченні педагогічних підходів до українськомовного навчання студентів-іноземців медичних факультетів та модернізації методичних і методологічних освітніх засад відповідно до вимог європейських документів із мовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Про право на здобуття іноземцями вищої освіти поряд із громадянами України акцентовано в Законі України «Про вищу освіту» [2]. Концептуальні підходи, рівні оволодіння мовою, концепції та процеси вивчення й викладання мови сформульовані в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [1]. Проблеми розвитку комунікативних умінь іноземних студентів досліджують Є. Пасов [7], Ю. Юсеф [12]. Обґрунтування аспектів мовної підготовки іноземних студентів здійснили Н. Северина, Л. Левицька [10], Я. Проскуркіна [9]. Цікавий досвід вищих навчальних закладів щодо вивчення державної мови іноземними студентами. Зокрема, питання щодо мовного навчання та вивчення державної мови іноземними студентами у Сумському державному університеті досліджують Л. Біденко, Є. Бурнос, М. Набок, А. Силка [3]. Водночас, у наукових джерелах недостатньо висвітлені педагогічні підходи мовного навчання для іноземних студентів медичного профілю.

Мета статті – розкрити сутність базових педагогічних підходів при викладанні української мови як іноземної для студентів-іноземців медичного інституту Сумського державного університету.

Методи дослідження. Використано загальнонаукові методи аналізу навчальних програм та нормативно-правових документів, наукових джерел з метою характеристики педагогічних підходів, які використовуємо при викладанні української мови як іноземної для студентів-іноземців медичного інституту Сумського державного університету.

Виклад основного матеріалу. В українських законодавчих актах і натеper не чітко виписано визначення «іноземний студент». Згідно з характеристикою Організації економічного співробітництва та розвитку, поняття «іноземний студент» (foreign student) розглядається так: «іноземний студент – це особа, яка їде в країну, відмінної від власної, з метою здобуття там вищої освіти» [8]. Проведений аналіз наукових джерел дає підстави розглядати поняття «іноземець» для позначення особи, яка не перебуває у громадянстві України і є громадянином (підданим) іншої держави або держав» [2].

Зі збільшенням кількості іноземців актуалізується питання щодо вдосконалення процесу мовного навчання з урахуванням міжкультурних особливостей. Відповідно до Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [4], іноземні студенти мають право вільно обирати мову викладання: українську, російську, англійську або іншу. Вища школа повинна забезпечити навчання іноземних студентів мовою, що

визначена умовами контракту. Як показують результати анкетування та бесід, більшість іноземних студентів обирає російську або англійську мову для навчання. Вибір мови зумовлений, передусім, мовним соціокультурним середовищем регіону, а також навчально-методичним забезпеченням вищого навчального закладу. Проте діяльність Міністерства освіти і науки України спрямована на підвищення інтересу до української мови не тільки в межах держави, а й за кордоном. Питання вивчення української мови іноземними студентами у вищих навчальних закладах регламентовано наказом Міністерства освіти і науки України № 997 від 18.08.2016 р. [6]. У перспективі українська мова може отримати статус мови міжнародного спілкування. Міністр освіти та науки України зазначила, що «вже розроблено міжнародний стандарт з української мови, а також ведеться робота із запровадження міжнародно визнаного сертифікаційного іспиту з української мови як іноземної, що надасть можливість представникам інших національностей вивчати українську як другу іноземну мову» [11].

У зв'язку з цим освітні програми потребують перегляду та вдосконалення. Більш детально розглянемо мету та зміст української мовної підготовки іноземців. Головна мета навчання української мови іноземних студентів медичного профілю реалізується у практичних (комунікативних), навчальних та виховних завданнях. Ці завдання можуть бути реалізовані лише за умови досягнення іноземними студентами певного рівня оволодіння мовою, тому комунікативна мета навчання є провідною. Ця мета здійснюється шляхом формування у студентів необхідних мовних та мовленнєвих умінь у читанні, аудіюванні, говорінні та письмі [10]. Тобто мовна підготовка спрямована на формування професійної комунікативної компетентності іноземних студентів.

Для реалізації цієї мети важливо вдосконалити навчальні програми мовної підготовки. У Сумському державному університеті в навчальні плани підготовки студентів 4-го курсу медичного інституту введено навчальну дисципліну «Українська мова як мова професійного навчання». Цей курс має на меті ознайомити іноземних студентів із основами української мови, дати поняття про фонетичні та граматичні особливості, забезпечити оволодіння лексичним мінімумом. Основним завданням курсу є формування мотивації іноземних студентів до вивчення української мови, яка є державною мовою, офіційною мовою медичної документації. Програму навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів першого курсу медичних факультетів проектуємо з урахуванням комунікативного, професійно-орієнтованого, комунікативно-когнітивного, евристичного, особистісно-орієнтованого, соціокультурного підходів. Охарактеризуємо детальніше зазначені педагогічні підходи.

Викладання мови важливо здійснювати з урахуванням *комунікативного підходу*, тому що саме на початковому етапі мовної підготовки

іноземних студентів комунікативна мета є провідною. Сформульовані Є. Пасовим [7] принципи комунікативного навчання іноземної мови дозволяють отримати найбільш повне уявлення про комунікативний підхід.

Принцип мовленнєво-розумової активності передбачає таку організацію навчання, за якої іноземні студенти постійно задіяні у процесі спілкування. Згідно з цим принципом, змістовою основою комунікативного навчання виступає проблемність. Для організації процесу навчання та спілкування необхідно здійснити вибір тих проблем та проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову діяльність студентів. Принцип мовленнєво-розумової активності передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) має комунікативну цінність, тобто використовується носіями мови у процесі спілкування. Комунікативний підхід викликає не зовнішню, а внутрішню активність іноземних студентів, коли вони залучені у процес спілкування, навіть не сказавши вголос жодного слова [7, 120].

Принцип індивідуалізації Є. Пасов вважає основою комунікативного навчання, одним із головних засобів створення мотивації. Спілкування завжди індивідуальне, завжди забарвлене всіма рисами індивідуальності людини: індивідуальними, суб'єктивними й особистісними. Принцип ситуативності передбачає визнання ситуації як одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування. Ситуація в комунікативному навчанні іноземних студентів забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок. Принцип новизни важливий для успішності комунікативного навчання. Новизна стосується змісту матеріалу (текстів, вправ), умов навчання (організації навчання), прийомів навчання, форм організації навчального процесу (видів уроків) тощо. Принцип новизни забезпечує підтримку інтересу до навчання, формування мовленнєвих навичок [7, 121].

Ураховуючи зазначені вище принципи, виокремимо основні завдання викладання курсу української/російської мови як іноземної на початковому етапі навчання, зокрема формувати вміння та навички ознайомлювального та вивчаючого читання; формувати вміння репродукувати інформацію прочитаних текстів; ставити питання та відповідати на них по прочитаному (прослуханому) тексту; вести бесіду; формувати власне висловлювання; складати мікродіалоги; формувати вміння складати план (простий, складний, концептуальний, тематичний), конспектувати прочитаний та прослуханий матеріал; складати за аналогією власний мікротекст на основі плану тощо [1].

Навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна» покликана забезпечити оволодіння студентами-іноземцями підмовою медичних спеціальностей наукового стилю мовлення. Існує потреба в інтеграції та взаємозв'язку мови з базовими навчальними дисциплінами (Українська/Російська мова + Біологія, Анатомія, Гістологія, Хімія тощо).

Граматичний і текстовий матеріал, тренувальні вправи доцільно підбирати з урахуванням обсягу та змісту природничо-наукових дисциплін (анатомія, біологія, хімія тощо) з урахуванням *професійно-орієнтованого підходу*, що забезпечує розуміння конкретних професійних проблем і адекватність формулювання висновків, об'єктивного сприйняття спеціальних термінів та медичної лексики, виокремлення головної інформації, оцінювання її значущості з позиції професійної діяльності.

Використання *когнітивного підходу* допомагає інтуїтивному засвоєнню мови у процесі спілкування. Когнітивний підхід отримав методичну реалізацію в межах свідомо-практичного методу навчання та в методиці викладання іноземних мов. Основоположником когнітивної теорії вважають американського психолога Дж. Брунера [9], який обґрунтував три стадії вивчення будь-якого предмета, у тому числі й мови: 1) отримання нової інформації у вигляді знань; 2) закріплення набутих знань та їх розширення і використання під час вирішення нових завдань; 3) перевірка адекватності застосування сформованих знань, умінь і навичок. Під *комунікативно-когнітивним підходом* розуміємо таку організацію навчального процесу, що підпорядкована системі комунікативно- і професійно-пізнавальних та когнітивних завдань, передбачає вивчення мови в дії, у реальному функціонуванні та ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів.

Підвищити інтерес іноземних студентів до вивчення нової для них мови та мотивувати їх до використання мови на практиці допомагає *евристичний підхід*. «Батьком» підходу вважають давньогрецького філософа Сократа, який доводив, що бесіда допомагає пізнати незнане і знайти істину. Евристичний підхід є способом саморуху, самоздійснення, тому що студенти орієнтуються не на готові відповіді викладача, не на готову інформацію, а на самостійне відшукування, відкриття і вироблення своїх правил, законів, істин. Роль викладача зводиться до того, щоб за допомогою запитань наблизити, підвести студентів до істини. Уміння дискутувати, вести бесіди допомагає іноземцю відкрити для себе раніше невідомі поняття, до яких він дійшов самостійно, на основі набутих знань, використовуючи власний творчий, інтелектуальний та емоційний потенціал і отримати задоволення від результату. Евристичні методи (мозковий штурм, сократична бесіда тощо) допомагають колективній, творчій та пошуковій роботі студентів на практичних заняттях. Чим більше студенти спілкуються, тим більше власних відкриттів вони здійснюють, удосконалюючи мовні та мовленнєві якості.

Однак, як показує досвід викладання в медичному інституті Сумського державного університету, кожний студент сприймає інформацію по-різному. Особливістю викладання мови для іноземних студентів є врахування їхніх вікових, мовленнєвих, культурологічних особливостей, навчального досвіду. Полікультурні групи з різних країн, з різним рівнем комунікативних навичок

вимагають від викладача урізноманітнення матеріалу, щоб кожен іноземний студент мав змогу оволодіти мовленнєвими компетентностями. Викладачеві необхідно здійснювати *особистісно-орієнтований підхід* при викладанні мови іноземним студентам. Доцільно використовувати різноманітні форми й методи організації навчальної роботи, продумувати чергування різних типів завдань, заохочувати вихованців до висловлювання оригінальних ідей і гіпотез, прагнути до створення ситуації успіху для кожного студента. Важливо підбирати вправи та комунікативні ситуації з урахуванням наряду підготовки студентів (наприклад, тексти, що стосуються лікувальної справи, найбільш уживану лексику в межах визначеної тематики і сфери спілкування).

Важливо організовувати навчальний процес так, щоб існувала співпраця «сильних» і «слабких» студентів, прослідковувалася тенденція права вибору, підбираючи завдання різної складності. Пріоритетним видом діяльності є реальна розмовна практика. Для забезпечення позитивного емоційного ефекту в засвоєнні іноземної мови необхідно ширше залучати улюблені пісні, книги, фільми учасників групи. Доцільно передбачити таку побудову занять, щоб кожний студент-іноземець міг працювати зі своїм улюбленим матеріалом безпосередньо в аудиторії [5].

Процес адаптації, соціалізації й навчання іноземних студентів у новому середовищі неможливий без урахування положень *соціокультурного підходу*. Головним джерелом соціокультурних знань для іноземних студентів є текстова інформація. Викладачеві доцільно насичувати мовну програму темами, які стосуються основ адаптації до іншомовного середовища, актуального навчально-професійного спілкування, майбутньої професії, наприклад, тем медичного спрямування: «Україна – європейська держава», «Місто Суми», «Мій університет», «В аудиторії», «Моя майбутня професія – лікар», «В аптеці», «На прийомі у лікаря» тощо.

Соціокультурний підхід сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетентності, тобто здатності іноземцям до розуміння культури іншого народу, позитивного до неї ставлення, осмислення звичаїв, традицій, моральних цінностей та інших компонентів, ураховуючи власну культуру, а також уміння ефективно функціонувати в умовах іншого лінгвокультурного середовища. Важливо навчити іноземців говорити так, щоб їх можна було зрозуміти. Соціокультурний аспект навчання українській мові як іноземній розподіляється на два напрями: культурнокраїнознавчий та соціологічний. Культурнокраїнознавчий напрям передбачає оволодіння іноземцями знаннями основних фактів з історії країни, до якої іноземці прибули на навчання, державно-правових, економічних та культурних особливостей. У свою чергу соціологічний напрям охоплює знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння поводити себе відповідно до цих знань. Іноземні студенти мають розуміти соціальні умовності (уміння почати і завершити бесіду,

знати привітання, вибачення тощо; жести), соціальні звичаї (візити, їжа, напої, запрошення), загальну інформацію (про умови життя, особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки, суспільні цінності тощо).

Реалізації соціокультурного підходу при вивченні мови сприяє позааудиторна виховна робота. Такі форми роботи, як перегляд фільмів професійного спрямування, участь у мовному клубі, навчальні екскурсії до музеїв, картинних галерей, театрів, містами України, проведення творчих вечорів, спортивних змагань, концертів позитивно впливає на формування толерантного ставлення до носіїв мови, до іншого, нового способу життя, сприяє морально-етичному вихованню. Організація зустрічей лідерів рад земляцтв іноземних студентів з адміністрацією вищого навчального закладу сприяє міжкультурній взаємодії та порозумінню культур.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, як показав аналіз нормативно-правових документів, освітні програми з мовного навчання іноземних студентів потребують удосконалення. Згідно з вимогами Міністерства освіти і науки України, необхідно забезпечити вивчення іноземними студентами української мови як іноземної. Викладачі Сумського державного університету медичного інституту кафедри мовної підготовки іноземних громадян активно працюють над розробкою та вдосконаленням навчальних планів, програм та мовних курсів із метою оптимізації процесу навчання українській мові іноземних студентів. Взаємозв'язок та комплексне використання основних педагогічних підходів, зокрема комунікативного, професійно-орієнтованого, комунікативно-когнітивного, евристичного, особистісно-орієнтованого, соціокультурного – при мовному викладанні на медичних факультетах вищих навчальних закладів – сприяє швидшій адаптації, покращенню розуміння іноземними студентами навчального матеріалу та вдосконаленню їх професійного мовлення, формуванню в подальшому комунікативної компетентності. Вищезазначені підходи спрямовані на модернізацію навчально-методичних програм зокрема та навчально-виховного процесу для іноземних студентів у цілому, згідно з європейськими вимогами та стандартами якості мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс] / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – Режим доступу : <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/inozemna/2372-zagalnoyevropejskirekomendaciyi-movnoyi-osviti-vivchennya-vikladannya-osinyuvannya.html>
2. Закон України «Про вищу освіту». Документ №1556-18: чинний. Редакція від 16.01.2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Кафедра мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://humf.sumdu.edu.ua/uk/kafedra-movno-pdgotovki-nozemnih-gromadjan.html>

4. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс]. Режим доступу :
http://osvita.ua/doc/files/news/132/.../Concept_L_education.doc
5. Король С. В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов [Електронний ресурс] / С. В. Король // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 133–136. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/peddysk/2012_11/korol.pdf
6. Міністерство освіти і науки України. Наказ. № 997 від 18 серпня 2016 року [Електронний ресурс]. Режим доступу :
http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения инос язычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
8. Плинокос Д. Д. Компаративістський аналіз поняття «іноземний студент» [Електронний ресурс] / Д. Д. Плинокос // Теоретичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. – 2012. – № 1. – С. 255–258. – Режим доступу :
[journals.urau.ua/index.php/2225-6407/article/download/6462-10446-1-SM\(1\).pdf](http://journals.urau.ua/index.php/2225-6407/article/download/6462-10446-1-SM(1).pdf)
9. Проскуркіна Я. І. Комунікативно-когнітивний аспект професійно-орієнтованого мовного навчання іноземних студентів медичного профілю [Електронний ресурс] / Я. І. Проскуркіна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4. – С. 327–334. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pednauk/2012_4/327.pdf
10. Северина Н. Особливості мовної підготовки студентів-іноземців медичного профілю / Н. Северина, Л. Левицька // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – № 1. – С. 75–83.
11. Українська має стати мовою міжнародного спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.ukrinform.ua/rubric-society/2069890-ukrainska-mae-stati-movou-miznarodnogo-spilkuvanna-grinevic.html>
12. Юсеф Ю. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів / Ю. В. Юсеф // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 187–194.
13. Ukrainian State Center of International Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://intered.com.ua>.

REFERENCES

1. Nikolaieva, S. Y. (2003). *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit.
2. *The Law of Ukraine "On Higher Education". Document №1556-18: acting. Version of 16.01.2016.* Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (In Ukrainian).
3. *Kafedra movnoi pidhotovky inozemnykh hromadian Sumskoho derzhavnoho universytetu [Department of language training foreign students of SSU]*. Retrieved from: <http://humf.sumdu.edu.ua/uk/kafedra-movno-pdgotovki-nozemnih-gromadjan.html>.
4. *Kontseptsiiia movnoi osvity inozemtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The concept of language education of foreigners in higher education institutions of Ukraine]*. Retrieved from: http://osvita.ua/doc/files/news/132/.../Concept_L_education.doc. (In Ukrainian).

5. Korol, S. V. (2012). Komunikatyvnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov [Communicative approach in teaching foreign languages]. *Pedahohichniy dyskurs*, 11, 133–136. Retrieved from:

http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/peddysk/2012_11/korol.pdf. (In Ukrainian).

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. Order. Number 997 of August 18, 2016. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/ (In Ukrainian).

7. Passov, E. Y. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obuchenia inoiazychnomu obshcheniiu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russian language. (In Russian).

8. Plynokos, D. D. (2012). Komparatyvistskyi analiz poniattia «inozemnyi student» [Comparative analysis of the concept of "foreign student"]. *Teoretychni i praktychni aspekty ekonomiky ta intelektualnoi vlasnosti*, 1, 255–258. Retrieved from: journals.urau.ua/index.php/2225-6407/article/download/6462-10446-1-SM (1).pdf. (In Ukrainian).

9. Proskurkina, Ya. I. (2012). Komunikatyvno-kohnityvnyi aspekt profesiino-orientovanoho movnoho navchannia inozemnykh studentiv medychnoho profilu [Communicative and cognitive aspects of professional-oriented language training of foreign students of Medical Profile]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4, 327–334. Retrieved from:

http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pednauk/2012_4/327.pdf

10. Severyna, N. (2016). Osoblyvosti movnoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv medychnoho profilu [Features of language training of foreign students of Medical Profile]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, 1, 75–83. (In Ukrainian).

11. Ukrainian should be the language of international communication. Retrieved from: <http://www.ukrinform.ua/rubric-society/2069890-ukrainska-mae-stati-movou-miznarodnogo-spilkuvanna-grinevic.html> (In Ukrainian).

12. Yusef, Yu. V. (2013). Teoretychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Theoretical bases of communicative competence of the future doctors]. *Pedahohichni protsesy: teoriia i praktyka*, 3, 187–194.

13. Ukrainian State Center of International Education. Retrieved from: <http://intered.com.ua>.

РЕЗЮМЕ

Левенок Инна. Педагогические подходы к украинскому языковому обучению иностранных студентов-медиков (на примере медицинского института Сумского государственного университета).

В статье на основе изучения нормативно-правовых документов и анализа научных источников раскрыта сущность основных педагогических подходов (коммуникативный, профессионально-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, эвристический, личностно-ориентированный и социокультурный) в языковом обучении иностранных студентов медицинского института Сумского государственного университета. Обоснована необходимость формирования профессиональной коммуникативной компетентности, учитывая подходы с целью усовершенствования процесса обучения иностранцев, а также соотношения учебных программ с европейскими.

Ключевые слова: иностранные студенты, языковое обучение, украинский язык как иностранный, медицинские факультеты, высшие учебные заведения, педагогические подходы.

SUMMARY

Levenok Inna. Pedagogical approaches to Ukrainian language training of foreign students-physicians (on the example of medical institute of Sumy State University).

On the basis of analysis of normative documents and scientific sources essence of the main pedagogical approaches in the language training of foreign students of medical institute of Sumy state university are revealed. The necessity of formation of professional communicative competence is confirmed by improving process of study of Ukrainian language as foreign. Language training of foreign students is grounded on communicative, professionally-oriented, communicative-cognitive, heuristic, personality-oriented and sociocultural approaches. A persistent aim of these approaches is optimization of language training of foreigners and correlation of existent tutorials with the European ones. Taking into account that the number of foreigners is increasing day by day there is a necessity of improving the process of language learning, which is based on intercultural peculiarities.

According to the demands of Ministry of Education and Science of Ukraine it is necessary to provide learning of Ukrainian language for foreign students as a state language. The main purpose of teaching Ukrainian language for foreign students of medical institute is implemented in practical (communicative), training and educational tasks. These objectives can be realized only if foreign students achieve a certain level of language acquisition. Multicultural groups from different countries with different level of communicative skills require from lector diversity of tasks for foreign students to master their speech competence. The communicative aim of training foreign students-physicians is leading for developing speech skills in reading and speaking. It can be achieved by involving foreigners into Ukrainian socio-cultural and language environment. Vocational-oriented language training helps to deepen the knowledge of the basic sciences (physics, chemistry, biology, mathematics), promotes scientific worldview.

The aim of every approach is to make the process of study more interesting and useful for foreign students. Integration, interrelation and implementation of these basic pedagogical approaches into the process of language training of foreign students create the background of successful adaptation. They promote better understanding of a new study material; improve professional speech and formation of professional communicative competence of foreign students of medical departments of higher educational establishments.

Key words: foreign students, language training, Ukrainian language as foreign, medical faculties, higher educational establishments, pedagogical approaches, professional communicative competence.

УДК 378:7.011.3–051:80

Мішеніна Тетяна

Криворізький державний педагогічний університет

ORCID ID 0000-0002-5992-4035

ДИДАКТИЧНИЙ СУПРОВІД ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ СФЕРИ У ЗМІСТІ КУРСУ «ОСНОВИ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ» ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У публікації наведено тематичний блок у межах курсу «Основи лінгвокультурології», який розкриває релігійні уявлення представників лінгвокультури й особливості їх відтворення в мовній системі, роль у формуванні та розвитку мовної картини світу. Розгляд сакральних понять із позиції лінгвокультурології передбачає аналіз макроконцептів на рівні категоризації релігійної сфери («Релігійні уявлення праукраїнців»; «Християнські уявлення та їх

відображення в українській лінгвокультурі»). Перспективами подальших пошуків є розроблення тематичних блоків у межах міжкультурної комунікації.

Ключові слова: лінгвospільнота, релігія, образ світу, християнство, душа, віра, молитва, монотеїзм, біблізм, індегерентні та адгерентні біблійні фраземи.

Постановка проблеми. Лінгвокультурологія визначає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в їх функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у їх єдності мовного і культурного змісту. У межах компетенції лінгвокультурології визначається лінгвокультурема (акумулює в собі як власне мовні уявлення, так і безпосередньо пов'язане позамовне середовище), у дослідженні якої застосовують новітні підходи, послуговуючись досягненнями суміжних дисциплін (етнолінгвістики, психолінгвістики, культурології, когнітивної лінгвістики, теорії інформації).

Аналіз актуальних досліджень. Класичні й сучасні дослідження механізмів оволодіння відповідною культурою під час вивчення мови (А. Вежбицька, Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Красних, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, Д. Хаймс); формування та розвитку мовної картини світу як способу відбиття реальності у свідомості людини через призму мови і культури (Н. Арутюнова, В. Воробйов, В. Красних, В. Маслова, Г. Михайловська, Ю. Степанов, В. Телія); здійснення полікультурної діалогізації (А. Бірбаум, Д. Вайс, Дж. Ківес, Ф. Лорд, Г. Раш, Д. Равен, К. Роджерс, М. Фридман); формування компетентностей (В. Болотов, Е. Зеєр, А. Хуторської) дозволяють ґрунтовно розглянути проблему навчання мови на засадах лінгвокультурологічного підходу.

Відповідно, лінгвокультурологічна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей із додатковою спеціальністю «Українознавство» спрямована на засвоєння теоретичних знань і закріплення практичних навичок з лінгвістичних дисциплін. Основне призначення курсу «Основи лінгвокультурології» – подати комплексний лінгвокультурологічний аналіз мовних одиниць/прецедентних текстів національно-культурної семантики; сформувані навички відбору й інтерпретації еквівалентної та безеквівалентної лексики; виявляти й аналізувати фонові знання, мовну афористику і фразеологію, які вивчаються з позиції віддзеркалення в них культури, національно-психологічних особливостей національної лінгвокультурної спільноти; домогтися засвоєння основних теоретичних понять з лінгвокультурології; виробити вміння обґрунтовано застосовувати знання гуманітарних дисциплін (літературознавства, мовознавства, історії української мови/літератури, літературної критики, етнолінгвістики, лінгвогеографії, етнопедагогіки, філософії) задля здійснення лінгвокультурологічного аналізу; формувати комунікативну й лінгвокультурологічну компетенції майбутніх філологів.

На особливу увагу заслуговує тематичний блок, який розкриває релігійні уявлення представників лінгвокультури та особливості їх

відтворення в мовній системі, роль у формуванні й розвитку мовної картини світу.

Мета публікації – розробити дидактичний супровід у вивченні сакральних понять змісту дисципліни «Основи лінгвокультурології» майбутніми вчителями філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У публікації пропонуємо авторський фрагмент подання лінгвокультурологічного навчального матеріалу в межах міждисциплінарних взаємозв'язків релігієзнавства, культурології, художньої літератури й історії мови.

У розробленні дидактичного супроводу варто зважати на такі соціокультурні чинники, як християнізація Київської Русі наприкінці Х століття; подальший розвиток мистецтва на принципах інтегральності [4, 72–85; 5]. Християнство поширювалося на Русі під знаком Софії. Іларіон Київський (1054 р.) описує хрещення Русі як прихід «Премудрості Божої». «Слово про закон і благодать», над яким Іларіон працював упродовж 1037–1050 рр. – приклад утілення ідеї рівності всіх народів. Переосмислюється числова символіка, яка інтерпретується, насамперед, як символіка церков: сім куполів – символ церкви як дому Премудрості (уособлення семи таїнств: хрещення, миропомазання, причастя, шлюб, спокута, соборування; символ Діви Марії, земної церкви, яка поєднує духовне й тілесне); трійка – Свята трійця (Бог Отець – Бог Син – Бог Дух Святий); четвірка – чотири кінця Землі, осяяні вченням Бога.

Софійність також інтерпретується як творча Любов Божа (за П. Флоренським). Софія-Премудрість – деякий невловимий стан переходу від Бога до людини. У людині вона проблискує як образ Божий, його споконвічна краса; у Боголюдині Христі – вона начало і кінець спокутування. Софія також розуміється і як церква в небесному та земному аспектах. Церква в земному аспекті розуміється як сукупність усіх особистостей на шляху відродження своєї втраченої богоподобності. На землі головним носієм Софійності є Мати Божа, жива посередниця між небом і землею. Православний світ сприйняв Богоматір як символ духовного начала на землі, реальне явлення Софії, Утішницю й Заступницю перед Богом. Отже, у духовному розвитку Київської Русі архетип софійності світу набув світоглядно-ціннісного й художнього смислу. Зокрема, Десятинна церква – перша велика споруда Києва, оздоблена мозаїками та фресками. Особливості ідейного задуму Софії Київської наголошувалися тим, що храм (закладений 1037 р.) будувався як символ духовної перемоги на язичництвом. В образах мозаїк і фресок церков утілено культ безсмертної Премудрості, софійного початку буття.

Практика перекладацької діяльності біблійних текстів з грецької на давньоукраїнську мову, а також розвиток конфесійного й художнього стилів зумовили розвиток сакрального поняття *душа*. Сучасні тлумачні словники української мови фіксують такі значення лексеми «душа» [1; 2,

94–95; 3]: 1) безсмертна нематеріальна основа в людині, що становить сутність її життя і є джерелом психічних явищ; 2) внутрішній психічний світ людини, з її настроями, переживаннями та почуттями // психологічні особливості народу взагалі чи конкретного народу; 3) сукупність рис, якостей, властивостей певної особи // людина як носій тих чи тих рис, якостей // про людину з прекрасними рисами характеру; 4) *бібл.* життя // почуття, натхнення, енергія.

Переконливим прикладом інтеріоризації християнського світогляду на рефлексивному рівні сприйняття світу, відтвореному в картині світу, є зафіксоване в сучасній українській мові продуктивне словотвірне гніздо з базовим словом *душа* [3], яке, за нашими спостереженнями, засвідчує денотативне розуміння *душі* як безсмертної нематеріальної основи в людині, що становить сутність її життя, є джерелом психічних явищ: *душка, душенька, душиця, бездушний, душогуб, душовий, душевний, душеубогий, одностушній, двоєдушний, легкодушний, малодушний, благодушний, криводушний, прямодушний*.

Предметом лінгвокультурологічного аналізу з позиції монотеїстського світогляду є християнська молитва, яка відображає сакральний процес спілкування душі людини з Богом. Оскільки християнство є культурою книжною, будучи релігією Писання із властивим йому пошануванням Слова, у межах киево-руської культури набув поширення тип мислення, не схильного до абстрактного філософського теоретизування, натомість філософія життя вибудовується як своєрідна «драма людського життя». Відповідно, наближення душі до Бога визначається кількістю добродійних (Богоугодних) справ (тенденція екзистенційно-антропологічної редукції філософського знання). Християнство розв'язує проблему богоподібності людини, де трагічна суперечність щодо розв'язання і спасіння становить сутність «благої вісті», коли за Євангелієм принцип гармонії протилежностей – внутрішнього, зовнішнього й соціального світів – розв'язується шляхом діалектичним, шляхом до трагічного оптимізму християнства.

Комунікація з вищою силою в християнстві передбачала також звернення до ікони (середньогрец. *eikón* – образ, портрет), яка за своїм художнім і технологічним вирішенням має передавати стан внутрішнього зосередження, найважливіша деталь – вияв духовного світу (божественний порядок, божественну благодать і спокій преображеного, просвітленого божественним світлом образу).

Лінгвокультурологічний аналіз структурно-семантичних жанрів замовлянь (політеїстський світогляд) і молитов (монотеїстський світогляд) дозволяє зробити висновок про те, що:

– на рівні язичницького спілкування з магічною силою (а) назвати, дати ім'я – означає дати життя, зробити частиною реального світу; вимовити слово

означає викликати присутність названого ним (з цим пов'язана заборона «не згадувати чорта проти ночі, щоб не прикликати»); б) магічна предикація встановлює й актуалізує особливі співвідношення між явищами; у відтворюваній замовляннями картині світу не діють закони причинно-наслідкового мислення: замість причинності простежується суміжність, аналогія, причому відношення аналогії часто встановлюється між не поєднуваними з погляду «здорового глузду» явищами; в) усталеною є комунікативна ситуація «домовляння» з магічною істотою, де особливістю семантики жанру є використання імперативних та інфінітивних форм зі значенням прохання, побажання, наказу (*іди, ізійди, вийди, поможи*); використання формули обміну, побудованої за схемою: «На тобі (я роблю для тебе), а ти дай мені (зроби те й те, не роби того й того)» // обряд жертвоприношення;

– на рівні християнського світогляду (а) молитва позиціонує перевагу благословення Бога як Творця й подателя життя над проханням задоволення життєвих потреб; б) поняття жертви набуває значення духовного служіння Богу задля відновлення в собі образу Божого (лампади і свічки розуміються як символ душі, яка кається у своїх гріхах); в) концептуальною правдою володіє лише Бог, який відкриває її богоугодній людині, актуалізуючи опозиції *праведність/гріх; віра/безбожжя; закон/благодать*; імперативні форми є настановою для людини; г) риторичні питання біблійного змісту спонукають до роздумів над ситуацією; ґ) алегоричні висловлювання подаються корелятивно до аналогій із повсякденного життя; д) притчі характеризуються глибокою метафоричністю і складною образною системою.

Організація лексичної роботи студентів-філологів із біблійними текстами/мовними одиницями на позначення сакральних понять передбачає: 1) аналіз структурно-семантичних особливостей інгерентних (співвідносних за структурою й семантикою з первинним текстом Старого й нового Заповітів, конкретно біблійною ситуацією) та адгерентних (семантика яких зазнала змін протягом історичного розвитку) різновидів біблійних фразем; 2) функціональних особливостей синтаксичних конструкцій у біблійних текстах, що втілюють концепцію монотеїзму (риторичні запитання; синтаксичні конструкції з підрядною частиною зі значеннєвим відтінком «правдивість/праведність»; синтаксичні конструкції, які відтворюють кореляцію алегоричних висловлювань із життєвими ситуаціями); 3) дослідження євангельських мотивів у художній літературі; 4) зіставлення сакральних концептів *душа/серце/Бог* у різних лінгвокультурах (у тому числі в межах християнства – православних/католицьких).

Наводимо авторський фрагмент практичної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей із додатковою спеціальністю «Українознавство» щодо вивчення релігійних явлень та специфіки їх

відображення в мовній картині світу представників української лінгвокультури.

1. Ознайомтеся зі словниковими статтями. Здійсніть лінгвокультурологічний аналіз біблійних фразем, зробіть висновок щодо особливостей їх використання в сучасній українській літературі і публіцистиці.

Блудний син – адегерентна біблійна фразема. Про людину, що розкаялася у своїх гріхах.

1. Як *блудний син*, він ладен був упасти на цю прекрасну землю, заплакати сльозами радості й просити тіні предків не отвергати його в тяжку годину (В. Шевчук). 2. – Усі ми блудні сини, – промовив сам до себе Савояр. – Усі ми долаємо нині дорогу до забутих, зневажених і не втішених нами батька-матері. Що ж то за доля така в української еліти?; – Браво, маестро! – вигукнув поет. – З нагоди повернення блудного сина я прочитаю цикл своїх поезій (Р. Іваничук). 3. Два дальніх ока, І один твій погляд – геть усе збагнулий. Це ти? Це – тонкий і чулий. Це ти? Це я, Це я, твій блудний син (В. Стус).

Закопувати свій талант у землю – адегерентна фразема. Занедбувати, не розкривати своїх здібностей.

Талант – міра грошей (срібний талант мав вагу від 27 до 36 кг).

1. Чули, чули про твої успіхи, просто неподобство, що ти заривав свої таланти в землю, але тепер не дозволимо, годі, талант треба поставити на службу народові (П. Загребельний). 2. Але буває день, коли слова на заклики твої нетерпеливі приходять – неохочі, непокірні, з погаслим зором, замкнені, скупі; неначе раб євангельської притчи, вони похмуро віддають талант і, заплативши вимушену дань, у невдоволенні глухим спішать знов увійти в житло своє таємне (М. Зеров).

2. Укладіть міні-словник біблійних фразем. Віднайдіть євангельські мотиви в українській літературі. Порівняйте особливості сприймання дохристиянських богів і християнського Бога.

1. *Блага вість, Блаженний край, Божий знак, Брат на брата повстав, Братобійче клеймо, будувати на піску, Бути на хресті, Бути на хресній дорозі, Убогий духом, Вдовина лепта, Вилити молоде вино в старі бурдюки, Випити чашу до дна, Випустити дух, Вирвати з коренем, Віддати Богу душу, Віддати кесарю кесареве, а Богові Боже, Відректися, як Петро від Христа, Вічне життя, Вовк в овечій шкурі, Гірка чаша, Сад Гетсиманський.*

2. *Голос волаючого в пустелі, Давати святе псам, Жити не хлібом єдиним, Заблукла вівця, Каїнова печать, Книга життя, Кара Господня, Неопалима купина, Нечиста сила, Обцілювати, як Юда, Перевіяти, як зерно, Побиття немовлят, Посипати голову попелом, Терновий вінок, Служити мамоні, Содом і Гоморра, Соломонове рішення, Соляний стовп, Співати Лазаря, Хіба ревуть воли, як ясла повні, Хліб насущний.*

3. Тридцять срібняків, Тяжкий хрест, Треті півні, Хома, сповнений невіри, Чистий серцем, Час розкидати каміння, час каміння збирати, Хто сіє вітер, пожне бурю, Суєта суєт, Співати осанну, Смертельна чаша, Розсипати перли перед свинями, У поті чола, Чистий серцем, Розсіяти, мов полу, Судний день, Провідна зоря, Рити яму, Сіль землі, Сіяти зло, Стукайте і відчинять вам, Невинні, як голуби, Не зійде на камені жито.

4. Цур тобі, окаяний, Щоб на тебе Див прийшов!, Щоб тебе чортяка вхопив!, Красна немов жар-птиця, О, як затрусить зеленим маком, так держись берега! Цур тобі, пек!, Відьмацьке кодро, Чорте! На груш, тільки мене не ворущ!, У баби язик, як у чорта хвіст довгий, Сонце (Даждзьбог) б тебе побито (побив)!, Не зачіпай гида – не каляй собі вида, Нехай над ним земля пером, Одтоптати ряс.

3. Подайте лінгвокультурологічний коментар до назв (ідей) художніх творів української літератури.

1. **Хіба ревуть воли як ясла повні** – інгер. Використовується для позначення ситуації «вдоволення життєво необхідних потреб веде до смирення». Вислухавши мову, з якою звернувся Елізаф, Йов попросив вибачення за «нерозважні слова». «Чи дикий осел над травою реве? Хіба реве віл, як ясла повні? Чи без солі їдять несмачне, чи є мак у білкові яйця? Чого не хотіла торкнутися душа моя, все те стало мені за поживу в хворобі» [Йова 6:5–7] // (ПанасМирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні»). 2. **Неопалима купина** – інгер. Про те, що не можна знищити, що відзначається святістю. Неопалима купина – терновий куш, який горить і якимось чудом не згоряє. На горі Хорив Мойсееві являється ангел Господній «у полум'ї огню до посеред тернового куша. І побачив він, що та тернина горить огнем, але не згоряє куш» [Вихід 3:5] // (Ліна Костенко «Маруся Чурай»). 3. **Каїнова печать** – інгер. Свідчення про злочин, тавро злочину. Каїн (означає «набутий») і Авель (означає «смутий») – сини Адама і Єви. Перший був рільником, другий – пастух овець. Каїн приносив жертву Богові, жертву «від плоду землі», Авель – «від своїх перворідних з отари та від їхнього лою». Господь зглянувся лише на жертву Авеля, що дуже розгнівало Каїна і спонукало його до вбивства брата. «І повстав Каїн на Авеля, брата свого, – і вбив його» [Буття 4:8]. Розгніваний Бог поклав на його чоло тавро злочину – «каїнову печать». «І вмістив Господь знака на Каїні, щоб не вбивав його кожен, то стріне» [Буття 4:15] // (Ольга Кобилянська «Земля»). 4. **Гетсиманський сад** – адегер. Про місце глибоких душевних мук. Гетсиманія (що в перекладі означає «прес для масла») – невеличке селище з садом за межами Єрусалима біля західного підніжжя Оливної гори, куди часто ходив Христос і де Він переніс глибокі душевні муки, віддавшись добровільно в руки грішників (розіп'ято на хресті). «Тоді з ними приходить Ісус до місцевості, що звалася Гетсиманія, і промовляє до учнів: «Посидьте тут, аж поки піду і помолюся отам» [Матвія 26:36] //

(Іван Багрянний «Сад Гетсиманський»). 5. **Земля обітована** – інгер. Багатий, розкішний край, де панує достаток і злагода // блаженний край, обіцяний край. Бог явився Мойсею на горі Хорив. Волею Господа йому судилося вивести ізраїльський народ із Єгипту: «Я зійшов, щоб визволити його з єгипетської руки, щоб вивести його з цього краю до Краю доброго й широкого, до Краю, що тече молоком та медом» [Вихід 3:8], де Край – це обіцяна земля, Палестина // (Василь Стус «Вертеп», «Земля обітована»).

4. Ознайомтеся з інтерпретацією концепту «правда» з позиції лінгвістики, лінгвокультурології, лінгвофілософії. Подайте коментар. За прикладом здійсніть лінгвокультурологічний аналіз бінарних опозицій (праведність/гріх; віра/безбожжя; закон/благодать); причинно-наслідкових детермінацій (гріх/покута; злочин/кара; віра/вічне життя).

Правда – те, що відповідає дійсності; істина // Певна сукупність достовірних відомостей про що-небудь // Дійсний стан речей [СУМ, 1100].

Правда – адекватне відтворення об'єкта суб'єктом, який себе пізнає, відтворення його та, як він існує сам по собі, поза й незалежно від людини і її свідомості; об'єктивний зміст чуттєвого, емпірійного досвіду, понять, суджень, теорій, учень і цілісної картини світу в діалектиці її розвитку [ФС, 230].

З позиції лінгвофілософії, біблійна правда – у Біблійних настановах, у яких людина має сприймати образ світу належного, з яким почасти перебуває світ сутній у конфлікті; настанови сприяють конструюванню внутрішнього світу / «царства в душі людини», угодного, тобто правильного, Богові.

Правда/мудрість: «... бо в пророка написано так: «І ти, Вифлеєме, земля Юдина, не менший нічим осадами Юдиними, бо в тебе з'явиться вождь, що буде Він пасти народ Мій ізраїльський» [1, Мт. 2:5]; «... щоб справдилося, що сказав Ісая пророк, промовляючи: «Він узяв наші немочі, і недуги поніс» [1, Мт. 8:17]; «Тому що не розуміючи праведності Божої й, набуваючи сили, поставити власну праведність, вони не покорилися праведності Божій» [Римлянам 10:3]; «Тому що немудре Боже мудріше людини, і немоцне Боже сильніше людини» [1-е Коринфянам 1:12-25]; «Господи! Путеводи мене у правді Твоїй, заради ворогів моїх; урівняй переді мною путь Твою» [Псалом 5]; «Бо Господь праведний, – любить правду; лице Його бачить праведника» [Псалом 10].

5. Прокоментуйте алегоричні висловлювання, які витлумачуються сентенціями-аналогіями з повсякденного людського життя. Доберіть із біблійного тексту 10 алегоричних висловлювань.

«Стережіться фальшивих пророків, що приходять до Вас у одежі овечій, а всередині – хижі вовки По їхніх плодах випізнаєте їх. Бо хіба ж виноград на тернині збирають, або фіги – із будяків? Так ото родить добрі плоди дерево добре, а дерево зле плоди родить лихі... Усяке ж дерево, що доброго плоду не родить, – зрубується та в огонь укидається. Ото ж бо, – по їхніх плодах випізнаєте їх!» [1, Матфея 15-20];

«А Я вам кажу: Підійміть свої очі та погляньте на ниви, – як для жнив уже пополовіли вони! А хто жне, той заплату бере, та збирає врожай у життя вічне, щоб сіє й хто жне – разом раділи. Бо про це поговорка правдива; «Хто інший сіє, а хто інший жне». Я вас жати послав, де ви працювали: працювали інші, ви до їхньої праці ввійшли» [1, Ів. 4:35-38].

6. Схарактеризуйте структурно-семантичні особливості синтаксичних конструкцій. Подайте лінгвокультурологічний коментар щодо сакральної значущості підрядної частини (сполучник бо). Доберіть із біблійного тексту 10 висловлювань.

«І перестали ті троє мужів відповідати йому, бо він був справедливий в очах своїх» [1, Йов. 32:1]; «Не збудуєш ти храму для Мого Ймення, бо багато крові пролив ти на землю перед лицем Моїм!» [1, 1 Хр. 22:8]; «Не прихилийтесь під чуже ярмо з невірними. Боя ким є спілкування праведності із беззаконням? Що є спільного у світла з пітьмою?» [1-е, Коринфянам 6:3 14-15]; «Тепер я радію не тому, що ви опечалилися, але що ви опечалилися до покаяння; бо опечалилися заради Бога... Бо печаль заради Бога витворює незмінне покаяння до спасіння, а печаль мирська призводить до смерті» [2-е, Коринфянам 6:3 9-10]; «Говорю це ... усердям інших відчуваю щирість і вашої любові... Бо ви знаєте благодать Господа нашого Ісуса Христа, що він, будучи багатим, зuboжив заради вас, щоби ви збагатилися Його убозством» [2-е, Коринфянам 7:14 8-10]; «Знемогає плоть моя і серце моє: Бог твердиня серця мого і частина моя повік. Бо ось ті, що віддаляють себе від Тебе, гинуть» [Псалом 72 26-27].

7. З'ясуйте стилістичну функцію риторичних запитань біблійних виразів. Доберіть із біблійного тексту 10 висловлювань.

«Хіба ж я не вільний? Чи ж я не апостол? Хіба я не бачив Ісуса Христа, Господа нашого? Хіба ви – не то не справа моя перед Господом?» [1, 1 Коринфянам 9:1]; «Господь моє світло й спасіння моє, – кого буду боятись?» [1, Псалом 27:1]; «Чи ви не знаєте, браття, – бо говорю тим, хто знає Закона, – Закон панує над людиною, поки вона живе?» [1, Римлянам 7:1]; «Гріх не повинен над вами владарювати, бо ви не під законом, але під благодаттю» [Римлянам 6:11-7:1]; «Чи не знаєте ви, браття, – бо говорю тим, хто знає закон, – що закон має владу над людиною, поки він живий?» [Римлянам 6:11-7].

8. З'ясуйте стилістичну функцію імператива й форм майбутнього часу, уживаних у функції імператива, у біблійних виразах. Доберіть із біблійного тексту 10 висловлювань.

«Не зробите собі божків та ідола і кам'яного стовпа не поставите собі, і каменя з фігурами не покладете в вашім Краї, щоб кланятися перед ним» [1, 3 М. 26:1]; «І сказав Господь до Мойсея, говорячи: «Увійди, говори до фараона, царя єгипетського, і нехай він відпустить Ізраїлевих синів зі свого краю»» [1, Вих 6:10-11]; «Серце чисте сотвори в мені, Боже, і

дух правий онови внутрі мене» [Псалом 50-51:12]; «Боже! Іменем Твоїм спаси мене, силою твоєю суди мене. Боже! Почуй молитву мою; почуй слова уст моїх» [Псалом 51-54:4-5]; «Кожен приділяй по доброті й щирості серця, не через засумування й не з примусу; бо того, хто віддає із добротою, Бог любить» [1, 1 Коринфянам 9:1].

9. Визначте семантичне наповнення сакральних концептів душа/серце на прикладах української і французької лінгвокультур.

Душа за біблійською інтерпретацією є безсмертним началом у людині, яка її животворить; душа робить тіло живим, оскільки має свій виток у Богові; серце – сакральний центр людини, та глибина, де перебуває її особистість, її сутність – «внутрішня людина»: Чиста душа – *âme de cristal*; Черствє серце – *cœur de pierre*; Дводушна людина – *âme double, cœur double*; Добра і проста душа – *c'est une bonne âme*; Бути як неприкаяна душа – *roder comme une âme en peine*; Як у воду опущений – *comme un corps sans âme*; Бути відданим душою й тілом – *se donner corps et âme à qn, qch*; Виморювати душу – *se tuer le corps et l'âme*; Зазнати глибокого горя – *avoir (mettre) la mort dans l'âme*; З важким серцем – *la mort dans l'âme*; Дихати на ладан (бути при смерті) – *avoir l'âme sur les lèvres*; Віддати Богу душу – *render l'âme à Dieu*; Духовний наставник – *conduire des âmes*; Молитися за упокой душі – *prier pour l'âme de qn*; Цілитель душ (священник) – *médecin des âmes*; Розкрити душу – *découvrir son âme à qn*; Перевернути всю душу – *mettre l'âme à l'envers*; Оновитися духовно – *faire âme neuve, changer d'âme*; Поклавши руку на серце – *ens on âme et conscience*; Усім серцем (від усієї душі) – *dumilleure de son âme, à cœur ouvert*; Очі – дзеркало душі – *les yeux sont le miroir de l'âme*; Клянусь життям! – *sur mon âme!*; Щоб провалитися мені на цьому місці – *demon âme!*

10. Здійсніть аналіз структурно-семантичних особливостей текстів замовлянь і християнських молитов. Схарактеризуйте концепти Бог, людина, душа, життя в архітектоніці божественного начала. Зробіть висновок щодо особливостей категоризації сакральної сфери в українській лінгвокультурі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Фахова підготовка майбутніх філологів у межах додаткової спеціальності «Українознавство» передбачає оволодіння лінгвокультурологічними знаннями, вироблення вмінь обґрунтовано застосовувати знання гуманітарних дисциплін (літературознавства, мовознавства, історії української мови/літератури, літературної критики, етнолінгвістики, лінгвогеографії, етнопедagogіки, філософії) задля здійснення лінгвокультурологічного аналізу.

Подання лінгвокультурологічного навчального матеріалу в межах міждисциплінарних взаємозв'язків релігієзнавства, культурології,

художньої літератури й історії мови сприяє виробленню лінгвокультурологічної грамотності майбутніх фахівців.

Перспективами подальших пошуків є розроблення тематичних блоків у межах міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Релігієзнавчий словник / [за ред. проф. А. Колодного і Б. Лобовика]. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 390 с.
2. Скаб М. В. Семантична структура слова *душа* в сучасній українській мові / М. В. Скаб // Науковий вісник Чернівецького університету. – Слов'янська філологія : [зб. наук. праць]. – Вип. 170–171. – Чернівці, 2003. – С. 92–96.
3. Словник української мови : в 11-ти томах. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 2. – К. : Наукова думка, 1971. – 550 с.
4. Українське мистецтво : [навч. посіб.] : у 3 ч. – Ч. 2. – Львів : Світ, 2004. – 268 с.
5. Християнство й українська мова : матеріали наукової конференції. – Львів : Вид-во Львівської Богословської Академії, 2000. – 514 с.

REFERENCES

1. *Relihiieznavchyi slovnyk [Religious Dictionary]* (1996). K.: Chetverta khvylia. (In Ukrainian).
2. Skab, M. V. (2003). Semantychna struktura slova dusha v suchasnii ukrainskii movi [The semantic structure of the word soul in the modern Ukrainian language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Slovianska filolohiia*, 170–171, 92–96. (In Ukrainian).
3. *Slovnyk ukraiïnskoiï movy [Ukrainian dictionary]* Vol. 2. (1971). K.: Naukova dumka. (In Ukrainian)
4. *Ukraiïnske mystetstvo [Ukrainian art]* (2004). Ch. 2. Lviv: Svit. (In Ukrainian).
5. *Khrystyianstvo i ukrainska mova [Christianity and Ukrainian language]* (2000). L'viv: Vyd-vo Lvivskoi Bohoslovskoi Akademii. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Мишенина Татьяна. Дидактическое сопровождение при изучении религиозной сферы в содержании курса «Основы лингвокультурологии» профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей.

В публикации представлен тематический блок в рамках курса «Основы лингвокультурологии», который раскрывает религиозные представления представителей лингвокультуры и особенности их отображения в языковой системе, роль в формировании и развитии языковой картины мира. Рассмотрение сакральных понятий с точки зрения лингвокультурологии предусматривает анализ макроконцептов на уровне категоризации религиозной сферы («Религиозные представления праукраинцев», «Христианские представления и их отражение в украинской лингвокультуре»). Перспективами дальнейших исследований представляется разработка тематических блоков в пределах межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвогруппа, религия, образ мира, христианство, душа, вера, молитва, монотеизм, библизм, индегертные и адгерентные библейские фраземы.

SUMMARY

Mishenina Tatiana. Didactic support while studying the religious sphere in the content of the course of the future philology teachers' professional training titled «Fundamentals of cultural linguistics».

The paper describes thematic unit within the course «Fundamentals of cultural linguistics», «which reveals the religious beliefs of the members of lingual culture and the

peculiarities of their reproduction in the language system, the role in the formation and development of the linguistic view of the world. Consideration of sacred concepts from the perspective of linguistics includes analysis of macro concepts at the level of categorizing the religious sphere («Religious ideas of ancestors of Ukrainians», «Christian ideas and their reflection in the Ukrainian lingual culture»).

Organization of lexical work of philology students with Biblical texts/linguistic units denoting sacred concepts includes: 1) analysis of the structural and semantic features of inherent (the ones that correlate on structure and semantics with original text of the Old and New Testaments, a concrete biblical situation) and superimposed (their semantics suffered changes within historical development) sorts of biblical phrases; 2) functional peculiarities of syntactic constructions in biblical texts that embody the concept of monotheism (rhetorical questions, syntactic constructions with subordinate fragment having semantic shade «the truth/righteousness»; syntactic constructions that reproduce the correlation of allegorical expressions with life situations); 3) studying the evangelical motives in literature; 4) comparing the sacred concepts of soul/heart/God in different lingual cultures (including within Christianity – Orthodox/Catholic).

A Prospect of further research is the development of thematic units within intercultural communication.

An organisation of work with educational materials involves the submission of linguo-cultural commentary to the names (ideas) of the works of Ukrainian authors that have roots of biblical interpretation (Panas Mirny «Do oxen low when mangers are full» / biblical expression, Lina Kostenko «Mary Churai» / thorn-bush, Olha Kobylianska «Earth» / Cain seal; Ivan Bagrianyi «Garden of Gethsemane» / Gethsemane; Garden of Gethsemane; Vasyl Stus «Nativity scene», «Promised Land» / The Promised Land).

Didactic support considers the interpretation of the concept of «truth» from the perspective of linguistics, lingual culture, lingual philosophy, as well as execution using the example of linguistic and cultural analysis of binary oppositions (righteousness/sin; faith/wickedness, law/grace); cause and effect determination (sin/penance, crime/punishment, faith/eternal life); clarification of the stylistic features of rhetorical questions of biblical expressions.

Key words: *lingual community, religion, view of the world, Christianity, soul, faith, prayer, monotheism, biblical expression, inherent and superimposed biblical phrasemes.*

УДК 629.7.073

Олена Москаленко

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
ORCID ID 0000-0003-3182-6801

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

У статті акцентується увага на необхідності вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, зокрема авіаційних фахівців. Автором виокремлено організаційно-педагогічні умови підготовки авіаційних фахівців. Запропоновано впровадження низки організаційно-педагогічних умов, спрямованих на ефективне виконання професійних дій. Обґрунтовано ефективність навчання на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих дисциплін; встановлено, що підвищенню рівня мотивації курсантів до професійної

діяльності значно сприяє використання інноваційних технологій (інформаційних, комп'ютерних і контекстного навчання). Подальший науковий пошук буде спрямований на орієнтацію навчального процесу на полікультурність, інтеграцію та адаптацію фахівців в авіаційному середовищі.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, інноваційні технології навчання, міжпредметні зв'язки, авіаційні фахівці, міжкультурне спілкування, безпека польотів, авіаційний контекст.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна перебуває на шляху вступу до постіндустріальної й інформаційної епохи, що потребує чітких та ефективних рішень. Сучасний фахівець – це, насамперед, продукт власного розвитку. Серед професійних цінностей сучасного авіаційного фахівця варто, на нашу думку, виокремлювати такі: орієнтація на нетрадиційні рішення та водночас урахування й дотримання чинних стандартів і законів; готовність до подолання труднощів; усвідомлення особистої відповідальності за повітряну обстановку; реальне оцінювання своєї кваліфікації; усвідомлення необхідності в постійному вдосконаленні професійної компетентності; гуманістичне усвідомлення власної ролі в авіаційній професії.

Аналіз актуальних досліджень. Автори «Великого тлумачного словника сучасної української мови» пропонують одну з дефініцій поняття «умови»: це «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [4, 1506]. Лексема «організація» потрактована як комплекс заходів, зміст яких полягає в координації дій окремих елементів системи [4, 853]. У словнику з педагогіки терміносполучення «організація діяльності» схарактеризоване як процес об'єднання людей і засобів для досягнення поставленої мети [7, 224]. Із цитованих дефініцій випливає, що «організувати» означає: 1) зосередити, мобілізувати, спрямовувати; 2) чітко налагодити, належно впорядковувати що-небудь [4, 853].

Досліджуючи вдосконалення професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів у процесі ведення радіообміну, І. Б. Файнман виокремлює низку педагогічних умов: актуалізація суб'єктного досвіду майбутніх диспетчерів і розширення їхніх суб'єктних функцій; налагодження комунікації на основі діалогічної взаємодії між курсантами; створення ситуацій квазіпрофесійної діяльності авіаційного диспетчера та їх упровадження на всіх етапах навчання радіообміну [9, 12]. Варто зазначити, що авіаційний диспетчер – це спеціальність, що належить до групи високотехнологічних професій; її представники забезпечують експлуатаційну взаємодію «людина – техніка – людина». В авіаційній термінології ця взаємодія відбувається у вигляді моделі «SHELL». Педагогічні умови, запропоновані І. Б. Файнман, є актуальними, уможливлюють високий рівень кваліфікації диспетчера в реалізації взаємодії під час радіообміну.

Унаслідок дослідження іншомовної підготовки в галузі авіації, О. В. Бродова схарактеризувала «педагогічні умови» формування

комунікативних умінь пілотів як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників, що сприяють ефективності навчального процесу й досягненню поставлених цілей. У процесі навчання англійської мови О. В. Бродова виокремлює такі педагогічні умови: 1) оптимальне структурування змісту циклу психолого-педагогічних дисциплін; 2) професійне спрямування матеріалу; 3) вплив методів активного навчання в процесі діалогічної взаємодії; 4) упровадження дидактичної моделі формування комунікативних умінь пілотів [2, 84].

Аналіз професійної готовності майбутніх пілотів до польотів на міжнародних повітряних трасах дав змогу В. Л. Асріян виокремити низку психолого-педагогічних умов, необхідних для навчання англійської мови: 1) поетапність підготовки: 1-й етап – навчання загальної англійської мови; 2-й етап – навчання технічної авіаційної англійської мови; 3-й етап – навчання фразеології радіообміну; 2) інтеграція знань, навичок, умінь із технічної авіаційної англійської мови; 3) використання ситуаційних завдань, пов'язаних із труднощами в особливих ситуаціях польоту; 4) система оцінювання, що об'єднує всі етапи підготовки під час вивчення технічної авіаційної англійської мови [1, 8].

Мета статті. До актуальних завдань належить удосконалення професійної підготовки авіаційних фахівців через упровадження низки організаційно-педагогічних умов, спрямованих на ефективне виконання професійних дій в екстремальних умовах. Звідси випливає мета статті – теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов у контексті навчання авіаційних фахівців та уточнення понять «умови», «педагогічні умови» і термінів, пов'язаних із поняттям «організація».

Методи дослідження. У статті використані загально-теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз, синтез і порівняння.

Виклад основного матеріалу. Професійну діяльність авіаційних фахівців високо цінують на авіаційному ринку як в Україні, так і за кордоном. Академія отримує державне замовлення у великому обсязі на професійну підготовку названих спеціалістів. Знання з англійської мови – украй важливі для професії, оскільки всі термінологічні довідники, назви й описи принципів роботи авіаційних приладів опубліковані англійською мовою.

Окреслення педагогічних умов, зорієнтованих на організацію навчання у вищій школі, ґрунтовані на впровадженні заходів, методів, прийомів, вимог у навчальний процес. У контексті дослідження запропоновано авторське тлумачення «організаційно-педагогічних умов підготовки авіаційних фахівців до виконання професійних дій в екстремальних умовах» як сукупності об'єктивних можливостей, спрямованих на досягнення професійної мети й розвиток особистості фахівця в авіаційному середовищі.

Широкий діапазон залучених до аналізу інформаційних джерел дав змогу виокремити організаційно-педагогічні умови підготовки авіаційних фахівців до виконання професійних дій в особливих умовах і ситуаціях:

- 1) побудова навчального процесу в льотних закладах освіти на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих авіаційних дисциплін;
- 2) забезпечення стійкої мотивації курсантів до професійної діяльності за допомогою використання інноваційних технологій (інформаційних, інтерактивних, комп'ютерних і контекстного навчання);
- 3) організація навчального процесу з огляду на аспекти міжкультурної взаємодії учасників в авіаційному середовищі.

Описані організаційно-педагогічні умови потребують докладного обґрунтування. Першою організаційно-педагогічною умовою є побудова навчального процесу в льотних закладах освіти на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих авіаційних дисциплін.

В «Українському педагогічному словнику» міжпредметні зв'язки витлумачені як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [8, 210]. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання, який уможливорює виокремлення головних елементів змісту освіти та взаємозв'язків між окремими дисциплінами. Завдяки інтеграції знань у процесі навчання на основі міжпредметних зв'язків підвищується продуктивність перебігу психічних процесів. Важливу роль відіграють міжпредметні зв'язки в ході розвитку системного мислення. Особливої актуальності, на наш погляд, набуває використання міжпредметних зв'язків у льотних навчальних закладах, що потребує залучення авіаційних фахівців із різних навчальних професійно орієнтованих дисциплін для опрацювання програм і підручників на міжпредметній підставі. Крім того, навчання із залученням викладачів з інших дисциплін сприяє підвищенню рівня їхньої кваліфікації, різноаспектному аналізу специфіки авіаційної галузі.

У цьому контексті варто говорити про інтеграцію навчальних дисциплін щодо льотних навчальних закладів. Інтегративність не означає розчинення однієї професійно орієнтованої дисципліни в іншій, а, навпаки, засвідчує їхню єдність, збереження систем, що взаємодіють, налагодження контактів. Дослідниця вбачає в інтеграції знань дисципліни «Іноземна мова» з іншими авіаційними дисциплінами цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, що виражене через виникнення їхніх інтегральних форм, методів, взаємообмін інформації, унаслідок чого виникає єдина цілісність [5, 55]. Інтегративні зв'язки професійно орієнтованих авіаційних дисциплін розкриваються через терміни й поняття, однак навчання дисципліни не може бути обмежене розумінням їхньої сутності. Важливо усвідомлювати вияв цих термінів в інших дисциплінах. Наприклад, термін «ATIS information» – «інформація ATIS»

англійською мовою обраний із професійно орієнтованої дисципліни «Метеорологія». Він означає передавання інформації пілотові щодо поточного стану погоди в районі аеродрому. Стандартна передача про погоду в міжнародному аеропорті має такий вигляд: «This is London Volmet South, London Heathrow at 14.50. Wind 100 degrees 9 knots. CAVOK. Temperature 9, dewpoint 4. QNH 1025. Nosig». У радіопередачі помітний чіткий зв'язок між метеоінформацією та англійською мовою.

Узагальнюючи виклад, наголосимо, що міжпредметні зв'язки професійно орієнтованих дисциплін виявляються в льотному навчальному закладі різноаспектно. Так, реалізація цієї педагогічної умови відбувалася через цикли дисциплін, у яких міжпредметні зв'язки найбільш чітко помітні, а саме: «Професійно орієнтована англійська мова» та професійно орієнтованими дисциплінами («Аеродинаміка», «Льотна експлуатація», «Метеорологія», «Повітряна навігація», «Авіаційне обладнання», «Повітряні перевезення», «Безпека польотів та людський фактор» та ін.). Домінантним завданням є формування знань, умінь і навичок авіаційних фахівців із правильного спілкування англійською мовою в процесі професійної діяльності. Це потребує, насамперед, знань зі спеціальних технічних дисциплін, які слугують фундаментом для навчання циклу дисциплін з англійської мови. Матеріал зі спеціальних технічних дисциплін містить англійські терміни й поняття. Виникає протиріччя: з одного боку, для опанування авіаційної англійської мови слід знати специфічну авіаційну термінологію; з іншого боку, для вивчення авіаційної термінології зі спеціальних технічних дисциплін потрібно володіти авіаційною англійською мовою. Це спонукає до думки про те, що навчання повинно органічно поєднувати названі два складники. Підґрунтям для такого комбінованого навчання слугує поступове впровадження елементів викладання англійською мовою професійно орієнтованих дисциплін. Реалізація зазначеної організаційно-педагогічної умови сприятиме більш ефективному засвоєнню матеріалу в інтегрованій єдності професійно орієнтованих дисциплін.

На підставі цього окреслено наступну організаційно-педагогічну умову в такому формулюванні: забезпечення стійкої мотивації курсантів до професійної діяльності за допомогою використання інноваційних технологій (інформаційних, комп'ютерних і контекстного навчання). Період навчання студента у вищому навчальному закладі – сприятлива нагода розкрити себе, виявити таланти, розвинути інтелектуальні й моральні якості. Обсяг знань, який студент отримує у процесі навчання, оптимізує усвідомлення себе як індивідуальності, посилює прагнення до професійного самовдосконалення. Це означає, що в студентів має бути добре розвинена професійна мотивація.

Навчаючи професійно орієнтованої англійської мови курсантів льотних навчальних закладів, викладачі досягають позитивного результату

й підвищення рівня мотивації за допомогою використання інноваційних технологій, до яких належать інформаційні, інтерактивні, комп'ютерні та контекстного навчання. Появі терміна «технологія» у педагогіці передувало прагнення досягти найкращих результатів навчання. Технологія як процес має такі риси: розмежування навчального процесу на окремі етапи; координованість і поетапне виконання дій; однозначність виконання процедур та операцій для досягнення результату. Будь-яка технологія є інформаційною, оскільки пов'язана з передаванням інформації.

Інформаційні технології означають застосування інформаційних ресурсів у навчальному процесі. Інформаційні технології можна тлумачити як джерело інформації, що слугує підґрунтям для отримання знань. Використання інформаційних ресурсів у навчальному процесі дає змогу організовувати різні форми діяльності, застосовувати весь спектр можливостей сучасних інформаційних технологій; оперувати технологіями мультимедіа; сприяти оволодінню загальнокультурними та професійними компетенціями; контролювати навчальний процес; автоматизувати результати навчальної діяльності; активізувати самостійну навчальну діяльність; забезпечувати управління інформаційними потоками [6, 86].

Один із ефективних методів використання інформаційних технологій – комп'ютерне навчання, що створює нові можливості для навчання й тестування. Роль комп'ютера в опануванні професійно орієнтованих дисциплін у льотному навчальному закладі, зокрема іноземної мови, стає все більш значущою та має низку переваг: 1) доступ до спеціалізованих навчальних матеріалів у текстовому, відео- й аудіоформаті через пошукові системи Інтернету, тематичні інтернет-ресурси; 2) забезпечення інтеграції за допомогою єдиного інтерфейсу множинних способів використання мови й варіантів мовної практики; 3) можливість налагоджувати комунікативну взаємодію за допомогою мови, що вивчають; «проживання» у віртуальному світі; 4) змога комбінувати інтернет-ресурси з іншим навчальним матеріалом, що вможливорює подальші пошуки, розширює знання про мову, авіаційну тематику й засоби її навчання (наприклад, онлайн-словники, аудіозразки вимови); 5) надання доступу до дистанційного навчання за межами аудиторій або розкладу, при цьому зберігається контроль викладача та зворотний зв'язок; 6) можливість ведення інтерактивного діалогу з комп'ютером для оцінювання й корекції мовних навичок [11].

На нашу думку, у льотних навчальних закладах інформаційні технології об'єднують всі описані позиції. Курсанти постійно залучені до завдань, що потребують використання Інтернету, веб-сайтів міжнародних організацій, електронних бібліотек, електронних видань. Крім того, усі тренажерні системи, пілотажні прилади й радіосистеми побудовані за принципом використання супутникового зв'язку. У Циркулярі ICAO 323 «Рекомендації щодо програм навчання авіаційної англійської мови»

запропоновано використовувати джерела асоціацій, що стосуються навчання англійської мови для авіаційних фахівців, зокрема комп'ютерного (Міжнародна організація авіаційної англійської мови та спілкування (IALCO), Міжнародна асоціація англійської мови в цивільній авіації (ICAEA), Асоціація навчальних технологій (ALT), Центр інформації з мовного навчання та досліджень (CILT), Європейська асоціація комп'ютерного навчання мови (EUROCALL), Міжнародна асоціація технологій навчання мови (IALLT), Комп'ютерне товариство (IEEE)) [10].

Контекстне навчання – один із напрямів інноваційних педагогічних технологій, що здобув популярність в останні роки. Починаючи з 90-х років збіглого століття, А. А. Вербицький запропонував викладати загальні дисципліни в контексті майбутньої професійної діяльності [3]. Водночас слід зауважити, що, поряд із традиційною методикою, потрібно використовувати методи активного навчання, підходити комплексно до професійного навчання. Контекстне навчання проектують, зважаючи на мету, зміст, принципи навчання, умови педагогічного процесу, контингент курсантів, напрям професійної підготовки та індивідуальний доробок викладача. Контекст – це те, що аналізують як ціле, яке зв'язує й пояснює певні явища, факти [4, 567].

Реалізація контекстного навчання як однієї з педагогічних умов відбувалася таким чином. У статті «контекст» витлумачений у двох площинах: 1) як інтегративна єдність викладання професійно орієнтованих дисциплін в англомовному контексті (макрорівень); 2) як конкретна авіаційна ситуація, що має причину/причини й наслідок/наслідки (мікрорівень). З огляду на мету роботи наукове зацікавлення становлять обидва напрями. Згідно з першим підходом (ідеєю викладання професійно орієнтованих дисциплін англійською мовою), контекст заданий навчальними планами та програмами цих дисциплін. Викладачів-філологів і викладачів суміжних кафедр організовують у групи по 3–4 особи з подальшою перспективою роботи в команді. Діяльність відбувається за такою схемою:

- 1) складання курсу лекцій і семінарських занять українською мовою;
- 2) складання термінологічного словника, словосполучень, скорочень авіаційного контексту;
- 3) вивчення викладачем-філологом професійних джерел із дисципліни, переклад навчального матеріалу англійською мовою, розроблення додаткових завдань для відпрацювання навичок з англійської мови;
- 4) аудіозапис термінологічного словника з правильною англійською вимовою;
- 5) спільна позааудиторна діяльність – розроблення навчально-методичних посібників викладачем-філологом і викладачем професійно орієнтованої дисципліни.

У руслі другого підходу зауважимо, що з'ясування лінгвальних особливостей авіаційної англійської лексики довело факт відсутності в авіаційних термінах ознак багатозначності; їм притаманна чіткість, стислість і лаконічність. Авіаційна терміносистема є елементом загальної лексичної системи англійської мови, тому синонімічні слова та словосполучення слід використовувати обережно, у контексті конкретної ситуації. Наприклад, слова «wet» (мокий) та «damp» (вологий) – синоніми, але в авіаційному значенні ними номінують стан ЗПС, що може вплинути на зліт і посадку. Трапляються слова, які породжують імовірність плутанини; деякі з них мають схоже звучання, інші – подібне написання. Наприклад, «accept» / «except», «successful» / «successive», «cattle» / «kettle», «arise» / «erase», «derives» / «drives», «depleted» / «deleted». Ці слова можуть функціювати в авіаційному контексті в різних значеннях. Нижче запропоновано порівняльний варіант.

«Can you **accept** FL 410? Flight levels above 310 are occupied **except** for FL 390. **Extend** traffic circuit. We have structure damage due to explosion, **extent** unknown. **Expect** delay for 20 minutes. The fire is **extinct**».

Третя організаційно-педагогічна умова – організація навчального процесу з огляду на аспекти міжкультурної взаємодії учасників в авіаційному середовищі. У контексті глобалізації освітнього простору йдеться про готовність до міжкультурної комунікації та спілкування – взаємодії представників інших культур.

У ситуаціях міжкультурного спілкування важливу роль відіграє набуття культурного досвіду країни (знання з економіки, історії, географії, політичного устрою) і формування комунікативних умінь. Беручи до уваги авторський досвід, зазначимо, що в Кіровоградській льотній академії НАУ навчається багато іноземних студентів, які прагнуть оволодіти льотними професіями (пілота, диспетчера, авіаційного техніка, рятувальника, менеджера). Тому опанування культурного досвіду України відбувається із залученням авіаційного контексту, що пов'язаний із реаліями професійного середовища.

Інтернаціоналізація суспільства охопила авіаційну галузь, оскільки виконання трансатлантичних польотів зумовлює необхідність введення крос-культурного діалогу. ICAO зосереджує увагу на міжкультурній комунікації як важливому чинникові безпеки польотів. Крос-культурне спілкування за своєю природою – багатоаспектне. Пілоти літають у зарубіжних державах, перевозять пасажирів по всьому світу; диспетчери УПР, інженери з технічного обслуговування та інший персонал використовують технології, розроблені багатьма країнами. Люди взаємодіють один з одним, а також із продуктами інших культур. Поведінка та навколишні умови можуть бути передбачені доти, поки людина перебуває в межах власної культури. Після того, як людина потрапляє в оточення представників або предметів (ПС, процедури, правила) інших культур, вона розгублюється, довкілля стає менш

прогнозованим і невизначеним, потребує більше часу для ухвалення рішень. Згодом людина адаптується до нових умов, які дають змогу налагодити міжкультурну взаємодію. У глобальних умовах авіаційної діяльності крос-культурні контакти стають нормою, а не винятком, повсякденною реальністю. Що довше група людей співпрацює і розв'язує спільні завдання, то частіше вони знаходять найбільш адекватні й доцільні рішення, починають думати та діяти однаково. Культура формується залежно від навколишніх умов і адаптується до їхніх змін, тобто є підстави говорити про нероздільність культури й контексту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Запропоновані в дослідженні організаційно-педагогічні умови мають теоретико-практичне підґрунтя, оскільки вмотивовують вибір індивідуальної траєкторії щодо формування професійно значущих знань, умінь і навичок курсантів, уможливають варіативність навчального процесу та психологічного навантаження, узгоджених із кожним етапом підготовки до виконання професійних дій в екстремальних ситуаціях. У процесі виокремлення організаційно-педагогічних умов, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу авіаційних фахівців, сформульовано низку напрямів для подальших наукових розвідок: усвідомлення важливості міжкультурної взаємодії в процесі ухвалення рішень; спрямування навчального процесу на полікультурність, інтеграцію та адаптацію фахівців в авіаційному середовищі; систематичне вивчення видів міжкультурної взаємодії в авіаційних контекстах; розроблення спеціалізованих програм із залученням міжкультурних посередників – представників інших країн, обізнаних із авіаційною діяльністю в іншій країні та професійним досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асріян В. Л. Формування спеціальних умінь у пілотів міжнародних авіаліній на основі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання технічних дисциплін / В. Л. Асріян. – Харків, 2007. – 16 с.
2. Бродова О. В. Психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх пілотів / О. Бродова // Наукові записки : збірник наукових статей. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 120. – С. 78–85.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Герасименко Л. С. Інтеграція дисциплін як педагогічна умова професійної адаптації викладачів іноземної мови в льотних навчальних закладах / Л. С. Герасименко // Гуманітарний вісник. – Додаток 2 до № 3, Том VIII (33). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2011. – С. 49–55.
6. Гущина О. М. Информационные ресурсы в системе управления образовательным процессом / О. М. Гущина, О. А. Крайнова // Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. – Серия : Педагогика, психология. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. – № 3 (14). – С. 85–87.

7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

8. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

9. Файнман І. Б. Формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації у процесі підготовки до ведення радіообміну : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. Б. Файнман. – Кіровоград, 2013. – 20 с.

10. Guidelines for Aviation English Language Program : ICAO Cir 323-An / 185. – ICAO, 2009. – 63 p.

11. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements : Doc 9835 AN / 453. – ICAO, 2004.

REFERENCES

1. Asriian, V. L. (2007). *Formuvannia spetsialnykh umin u pilotiv mizhnarodnykh avialinii na osnovi mizhpredmetnykh zviazkiv tekhnichnykh dystsyplin [Forming of special skills of pilots (at international airlines) based on interdisciplinary connections of technical subjects]*. (PhD thesis). Ukrainian Engineering Academy, Kharkiv.

2. Brodova, O. V. (2013). *Psykhologo-pedahohichni umovy formuvannia komunikativnykh umin maibutnikh pilotiv [Psychological and pedagogical conditions of forming of the future pilots' communication skills]*. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka: Pedahohichni nauky*, 120, 78–85. [In Ukrainian].

3. Verbytskyy, A. A. (1999). *Novaia obrazovatelnaia paradihma i kontekstnoe obuchenie [New educational paradigm and context studying]*. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. [In Russian].

4. Busel, V. T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big definition dictionary of modern English (with supplements)]*. Irpin: VTF «Perun».

5. Herasymenko, L. S. (2011). *Intehratsiia dystsyplin iak pedahohichna umova profesiinoi adaptatsii vykladachiv inozemnoi movy v lotnykh navchalnykh zakladakh [Integration of subjects as a pedadogical condition of professional adaptation of teachers of English at Flight educational establishments]*. *Humanitarnyi visnyk. Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru», Tom VIII (33)*, 49–55. (In Ukrainian).

6. Hushchyna, O. M., Krainova, O. A. (2013). *Informatsionnye resursy v sisteme upravleniia obrazovatel'nykh protsessom [Information resources in education management system]*. *Vektor nauky Toliattinskoho gosudarstvennogo universiteta. Pedahohika, psikhologhiia*, 3 (14), 85–87. (in Russian).

7. Kodzhaspirova, H. M., Kodzhaspirov, A.Yu. (2005). *Slovar po pedahohike [Pedagogical dictionary]*. Rostov n/D: Izdatelskyi tsentr «MarT».

8. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid.

9. Fainman, I. B. (2013). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh aviadyspetcheriv do profesiinoi samorealizatsii u protsesi pidhotovky do vedennia radioobminu [Forming of future ATC controllers' readiness to professional self-realization during radio communication training]*. (PhD thesis). Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kirovohrad.

10. Guidelines for Aviation English Language Program: ICAO Cir 323-An / 185. (2009). International Civil Aviation Organization.

11. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements: Doc 9835 AN / 453. (2004). International Civil Aviation Organization.

РЕЗЮМЕ

Москаленко Елена. Педагогические условия обучения профессиональной англоязычной коммуникации будущих авиационных специалистов.

В статье акцентируется внимание на необходимости усовершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов технических специальностей, в частности авиационных специалистов. Выделены организационно-педагогические условия подготовки авиационных специалистов. Предложено внедрение организационно-педагогических условий, направленных на эффективное выполнение профессиональных действий. Обоснована эффективность учебы на основе межпредметных связей профессионально ориентированных дисциплин; установлено, что повышению уровня мотивации курсантов к профессиональной деятельности значительно способствует использование инновационных технологий (информационных, компьютерных и контекстного обучения). Дальнейший научный поиск будет осуществляться в направлении учебного процесса на поликультурность, интеграцию и адаптацию специалистов в авиационной среде.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, инновационные технологии обучения, межпредметные связи, авиационные специалисты, межкультурное общение, безопасность полетов, авиационный контекст.

SUMMARY

Moskalenko Olena. Pedagogical conditions of professional English communication of the future aviation specialists.

In the article attention is paid to the necessity of improvement of the future aviation specialists' professional communication. The author points out the organizational and pedagogical conditions of the future aviation specialists' English professional preparation. Implementation of organizational and pedagogical conditions, which are aimed at effective fulfilment of professional actions, was offered. Efficiency of professional interdisciplinary studying was proved. The use of intersdisciplinary connections have become of paramount importance at flight educational establishments. It requires involvement of teachers of aviation professional subjects into curricula and syllabi development, based on intersdisciplinary approach. Integrity does not mean merging of one professional subject with the other, but, on the contrary, it certifies their unity, systems' co-operation, making contacts and connections. It was grounded that the use of innovative technologies (information, computer and context studying) leads to the increase of students' motivation level to professional activity. Internationalization of society touched upon aviation industry, as providing of transatlantic flights predetermines the necessity of cross-cultural (multicultural) communication. ICAO focuses on cross-cultural communication as an important factor of safety of flights. Cross-cultural communication is multidimensional by its nature. In the course of research, the author makes the following conclusions: 1) studying at flight educational establishments has narrow specialization, that guides particular principles and regulations of professional pedagogics in technical direction; 2) studying of the professional disciplines is closely connected with English learning as one of ICAO official languages, that predetermines its penetration in the majority of professional disciplines; 3) professional activity of aviation specialists is related to cross-cultural communication and mixing with the representatives of other cultures, that aims educational process at multiculturalness; 4) studying at flight educational establishments takes place with the active involvement of information technologies; it needs constant development and content upgrade of syllabi and curriculum. The

organizational and pedagogical conditions, which were offered in the research, have theoretical and practical background, as they determine the choice of individual strategy concerning the forming of students' professional knowledge and skills. A further research will be aimed at providing of educational process in the direction of multicultural communication, integration and adaptation of the future specialists in aviation environment.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, innovative technologies, interdisciplinary connections, aviation specialists, multicultural communication, safety of flights, aviation context.*

УДК 378.048.2

Тетяна Плачинда

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
ORCID ID 0000-0002-2514-3644

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті звертається увага на проблему забезпечення вищих шкіл специфічного профілю науково-викладацьким складом для якісного провадження навчально-виховного процесу. Акцентується на необхідності підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії, які не мають педагогічної освіти, до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. Подані результати опитування молодих викладачів непедагогічних спеціальностей, під час якого виявлені основні проблеми, з якими вони стикаються на початку педагогічної діяльності. Для якісної підготовки здобувачів (майбутніх викладачів вищої школи) до педагогічної діяльності запропоновано курс навчальної дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність».

Ключові слова: *викладач, здобувач, аспірантура, навчально-виховний процес, майбутні фахівці, вища школа, професійна підготовка, освітня складова, специфічні принципи навчання, специфічні методи навчання.*

Постановка проблеми. Освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної безпеки. Професійна підготовка фахівців різних галузей потребує пошуку неординарних шляхів організації навчально-виховного процесу. Актуалізації набуває формування світогляду студентства, їхніх ціннісних орієнтацій, системного сучасного соціального та гуманістичного мислення в навчальному процесі. На сьогодні основна суспільна функція університетів полягає в якісній підготовці фахівців, з огляду на це, успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від правильного окреслення університетами пріоритетів у викладанні та навчанні студентів.

Процес підготовки нового покоління фахівців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості освітніх послуг і докорінного оновлення професійної підготовки. Вища школа покликана забезпечити здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей. Важливу роль у цьому процесі відіграють викладачі вищих закладів освіти, адже оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками для подальшої професійної діяльності

стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Проте, не завжди педагог вищої школи, зокрема молодий викладач, має необхідні знання, уміння й навички викладацької діяльності, оскільки не має базової педагогічної освіти. Утім, виші окремих спрямувань (льотні, військові, медичні навчальні заклади тощо) потребують педагогів, які будуть викладати дисципліни професійного спрямування і не мають педагогічних навичок. Тому їхня підготовка й удосконалення навчальної, методичної та наукової професійної діяльності є основою навчально-виховного процесу у вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності займалися О. Є. Антонова, І. Я. Глазкова, Т. Я. Довга, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, Л. В. Кондрашова, Г. О. Михалін, Г. М. Мешко, Л. Є. Петухова, Т. В. Семенюк, Л. О. Хомич та ін.

І. В. Болотнікова, Ф. Н. Гоноболін, М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколенко та інші розглядали фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності майбутніх учителів.

О. Е. Коваленко заснувала наукову школу «Методика професійного навчання. Інженерна педагогіка», у підґрунтя якої покладено концепцію професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів; А. А. Плаксін розглядає дидактичну культуру викладача ВНЗ МВС України; О. А. Ігнатюк займалася формуванням готовності до педагогічної діяльності аспірантів технічного університету.

Значний науковий доробок дослідників у питанні підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності не достатньо розкриває проблему підготовки до викладацької діяльності фахівців без базової педагогічної освіти.

Метою статті є розкриття проблеми підготовки фахівців вищої кваліфікації (докторів філософії), які не мають базової педагогічної освіти, до викладацької діяльності у вищій школі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури; емпіричні – спостереження за навчальним процесом і вивчення педагогічного досвіду, вивчення нормативної документації навчальних закладів, з метою дослідження специфіки навчального процесу, проведення діагностичних процедур: анкетування, опитування, тестування; статистичні – математичне опрацювання емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення якості професійної підготовки в ході формування зони європейської освіти – одна з основних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти. Принцип інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості покладена на вищий навчальний заклад, зокрема на науково-педагогічний склад, адже забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим завданням і включає в

себе наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організації навчального процесу, який би найбільш адекватно відповідав сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки й освіти, контроль освітньої діяльності вишів і якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання.

На сучасному етапі в межах єдиної педагогіки вищої школи розвиваються два напрями: університетський (академічний) і післядипломний. Перший передбачає організацію педагогічного процесу зі студентами та надання їм базової і повної вищої освіти. Другий, – по-перше, роботу зі слухачами, які вже мають вищу освіту, з метою надання їм другої вищої освіти або перепідготовки; по-друге, підготовку через аспірантуру і докторантуру фахівців вищої кваліфікації (докторів філософії та докторів наук); по-третє, курсове підвищення кваліфікації.

Наша увага спрямована на підготовку фахівців вищої кваліфікації (докторів філософії) як майбутніх викладачів вищої школи, зокрема здобувачів, які не мають базової педагогічної освіти. Адже від їхньої готовності до педагогічної діяльності залежить якість професійного навчання майбутніх фахівців різних галузей, зокрема авіаційної. Але, як зазначає Г. М. Мешко: «...усвідомлене входження в педагогічну справу починається з осягнення її засад і сутності, призначення, функцій і структури педагогічної діяльності, раціональних методів професійного самовиховання» [2].

Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, спрямованим на передавання новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку [2]. На сьогодні особливо важливим є створення умов для професійного становлення студентів як висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців. Посутня роль у цьому процесі відводиться педагогічній діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

Професійна діяльність викладача передбачає неперервний процес розв'язання різноманітних завдань, що реалізується в таких видах:

- навчальна робота (спрямована на здобуття майбутніми фахівцями необхідних знань, умінь і навичок);
- виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності);
- кураторство (організація навчання й виховання студентів);
- діяльність, спрямована на самоосвіту та професійне самовдосконалення;
- управлінська діяльність (керівники закладів освіти, їх заступники, декани, завідувачі кафедр тощо);
- методична діяльність (забезпечення навчального процесу методичними розробками (робочі програми, навчально-методичні комплекси, методичні рекомендації, посібники тощо);

- позааудиторна діяльність (факультативи, наукові гуртки, дистанційне навчання тощо);
- науково-дослідницька діяльність (вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду та впровадження інновацій у навчально-виховний процес вищої школи).

Випускники педагогічних вищих навчальних закладів здобувають необхідні вміння та навички для провадження діяльності в навчальних закладах. Проте не завжди фахівець із педагогічною спеціальністю може задовольнити потреби студентів і вищого навчального закладу. Так, такі навчальні заклади, як Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету (КЛА НАУ), Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності та інші, мають специфічні напрями підготовки фахівців, наприклад: пілот літака; диспетчер управління повітряним рухом; технічне обслуговування, ремонт та діагностика авіаційної техніки; безпека державного кордону; пожежна безпека; цивільна безпека тощо. Викладачами з дисциплін професійного спрямування мають бути фахівці відповідного напрямку, які не завжди мають педагогічну підготовку. Такими фахівцями є колишні пілоти, диспетчери, прикордонники, рятувальники, випускники даних навчальних закладів та ін. Відповідно, на початку своєї педагогічної діяльності в них немає необхідних знань для провадження навчально-виховного процесу, що суттєво відбивається як на студентах, так і на адаптації молодих педагогів на робочому місці.

Нами проаналізовано навчальні плани освітньо-кваліфікаційного рівня магістр Кіровоградської льотної академії НАУ, де виявлено, що на дисципліну «Основи авіаційної педагогіки» відводиться лише 1,5 кредиту ECTS, з них 8 годин на лекції та 8 годин на практичні заняття. Звичайно, для набуття знань і навичок педагогічної діяльності, навіть елементарних, даної кількості годин замало. Посутню роль у вирішенні такої прогалини відіграє підготовка через аспірантуру фахівців вищої кваліфікації – докторів філософії. Прийняте Положення КМУ від 23 березня 2016 р. № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» [4] дає змогу (через освітню складову) підготувати справжнього викладача, з необхідними вміннями й навичками, до навчально-виховної діяльності в закладі освіти.

Під час педагогічного спостереження та проведеного опитування молодих викладачів КЛА НАУ нами виявлено основні проблеми, з якими вони стикаються на початку педагогічної діяльності. Більше 60 % опитаних указали на брак знань з організації навчального процесу, 74 % осіб не змогли надати повну відповідь на питання «Що передбачає навчально-методична робота викладача?», 57 % респондентам було важко відповісти на питання

про наукову діяльність педагога; 46 % опитаних вказали, що відчують побоювання перед студентською аудиторією; майже всі анкетовані (93 %) не змогли надати відповідь на питання «Що таке педагогічна майстерність та її складові?» тощо.

Тому з метою формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю в освітній процес аспірантури КЛА НАУ було введено дисципліну «Вища школа та науково-педагогічна діяльність», оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання й навчання студентів (курсантів), сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Метою вивчення дисципліни здобувачами наукового ступеня є набуття знань про особливості навчання у вищому навчальному закладі; його характер і функції у стимулюванні професійного зростання майбутніх фахівців; формування компетенцій щодо педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу ВНЗ; теоретичних основ його формування та реалізації в практиці сучасного вищого навчального закладу професійного спрямування. Завдання даної дисципліни: надати аспірантам цілісну й логічно-послідовну систему знань про дидактику підготовки студентів (курсантів) різного рівня вищої освіти; розкриття концепції, основи теорії, методики й методології викладання дисциплін у системі вищої школи; навчити аспірантів оптимально поєднувати загальнодидактичні методи, прийоми і засоби навчання, що застосовуються для організації навчального процесу тощо.

Робоча програма дисципліни розрахована на 6 кредитів, відповідно 32 години лекцій та 32 години практичних занять, та містить три змістових модуля: «Загальні основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи», «Основи педагогічної майстерності».

Перший змістовий модуль розкриває загальні характеристики вищої освіти та її складових як системи і процесу; знайомить здобувачів із історією становлення, розвитку та реформування вищої школи і освіти в Україні; інформує про нормативно-правову базу вищої школи (закон «Про освіту», «Про вищу освіту»); визначає суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ.

Другий змістовий модуль спрямований на набуття аспірантами, зокрема непедагогічних спеціальностей, необхідних знань, умінь і навичок для провадження педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Майбутні викладачі вищої школи з'ясовують питання про сутність навчання як педагогічного процесу; співвідношення процесу пізнання й навчання; основні функції навчальної діяльності тощо.

Значний час відводиться на такі питання, як: закономірності, форми, методи та принципи навчання у вищій школі; зміст і організація науково-дослідної роботи студентів (курсантів); особливості контролю знань і вмінь студентів (курсантів); особливості навчально-методичної роботи та науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; організаційно-

виховна діяльність викладача вищої школи; психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів (курсантів), методи контролю й самоконтролю.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розв'язку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів із науково-дослідною роботою викладача; поєднання в діяльності викладача навчального і наукового: він навчає і водночас є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у вищому навчальному закладі спрямований на професіоналізацію. Ці особливості передбачають дотримання специфічних принципів навчання, на що нами й зверталася особлива увага.

Аспірантам пояснювалося, що специфічні дидактичні організаційні та процесуальні принципи допомагають цілеспрямовано організувати систему підготовки курсантів льотних навчальних закладів і створити чітку систему формування надійності авіаційних фахівців у професійних умовах діяльності. Обираючи принципи, слід зважати на той факт, що вони відображають узагальнену практику підготовки. Це наближає до розв'язання проблеми безпеки польотів щодо людського чинника та вдосконалення знань, умінь і навичок для подальшої професійної діяльності.

З огляду на складність професійної діяльності авіаційного фахівця у прогнозованих і екстремальних умовах польоту та на необхідність професійної надійності, у навчальному процесі льотного закладу освіти повинні застосовуватися специфічні процесуальні принципи, які відображають сутність професійної підготовки й діяльності льотного складу [1; 3]. До них належать: принцип суворої регламентації дій і лімітації часу (ґрунтований переважно на специфічних закономірностях реалізації професійних знань, навичок і вмінь у процесі професійної діяльності); принцип додаткового психологічного навантаження (впливає в інформаційному процесі на формування резервів уваги); принцип ритмічного зростання психофізіологічного навантаження (передбачає чергування психофізіологічного навантаження за ступенем нервово-психічної напруженості організму); принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації до умов діяльності (передбачає тренування спочатку професійно важливих якостей усіма видами наземної та льотної підготовки, а потім їх використання в різних поєднаннях шляхом зміни умов діяльності).

За специфікою закладу освіти мають обиратися і специфічні методи навчання. Так професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців передбачає застосування низки методів:

- формування особистості фахівця і його мотиваційних основ (визначають шляхи досягнення соціального замовлення суспільства на професіонала);

- формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності (інтегрують особистісні, професійні, фізичні та психофізіологічні параметри надійності в інтересах створення в курсанта безальтернативної впевненості у процесі професійної діяльності);
- формування професійних резервів за знаннями, навичками і вміннями (визначають засоби і специфічний зміст за надійнісними аспектами процесу професійної підготовки);
- формування стійкості професійної діяльності в екстремальних умовах (матеріалізують професійні знання, навички та вміння в параметрах психофізіологічної надійності);
- формування високої працездатності, динамічного здоров'я, професійного довголіття (визначають шляхи співвідношення засобів фізичної та загальної підготовки) [5].

Оскільки педагогіка вищої школи, як і інші галузі загальної педагогіки, поряд із виконанням науково-пізнавальних функцій може також виступати як прикладне мистецтво, нами запропоновано здобувачам наукового ступеня третій змістовий модуль, що містить такі теми: педагогічна майстерність як складова викладача вищої школи; професійна етика й такт як складові майстерності педагогічної взаємодії; імідж як соціально-педагогічне явище.

Здійснення практики навчання й виховання однієї лише теоретичної підготовки в галузі педагогіки недостатньо. Тому в даному змістовому модулі ми пропонуємо майбутнім викладачам вищої школи оволодіти педагогічною майстерністю та педагогічним мистецтвом. Викладач повинен опанувати навичками мовлення й культури мовлення, майстерністю педагогічного спілкування, комунікативністю тощо. Педагог повинен знати, що таке педагогічна етика, педагогічний такт, педагогічна мораль, педагогічна справедливість, авторитет викладача тощо.

Важливою умовою забезпечення високого рівня культури взаємовідносин між професорсько-викладацьким складом і студентством є привабливий, педагогічно позитивний імідж вищого навчального закладу й особистий імідж викладача як його офіційного представника. З метою засвоєння здобувачами основ іміджу та педагогічної іміджології нами запропонована одна з тем третього змістового модуля, у якій висвітлюються основні вимоги до іміджу навчального закладу, іміджу викладача й іміджу студента.

Після закінчення курсу з дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачі проходять науково-педагогічну практику у вищому навчальному закладі як один із важливих напрямків професійної підготовки аспірантів, де й закріплюють набуті знання та вміння безпосередньо у професійному середовищі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. 1. Вищі навчальні заклади непедагогічного профілю стикаються з проблемою підготовки науково-викладацького складу для якісного провадження навчально-виховного процесу майбутніх фахівців специфічного профілю (пілоти, диспетчери, рятівники, прикордонники та ін.). Адже для успішної професійної підготовки студентів (курсантів) повинні залучатися фахівці, які вже отримали відповідну освіту й мали досвід роботи за фахом. Вагома роль у цьому питанні відводиться освітньому процесу в аспірантурі, де здобувачі наукового ступеня мають змогу отримати необхідні знання, уміння та навички.

2. Вивчення курсу «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачами наукового ступеня доктора філософії, зокрема майбутніх викладачів вищої школи, які не мають педагогічного фаху, – важлива умова формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу, оскільки він озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання й навчання студентів (курсантів), сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір майбутнього викладача, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення.

Подальший науковий пошук буде спрямований на вдосконалення підготовки здобувачів наукового ступеня до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах, які не мають педагогічного фаху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаров Р. Н. Психологические основы дидактики летного обучения : учебник / Р. Н. Макаров, Н. А. Нидзий, Ж. К. Шишкин. – М. : МНАПЧАК, 2000. – 534 с.
2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник / Г. М. Мешко. – К. : Альма-матер, 2010. – 200 с.
3. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців : зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія / Т. С. Плачинда. – Кіровоград : «Полімед – Сервіс», 2014. – 533 с.
4. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248945529> (дата звернення 21.09.2016 р.). – Назва з екрана.
5. Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики : учебник / Макаров Р. Н., Герасименко Л. В., Нидзий Н. А., Стрелец И. В. – М. : МАКЧАК, 2000. – 328 с.

REFERENCES

1. Makarov, R. N., Nidzii, N. A., Shyshkin, Zh. K. (2000). *Psikholohicheskie osnovy didaktiki letnoho obuchenii* [Psychological Basics of Flight education]. M.: MNAPChAK.
2. Meshko, H. M. (2010). *Vstup do pedahohichnoi profesii* [Introduction to Pedagogical Profession]. K.: Alma-mater.
3. Plachynda, T. S. (2014). *Profesiina pidhotovka maibutnikh aviatsiinykh fakhivtsiv: zarubizhnyi i vitchyznianyi dosvid ta shliakhy pidvyshchennia yakosti* [Professional Training of

Future Aviation Specialists: Foreign and Ukrainian Experience and the Ways How to Improve the Quality]. Kirovohrad: «Polimed – Servis».

4. Postanova KМУ «Pro zatverdzhennia Poriadku pidhotovky здобувачив vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u vyshchych navchalnykh zakladakh (naukovykh ustanovakh)» vid 23 bereznia 2016 r. № 261 [Cabinet Regulation «Concerning Recognition of the Order of Preparation of PhD and Doctors of Science in Higher Educational Establishments from March, 23, 2016»]. Retrieved from:

<http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248945529> (Date of entry: 21.09.2016 r.). – Name from the screen.

5. Makarov, R. N., L. V. Herasymenko, N. A. Nydzyy, Y. V. Strelets (Eds.) (2000). *Teoreticheskie osnovy professionalnoi aviatsionnoi pedahohiki* [Theoretical Basics of Profesional Aviation Pedagogics]. M.: MAKChAK.

РЕЗЮМЕ

Плачинда Татьяна. Формирование навыков преподавательской деятельности у будущих преподавателей непедагогических специальностей.

В статье обращается внимание на проблему обеспечения вузов специфического профиля научно-преподавательским составом для качественного проведения учебно-воспитательного процесса. Акцентируется внимание на необходимости подготовки соискателей ученой степени доктора философии, которые не имеют педагогического образования, к профессиональной деятельности в высшем учебном заведении. Представлены данные опроса молодых преподавателей, которые не имеют педагогического образования. Во время опроса выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в начале педагогической деятельности. Для качественной подготовки соискателей (будущих преподавателей высшей школы) к педагогической деятельности предложено курс учебной дисциплины «Высшая школа и научно-педагогическая деятельность».

Ключевые слова: преподаватель, соискатель, аспирантура, учебно-воспитательный процесс, будущие специалисты, высшая школа, профессиональная подготовка, образовательная составляющая, специфические принципы обучения, специфические методы обучения.

SUMMARY

Plachynda Tatiana. The forming of teaching skills of the future professionals' of non-pedagogical specialties.

In the article attention is applied to the problem of providing specialized higher schools with teaching staff for quality realization of educational process. It is emphasized that a specialist with pedagogical education may not always satisfy the needs of students and higher educational establishments. Thus, Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University has specific preparation areas of specialists, such as: pilot of an aircraft; air traffic controller; technical maintenance, repair and diagnostics of aircraft, etc. So, the teachers of professional subjects must be specialists of a particular subject area that not always have pedagogical education. Such specialists may be former pilots, controllers, alumni of this educational establishment and other categories. Accordingly, at the beginning of the pedagogical activity they do not have necessary knowledge for providing educational process that affects students as well as young teachers' adaptation in the workplace. It is focused on the necessity of PhD specialists' preparation, that do not have pedagogical education, for the professional activity at higher educational establishment with the purpose of providing quality educational process at higher school. It was provided the questionnaire data of young teachers, who do not have pedagogical education, in which the basic problems, which they face at the beginning of pedagogical activity, were outlined. For quality preparation of post-graduate students (future teachers of

higher school) to pedagogical activity the educational course of disciplines "Higher school and scientific and pedagogical activity" was developed. The course contains three thematic modules: "General basics of higher school pedagogics", "Didactics of higher school", "Basics of pedagogical excellence". The course is aimed at forming general and pedagogical culture of teachers at higher educational establishments, as he/she provides students with knowledge about development processes of educational theory and practice, encourages forming of general outlook and pedagogical professionalism. Profound knowledge of pedagogical theory at higher school considerably extends a future teacher's mind, enables grasping of any educational problem integrally, and finds out its optimal decision. Further research will be aimed at the development of Ph.D. researchers' preparation, who do not have pedagogical education, to pedagogical activity in higher educational establishment.

Key words: teacher, post-graduate student, postgraduate study, educational process, future specialists, high school, professional preparation, educational component, specific principles of studying, specific methods of studying.

УДК 371.014.5:378.126(477)

Любов Пшенична

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2840-2189

СТРАТЕГІЇ ДЕРЖАВИ В ПІДГОТОВЦІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ

Визнано, що однією з найважливіших умов розвитку освіти і науки є вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. В Україні створена й успішно функціонує система їх підготовки, яка здійснюється відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», постанов Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки України з даних питань. Підготовка науково-педагогічних кадрів України в галузі вищої освіти спрямована на: формування кадрового та інтелектуального потенціалу відповідно до критеріїв та вимог надання освітніх послуг у сфері вищої та післядипломної освіти; досягнення лідерських позицій на ринку вищої освіти; формування потужного наукового викладацького потенціалу.

Ключові слова: розвиток науки і освіти, науково-педагогічні працівники, магістратура, аспірантура (ад'юнктура), докторантура, вчені звання, наукові ступені, наукові дослідження, фундаментальні науки, методологія, прогнозування та визначення перспектив, пріоритетні напрями розвитку наукової думки, наукові школи, освітньо-наукової програми, здобувачі наукового ступеня доктора філософії, доктора наук.

Постановка проблеми. Світовий досвід свідчить, що темпи розвитку тієї чи іншої держави багато в чому залежать від правильності вибору пріоритетного фінансування й підтримки розвитку науки і освіти. У структурі науки XXI століття різко зростає роль теоретичних і фундаментальних наук, які створюють нові знання, збагачують суспільство новими підходами, даними, технологіями, оперативними знаннями для застосування їх на виробництві.

Розвиток науки і техніки, а разом із тим організація науково-дослідної роботи є визначальним чинником прогресу суспільства, що

визначає запит на спеціалістів, які всебічно підготовлені до ефективної професійної науково-педагогічної, управлінської та соціокультурної діяльності, здатні до стратегічного мислення, духовного й інтелектуального зростання, інноваційної поведінки та командної співпраці, утвердження ідей освіти для сталого розвитку суспільства, підготовки фахівців нової генерації, інноваційного типу. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання й невід'ємної складової національної культури та освіти. Загальні цілі і завдання науки на конкретний період розвитку кожна держава визначає, виходячи з їх соціально-економічного й політичного стану.

Сьогодення вимагає від вищої школи України набуття ознак наукових установ, які трансформуються в сучасні науково-освітні інституції, провідні осередки розвитку галузевої науки відповідного профілю, де зароджуються, формуються й успішно функціонують наукові школи, де продукуються нові ідеї та наукові знання, які витримують першу апробацію в студентській аудиторії, набувають поширення на локальному, регіональному, національному і світовому рівнях. Науково-дослідницька діяльність стає одним із пріоритетних напрямів функціонування кожного сучасного українського вишу.

Головним завданням вищої школи в сучасних умовах є підготовка всебічно розвинених, здатних безперервно вчитися, поповнювати й поглиблювати свої знання спеціалістів, а сутністю освіти – навчати думати, самостійно вчитися, адаптуватися до суспільства, яке змінюється, підвищувати свій теоретичний та професійний рівень, розвивати здібності, які базуються на знаннях довготривалих та адекватних зовнішнім змінам. Вища школа шляхом інтеграції науки, освіти й виробництва, оперативно і гнучко зобов'язана змінювати зміст навчального матеріалу, поєднувати цілі і напрями навчальної, наукової та виховної роботи, забезпечувати тісний взаємозв'язок усіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізується у процесі навчання.

Важливою умовою розвитку науки є вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. У незалежній Україні створена й успішно функціонує система підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищими навчальними закладами, науково-дослідними інститутами та на виробництві, яка має загальні риси і специфічні особливості. Головним джерелом поповнення наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні є випускники вищих навчальних закладів і, у першу чергу, випускники університетів, які мають здібності до науково-педагогічної й науково-дослідної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Система вищої освіти є одним із головних соціальних інститутів, який покликаний забезпечити якісне входження молодого покоління в сферу суспільних відносин, а тому

виклики, пов'язані з підготовкою до науково-педагогічної діяльності, завжди знаходилися в центрі уваги науковців. Різні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях вітчизняних і зарубіжних учених О. Абдулліної, Ф. Гоноболіна, Г. Доброва, С. Кондратьєвої, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Лернер, А. Маркіної, В. Чуткарашвілі, О. Щербакова та ін., у яких проаналізовано динаміку і структуру наукових кадрів з погляду кваліфікаційної, галузевої та вікової характеристик, висвітлено питання підготовки наукових кадрів у системі Академії Наук. Наукові дослідження В. Астахової, Є. Алексєєва, Ю. Курносова, Л. Смолякова, Л. Ткачової, В. Шейка виявляють поживлений інтерес до наукової інтелігенції як однієї з соціально-професійних груп, презентують статистичні відомості про кількісне та якісне зростання наукових і науково-педагогічних кадрів.

Українськими вченими А. Алексюком, В. Бондар, О. Глузманом, Л. Коваль, В. Луговим, В. Майбороною, О. Морозом, А. Нечипоренко, В. Сагардою активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти, досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні і за кордоном, здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури.

Наукові праці В. Байдакова, К. Гусєва, Г. Доброва, В. Ільїних, В. Кременицького, Ю. Курносова, Б. Лебіна, Б. Малицького, В. Марущак, Б. Розова, А. Складенка та ін., присвячені організації наукової діяльності в Україні, проблемам атестації наукових і науково-педагогічних кадрів.

Окремі аспекти підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації науковці Т. Полушкіна, Т. Сидорчук, О. Тарасенко досліджували з точки зору історії, І. Булкін, Ю. Жукова, О. Жилінська, О. Обушна, Н. Ісакова – з економічної, О. Кубальський – з філософської, а О. Котова – з позицій державного управління. У період трансформування українського суспільства й орієнтування галузі освіти і науки на нові пріоритети початку ХХІ століття досліджувалися аспекти вдосконалення системи підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів та управління науково-дослідною роботою вищих навчальних закладів ученими О. Котовою, Г. Миленькою, В. Погребняком, В. Степашко, а національний науково-педагогічний доробок з проблем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів уособлюють праці О. Астахової, Г. Васяновича, І. Жовтої, Р. Ілюшко, О. Литвинюк, О. Попович.

Значний інтерес у наукових розвідках Л. Лобанової викликають питання аналізу архітектури наукових ступенів вітчизняної та зарубіжної систем освіти й науки від моменту їхньої появи до сучасного стану; науковець стверджує про необхідність адаптації національної системи підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації до потреб розвитку національної науки і освіти. Узагальнюючи положення Болонської декларації, яке має для України характер міжнародних зобов'язань, автор

представляє проект Закону «Про підготовку і державну атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», підготовленого Центром досліджень науково-технічного потенціалу й історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України» [4, 42–55]. Дослідниця О. Поживілова вперше в Україні науково обґрунтовує формування й діяльність упродовж років незалежності національної системи підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації порівняно з аналогічними системами підготовки науковців у провідних державах Європейського Союзу – Великої Британії, Франції, Німеччині та Італії з урахуванням вимог Болонського процесу [6, 43–51].

До вивчення зарубіжного досвіду цієї проблеми долучалися провідні українські педагоги-компаративісти В. Андрющенко, Н. Абашкіна, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Т. Кошмонова, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Наукові дослідження вітчизняних науковців-компаративістів презентують різні аспекти професійної педагогічної підготовки спеціалістів освітньої сфери та питання підготовки науково-педагогічних кадрів. Проте аналіз вище згаданих публікацій засвідчив, що досвід вищих навчальних закладів з підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів не знайшов належного висвітлення в доробках учених, що й зумовило формулювання мети даної статті.

Мета статті: розкрити стратегічні особливості та шляхи наукової та практичної підготовки науково-педагогічних кадрів нової генерації в Україні.

Методи дослідження. У дослідженні використовувалася низка теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дозволили розкрити стратегічні особливості й окреслити шляхи наукової та практичної підготовки науково-педагогічних кадрів нової генерації в Україні.

Виклад основного матеріалу. Доленосні процеси в розвитку та становленні сучасного українського суспільства вимагають змін у підході до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, актуальність яких зумовлена інтеграцією вітчизняного освітнього простору в європейський та міжнародний, а докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, висувають підвищені вимоги до впровадження науково-обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи.

В Україні функціонує державна система організації та управління науковими дослідженнями, яка спрямовує науку на виконання стратегічних завдань і має на меті здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, підвищення їх ефективності, вибір найбільш перспективної наукової тематики, інформаційне забезпечення досліджень, економічне стимулювання їх діяльності.

Організація наукових досліджень включає чотири сектори: *академічний* – спрямований на забезпечення фундаментальних досліджень, які забезпечують одержання нових знань, ідей та теорій; *вузівський* – спрямований на забезпечення фундаментальних досліджень, які дають нові знання та розробки, придатні до практичного застосування; *галузевий* – спрямований на проведення прикладних досліджень та здійснення розробок і нововведень; *виробничий* – пов'язаний із упровадженням науково-технічних розробок, удосконаленням техніки і технологій.

Ми поділяємо думку Президента національної Академії педагогічних наук України В. Кременя, що в підготовці науково-педагогічних кадрів є необхідність в удосконаленні форм і методів, перегляді основних концептуальних положень навчально-виховного процесу, які полягають у визначенні пріоритетних напрямів вищої освіти: європейський рівень якості та доступності освіти; її духовна орієнтація; демократизація освіти; соціальне благополуччя вчених і педагогів; розвиток суспільства на основі нових психолого-педагогічних знань [1, 4].

Навчально-наукову роботу у вищих навчальних закладах та дослідження наукових проблем або окремих питань у тій чи іншій галузі знань проводять науково-педагогічні та наукові працівники. До особистості науковця та науково-педагогічного працівника суспільство висуває високі вимоги. Учений повинен бути патріотом своєї країни, народу; мати глибокі професійні знання, широкий науковий і культурний світогляд, тверду життєву позицію, постійно дбати про підвищення свого професійного рівня, проявляти творчу зацікавленість, ініціативність у розвитку тієї галузі науки, у якій працює. Висока вимогливість до себе, критичний аналіз своєї праці – важливі якості сучасного науково-педагогічного працівника.

Авторитет ученого визначається результатами його праці, ерудицією і кваліфікацією: широке і глибоке знання галузей наук, знання суміжних галузей інших наук; творчі навички у проведенні теоретичної й експериментальної роботи. Рівень кваліфікації науково-педагогічних працівників визначається науковими ступенями та вченими званнями. Наукові ступені присуджуються, а вчені звання присвоюються за визначеним урядом порядком.

Значущою сходинкою в досягненнях наукових пошуків і відкриттів є студентська наука. Залучення студентів до активного творчого пошуку в науковій школі університету є одією з основних умов удосконалення професійної підготовки та першою сходинкою до вибору наукового шляху до майбутньої науково-дослідної роботи. У контексті інтеграції освіти і науки наукові школи є однією з найважливіших форм в університетській підготовці, діяльність яких спрямована на організацію активної пошуково-дослідницької роботи викладача і студента.

Основними ознаками наукової школи є: науковий лідер з високим рівнем педагогічної майстерності, що має оригінальну наукову ідею, програму й концепцію; єдність проблематики наукових досліджень; утворення особливої творчої атмосфери, що забезпечує самостійність мислення студентів, сприяє їх ініціативі; спільність методологічних принципів і методичних основ вирішення наукових проблем; активізація актуальних науково-педагогічних проблем через підготовку висококваліфікованих дослідників, які здатні до самостійної дослідницької діяльності; забезпечення стійкого взаємозв'язку науки та практики, що сприяє безпосередньому впровадженню наукових розробок у навчальний процес і вдосконаленню професійної майстерності студентів, учителів [2, 270].

Складовою частиною системи ступеневої освіти як однієї з форм підготовки науково-педагогічних, наукових та керівних кадрів є магістратура, головною метою якої є підготовка фахівців із поглибленими теоретичними та спеціальними знаннями, які оволодіють методами та засобами наукових досліджень, умінням самостійно на високому рівні вести наукову, педагогічну та управлінську роботу.

Магістр – це освітній рівень фахівця, який здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань у певній галузі народного господарства.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку та зорієнтована на глибоку фахову підготовку із забезпеченням високого рівня теоретичних знань, безпосередню розробку й упровадження в практику різноманітних наукових програм і розробок. Програма забезпечує набуття глибоко диференційованих знань, передбачає оволодіння науково-методичними формами освітньої діяльності.

Присвоєння академічного наукового ступеня «магістр» зумовлюється набуттям компетенцій щодо науково-дослідної, аналітичної, інноваційної діяльності, а сформованість компетенцій у галузі педагогічної та організаційно-управлінської діяльності надає майбутньому фахівцеві можливості займати викладацькі посади у вищій школі та випробовувати себе в якості керівника.

Вищою державною установою, що здійснює функції управління процесами підготовки наукових та науково-педагогічних працівників, є: Міністерство освіти і науки України, основними функціями якого є: *розроблення й реалізація державної політики та здійснення контролю у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності; прогнозування та визначення перспектив і пріоритетних напрямів розвитку в сфері освіти, наукової, науково-технічної,*

інноваційної діяльності та інтелектуальної власності відповідно до потреб особистості, суспільства, держави.

Основною і добре зарекомендованою формою підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів – здобувачів ступеня доктора філософії та доктора наук – в Україні є аспірантура (ад'юнктура) та докторантура. Постановою Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» затверджено Порядок підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: механізм підготовки здобувачів вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) та науковому рівнях вищої освіти; права та обов'язки аспірантів (ад'юнктів) і докторантів; порядок та умови вступу до аспірантури (ад'юнктури); підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі); здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою (ад'юнктурою); підготовка здобувачів ступеня доктора наук у докторантурі [7]. Уперше ступінь доктора наук почав присвоювати Болонський університет (1130 р.), потім – Паризький (1231 р.).

Питання про присудження наукових ступенів кандидата і доктора наук розглядаються спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів, наукових установ та організацій у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України (Постанова Кабінету Міністрів України № 567 від 24 липня 2013 року «Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів» (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМУ № 656 від 19.08.2015 та № 1159 від 30.12.2015).

В Україні підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі здійснюється з 25-ти галузей науки за понад 600 науковими спеціальностями.

Аспірантура (ад'юнктура) та докторантура створюється при вищих навчальних закладах, науково-дослідних інститутах. Основною вимогою щодо їх відкриття є відповідний кадровий склад, необхідна наукова і матеріальна-технічна база. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за державним замовленням здійснюється виключно в аспірантурі (ад'юнктурі) заочною (денною, вечірньою) формою навчання.

Державне замовлення на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) за спеціальностями розподіляється відповідно до постанови Кабінету Міністрів України на конкурсній основі між вищими навчальними закладами та науковими установами. До участі в конкурсі на розміщення державного замовлення допускаються лише вищі навчальні заклади та наукові установи, які на момент проведення конкурсу мають ліцензію на провадження освітньої діяльності на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за відповідною спеціальністю, а кількість аспірантів (ад'юнктів), підготовка яких

здійснюється поза державним замовленням, та вартість такої підготовки визначаються вченою радою вищого навчального закладу (наукової установи) з урахуванням ліцензійного обсягу, зазначеного в ліцензії вищого навчального закладу (наукової установи), за якою він провадить освітню діяльність на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, та можливостей забезпечення кваліфікованого наукового керівництва й задоволення освітніх потреб аспірантів (ад'юнктів) за відповідною спеціальністю.

Також підготовка здобувачів ступеня доктора філософії здійснюється за заочною формою навчання та поза аспірантурою (для працівників, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну, науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи у відповідному вищому навчальному закладі або науковій установі). Здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою (ад'юнктурою) передбачає повне й успішне виконання відповідної освітньо-наукової програми та навчального плану аспірантури (ад'юнктури) зазначеного вищого навчального закладу (наукової установи) згідно із затвердженими в установленому порядку індивідуальним навчальним планом, індивідуальним планом наукової роботи прикріпленої особи та публічний захист дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Підготовка здобувачів ступеня доктора наук здійснюється в докторантурі вищого навчального закладу або наукової установи за очною (денною) формою навчання та шляхом самостійної підготовки своїх наукових досягнень до захисту.

Для підготовки громадян України в докторантурі виділяються кошти з Державного бюджету України (державне замовлення) та за рахунок коштів фізичних і юридичних осіб на умовах контракту, зокрема за кошти грантів, які отримав вищий навчальний заклад для проведення наукових досліджень, за якими передбачається підготовка здобувачів доктора наук.

Здійснення освітньої діяльності на третьому рівні вищої освіти відбувається за наявності відповідної ліцензії на підставі підтвердження їх відповідності стандартам освітньої діяльності, а підготовка докторів наук на науковому рівні вищої освіти здійснюється без отримання ліцензії.

Для навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) відбирають найбільш успішних, здібних і підготовлених студентів, які мають вищу освіту і освітній рівень магістра, займаються науковими дослідженнями, схильні до викладацької роботи. На навчання до аспірантури (ад'юнктури) приймаються особи на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів (наукових установ) та Правилами прийому до відповідного вищого навчального закладу, які затверджуються вченими радами й оприлюднюються на веб-сайтах.

Нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки, а підготовка доктора наук в докторантурі – два роки.

Особи, які вступають до аспірантури (ад'юнктури), складають вступні іспити зі спеціальності, філософії, однієї з іноземних мов в обсязі, який відповідає рівню B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (вступник, який підтвердив свій рівень знання, зокрема англійської мови, дійсним сертифікатом тестів TOEFL, або International English Language Testing System, або сертифікатом Cambridge English Language Assessment, звільняється від складення вступного іспиту з іноземної мови) та інших форм вступних випробувань (іспити, співбесіди, презентації дослідницьких пропозицій чи досягнень тощо).

Підготовка в аспірантурі (ад'юнктурі) чи докторантурі передбачає виконання особою відповідної освітньо-наукової або наукової програми вищого навчального закладу (наукової установи) за певною спеціальністю та проведення власного наукового дослідження. Невід'ємною її складовою є підготовка та публікація наукових статей.

Для надання допомоги в проведенні наукових досліджень призначається науковий керівник, як правило, доктор наук або професор. Особистість наукового керівника відіграє величезну роль у підготовці аспіранта (ад'юнкта). Аспірант (ад'юнкт) має постійно бути в полі зору керівника, учитись у нього педагогічній та науковій майстерності, обговорювати напями й результати дослідження.

Аспіранти (ад'юнкти) і докторанти проводять наукові дослідження згідно з індивідуальним планом наукової роботи, у якому визначаються зміст, терміни виконання та обсяг наукових робіт, а також запланований термін захисту дисертації протягом терміну підготовки в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі. Індивідуальний план наукової роботи є обов'язковим до виконання здобувачем відповідного ступеня й використовується для оцінювання успішності запланованої наукової роботи. Протягом навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) аспірант (ад'юнкт) зобов'язаний виконати всі вимоги освітньо-наукової програми, зокрема здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення. Аспіранти (ад'юнкти) щорічно звітують про хід виконання індивідуального плану наукової роботи на кафедрі або у відділі.

Ми поділяємо думку В. Криворученко, що підвищити рівень дисертаційних робіт здобувачів можна за умови розгляду науковими

школами вищих навчальних закладів та наукових установ тем майбутніх досліджень. Наукові школи зможуть скоординувати й внести необхідні поправки до мети, завдання, напрямів дисертаційної роботи, забезпечити здобувача науковими консультаціями не тільки призначеного наукового керівника, а й провідних учених, а здобувачі, у свою чергу, привносять свій внесок у діяльність наукової школи й одночасно використовують її науковий потенціал [3, с. 10].

Завершенням навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) є публічний захист дисертації у спеціалізованій вченій раді на здобуття ступеня доктора філософії (кандидата наук) – освітнього і водночас першого наукового ступеня, що здобувається на третьому рівні вищої освіти.

Здобувачі вищої освіти ступеня доктора філософії захищають дисертації в постійно діючій спеціалізованій вченій раді з відповідної спеціальності, яка функціонує у вищому навчальному закладі (науковій установі), де здійснювалася підготовка аспіранта (ад'юнкта). Учена рада вищого навчального закладу (наукової установи) має право подати до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти документи для акредитації спеціалізованої вченої ради, утвореної для проведення разового захисту, або звернутися з відповідним клопотанням до іншого вищого навчального закладу (наукової установи), де функціонує постійно діюча спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності.

До докторантури приймаються особи, які мають ступінь доктора філософії, наукові здобутки та опубліковані праці з обраної спеціальності (зокрема публікації в міжнародних реферованих журналах, індексованих у наукометричних базах, згідно з вимогами до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені) і які мають наукові результати, що потребують завершення або оформлення у вигляді дисертації, монографії чи наукової доповіді за сукупністю статей.

Перелік та строк подання документів, необхідних для вступу до докторантури, визначається в правилах прийому до вищого навчального закладу (наукової установи) та включає: письмову характеристику наукової діяльності вступника, складену доктором наук, який є штатним науково-педагогічним або науковим працівником відповідного вищого навчального закладу (наукової установи), із згодою бути науковим консультантом у разі його вступу до докторантури та копію диплома доктора філософії або кандидата наук.

Державне замовлення на підготовку здобувача вищої освіти ступеня доктора наук у докторантурі за спеціальностями розподіляється на конкурсній основі між вищими навчальними закладами та науковими установами, у яких діють спеціалізовані вчені ради з відповідних спеціальностей.

Протягом терміну перебування в докторантурі докторант зобов'язаний захистити результати своїх наукових досягнень у вигляді дисертації, або опублікованої монографії, або наукової доповіді за сукупністю статей, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується МОН України, у спеціалізованій вченій раді. У дисертації (монографії, сукупності наукових робіт) докторантом повинно бути представлено узагальнення самостійних досліджень стосовно актуальної наукової проблеми або групи проблем у межах однієї або кількох галузей знань, результати яких забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення, є достовірними та пройшли широку апробацію.

Атестація докторанта здійснюється постійно діючою спеціалізованою вченою радою з відповідної спеціальності, яка функціонує у вищому навчальному закладі (науковій установі), до якого зарахований докторант. Якщо у вищому навчальному закладі (науковій установі), до якого зарахований докторант, не функціонує спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності, атестацію докторанта може здійснювати постійно діюча спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності іншого вищого навчального закладу (наукової установи) за клопотанням вищого навчального закладу (наукової установи), що здійснював підготовку здобувача вищої освіти ступеня доктора наук, або за заявою докторанта.

Вченими званнями в Україні є:

- **старший науковий співробітник** – вчене звання для працівників науково-дослідних установ;

- **доцент** (від латинського – *той, хто навчає*) – вчене звання для викладачів вищих закладів освіти;

- **професор** (від латинського – *викладач, учитель*) – вчене звання для працівників науково-дослідних установ і викладачів вищих закладів освіти.

На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 № 656 «Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту» [8] Міністерство освіти і науки України наказом від 14.01.2016 року № 13 «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» затвердило Порядок присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам [5]. Цим Порядком визначено механізм присвоєння науковим і науково-педагогічним працівникам учених звань вченими радами вищих навчальних закладів або вченими (науково-технічними) радами наукових установ, основні критерії оцінки їх науково-педагогічної або наукової діяльності, а також порядок позбавлення вчених звань.

Засідання вченої ради з питань присвоєння вчених звань вважається правомочним, якщо на ньому присутні не менше ніж дві третини її членів,

рішення вченої ради вважається прийнятим, якщо за нього проголосувало не менше ніж три четверті від кількості членів вченої ради, присутніх на засіданні. Рішення вченої ради про присвоєння вченого звання приймається таємним голосуванням та затверджується атестаційною колегією МОН України. Рішення вченої ради дійсне протягом одного календарного року.

Атестація здобувачів учених звань професора і доцента, які ведуть навчально-методичну роботу у вищих навчальних закладах, у тому числі закладах післядипломної освіти, здійснюється на кафедрі, де вони працюють. При цьому профіль педагогічної роботи здобувача повинен відповідати основному напрямку діяльності даної кафедри. Розгляду атестаційних матеріалів на кафедрі вищого навчального закладу має передувати проведення відкритої лекції для студентів відповідного напрямку підготовки (спеціальності) за умови присутності на ній не менше трьох викладачів кафедри.

Атестація здобувачів вченого звання професора та старшого дослідника, які працюють у наукових установах або в наукових підрозділах вищих навчальних закладів, здійснюється зі спеціальності за профілем їх основної діяльності відповідно до галузей знань і спеціальностей з урахуванням трансформації галузей науки та наукових спеціальностей відповідно до законодавства.

Розгляд атестаційних матеріалів здобувачів учених звань здійснюється вченими радами вищих навчальних закладів, у тому числі закладів післядипломної освіти, наукових установ, за висновком кафедри, відповідного структурного підрозділу наукової установи.

На рішення вченої ради про присвоєння/відмову у присвоєнні вченого звання здобувач вченого звання протягом двох місяців з дня прийняття рішення вченою радою може подати апеляцію до вченої ради або до МОН України.

Після затвердження відповідно до законодавства Атестаційною колегією МОН України рішень учених рад про присвоєння учених звань МОН України виписує й видає атестати за зразком, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 № 656 «Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту». Атестат, виданий МОН України, є документом, який засвідчує рівень професійної кваліфікації науково-педагогічного, наукового працівника при вирішенні питань зайняття ним відповідної посади та оплати його праці.

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів – складний і відповідальний процес, який будується на основі прогнозування можливих змін у структурі наукової праці, безперервному вдосконаленні змісту, методів і форм навчання. Відбувається цей процес безперервно. Основними заходами, які пов'язані з удосконалення кадрової політики в

Україні, є: прогнозування та планування потреби в підготовці науково-педагогічних та наукових кадрах; удосконалення системи їх оцінки; розвиток ротації кадрів; удосконалення системи оплати праці та системи мотивації; удосконалення організаційної культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, суттєвою особливістю процесу підготовки науково-педагогічних кадрів є наступність досвіду і знань, єдність традицій і новаторства, а спектром форм його втілення є наукові пошуки, проведення яких демонструє боротьбу думок, творчі дискусії та конструктивну критику. Створена державна система організації й управління підготовкою науково-педагогічних кадрів в Україні дає можливість концентрувати та орієнтувати наукові інституції на забезпечення якісного професорсько-викладацького складу вишів, основним критерієм діяльності яких є істина, сумління, відповідальність, чесність, соціальна значущість наукових досягнень.

Подальші перспективи наукового дослідження пов'язані з визначенням різних моделей навчання в аспірантурі, оптимальне поєднання дослідницької та проектної діяльності на всіх етапах аспірантської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 236 с.
2. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.
3. Криворученко В. Ни одной докторской диссертации вне признанной научной школы / В. Криворученко // Альма-матер. – 2007. – № 2. – С. 10–14.
4. Лобанова Л. Архітектура наукових ступенів : міжнародна практика і вітчизняні традиції / Л. Лобанова // Вісник НАН України, 2009. – № 1. – С. 42–55.
5. Наказ МОН України від 14.01.2016 року № 13, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 03 лютого 2016р. за № 183/28313 «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам».
6. Поживілова О. В. Зростання значення підготовки науковців вищої кваліфікації і Болонський процес / О. В. Поживілова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2005. – № 11. – С. 43–51.
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)».
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 № 656 «Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту».

REFERENCES

1. Kremen, V. H. (Ed.) (2004). *Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher education of Ukraine and Bologna process]*. Ternopil.
2. Klovak, H. T. (2005). *Geneza pidhotovky maibutnoho vchytelia do doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets*

XIX – XX stolittia) [*Genesis of future teachers' training to the research pedagogical activity in higher education institutions of Ukraine (the end of XIX – XX century)*] (DSc thesis). Uman.

3. Kryvoruchenko, V. (2007). Ni odnoi doktorskoï dissertatsii vne priznannoi nauchnoi shkoly [None of the doctoral thesis outside recognized scientific schools]. *Alma-mater*, 2, 10–14.

4. Lobanova, L. (2009). Arkhitektura naukovykh stupeniv: mizhnarodna praktyka i vitchyzniani tradytsii [Architecture of degree: international practice and native traditions]. *Visnyk NAN Ukrainy*, 1, 42–55.

5. Nakaz MON Ukrainy vid 14.01.2016 roku № 13, zareiestrovano v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 03 liutoho 2016r. za № 183/28313 «Pro zatverdzhennia Poriadku prysvoiennia vchenykh zvan naukovym i naukovo-pedahohichnym pratsivnykam» [The order of MES of Ukraine from 14.01.2016, No. 13, registered in the Ministry of justice of Ukraine on February 03, 2016 No. 183/28313 “On approval of the Procedure of conferring academic titles of research and research-pedagogical workers”].

6. Pozhyvilova, O. V. (2005). Zrostannia znachennia pidhotovky naukovtsiv vyshchoi kvalifikatsii i Bolonskyi protses [Growing importance of training of scientific personnel of higher qualification and the Bologna process]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 11, 43–51.

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 261 vid 23 bereznia 2016 roku «Pro zatverdzhennia Poriadku pidhotovky здобувачив vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u vyshchykh navchalnykh zakladakh (naukovykh ustanovakh)» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 261 of March 23, 2016 “On approval of the Procedure for the preparation of candidates for higher education degree of doctor of philosophy and doctor of science in higher education institutions (scientific institutions)”].

8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19.08.2015 № 656 “Deiaki pytannia realizatsii statti 54 Zakonu Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 19.08.2015 No. 656 “Some issues of implementation of article 54 of the law of Ukraine “On higher education”].

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь. Стратегии государства в подготовке научно-педагогических кадров новой генерации.

Установлено, что одним из наиболее важных условий развития образования и науки является усовершенствование системы подготовки научных и научно-педагогических работников. В Украине создана и успешно функционирует система их подготовки, которая осуществляется в соответствии с Законами Украины «Об образовании», «О высшем образовании», «О научной и научно-технической деятельности», постановлений Кабинета Министров Украины, приказов и распоряжений Министерства образования и науки Украины. Подготовка научно-педагогических кадров Украины в системе высшего образования направлена на: формирование кадрового и интеллектуального потенциала в соответствии с критериями предоставления образовательных услуг в сфере высшего и последиplomного образования; достижение лидерских позиций на рынке высшего образования; формирование качественного научного преподавательского состава.

Ключевые слова: развитие науки и образования, научно-педагогические работники, магистратура, аспирантура (адъюнктура), докторантура, учёные звания, научные степени, научные исследования, фундаментальные науки, методология, прогнозирование и определение перспектив, приоритетные направления развития научной мысли, научные школы, образовательно-научные программы, соискатели научной степени доктора философии, доктора наук.

SUMMARY

Pshenychna Liubov. State strategy for training research and educational personnel of new generation.

It is generally recognized that improvement of the system of training of research and educational personnel is essential for the development of education and science. The system of specialists' training is established and currently functions successfully in Ukraine, the training is carried out in accordance with the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", "On Science and Scientific and Technology Activities", Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, Orders of the Cabinet of Ministers of Ukraine related to the issue under consideration. This painstaking and significant work involves higher educational establishments, academies, research institutes and industries.

Training of research and educational personnel for Ukrainian higher education is aimed at formation of human resources and intellectual potential according to criteria and demands for providing educational services in the sphere of higher education and in-service training; reaching major positions on higher education market; formation of powerful scientific teaching potential.

Student research creates the foundations for scientific search and discoveries. Engaging students in active creative search in university research group is one of the main conditions for improving professional training and the first step in choosing scientific trajectory of their future career.

Master level education is an integral component of multistage system of education and one of the forms of training scientific, research-educational and managerial staff. Its primary aim is to train professionals with profound theoretical and field-specific knowledge, who master methods and means of research, the ability to perform research, pedagogical and managerial work efficiently and independently. Nevertheless, doctoral and postdoctoral level of education is the main form of training of scientific and research personnel, namely Doctor of Philosophy candidates and Doctor of Science candidates; it has proved its effectiveness in Ukraine over the years.

The authority of researcher is determined by the results of his/her work, erudition and qualification: broad and profound knowledge of the field-specific disciplines, as well as interdisciplinary sciences; creative skills in theoretical and experimental work, and the level of qualification of research personnel is determined by scientific degrees and titles. Scientific degrees are conferred and titles are awarded in accordance with the clear protocol set by government; the procedure involves complex and serious process, which is based on foresight of possible changes in the structure of research work, constant improving of content, methods and forms of education and is continual.

Key words: *development of science and education, research and educational personnel, master education, doctoral school, post-doctoral school, academic titles, scientific degrees, research, fundamental sciences, methodology, foresight and determining the prospects, priority directions of scientific thought development, research groups, educational and research programs, Doctor of Philosophy candidates, Doctor of Science candidates.*

УДК 378:005.966.3(09)

Mariya Rysina

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-7537-0693

Dmitro Kozlov

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

MOBILITY IN HIGHER EDUCATION: RETROSPECTIVE ANALYSIS

У статті здійснено ретроспективний аналіз наукових підходів щодо мобільності у вищій освіті, визначено пріоритетні завдання інтернаціоналізації вищої освіти, її зв'язок із програмами мобільності; проаналізовано рівні, форми та результати мобільності в різних країнах. Охарактеризовано діяльність міжнародних освітніх програм обміну.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, мобільність, мобільність викладацького складу, студентська мобільність, програми освітнього обміну, програми академічного обміну, національна політика.

Introduction. Joining Ukraine into European educational space requires individuals well-informed about the processes going on in the sphere of education, in particular in internationalization, and mobility in higher education in different countries. Thus, far reaching changes, now taking place in the world reveal the overwhelming importance of education and higher education.

Conceptual approaches to transforming of education in Ukraine are defined in the Order of the President of Ukraine «On urgent measures to ensure the functioning and development of education in Ukraine» (2005); the Order of MES «On approval of the Plan of Action for the quality of higher education in Ukraine and its integration into European and world educational community for the period up to 2010» (2007), «The National strategy of the development of education in Ukraine 2012-2021» (2011) and others.

Mobility and internationalization are the main aspects of the Bologna process and mobility is integral to the overall objectives. The «Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area» was adopted by the Ministers of European Higher Education Area countries.

Higher education is acknowledged to be a factor of development in a knowledge based society and economy. Thus, higher education must be changed radically, by becoming flexible, more diverse in its institutions, curricula and educational programmes and in mastering new information technologies.

The analysis of relevant researches. The scientific works of the Ukrainian and foreign researches on the analysis of features of educational space have played a great role in the study of analyzed phenomenon. In the articles of Ukrainian scientist A. Sbrueva essential characteristics of the concepts of internationalisation and globalization are defined; the core priorities, essential foundations and ways of the implementation of the comprehensive EU Strategy of the higher education internationalization are characterized; the key tasks of the

development of national strategy of internationalisation of Ukrainian higher education are identified [6; 7; 8]. In the researches of Zh. Chernyakova [9], M. Klyap [2], O. Kozievska [3] the problems of internationalisation of higher education are given; A. Rzhevskaya researched the problems of European students' mobility [5]. The problems of academic mobility are defined by V. Andrushechenko [1].

Problems of the students' mobility are defined in the researches of R. Ruffino [14], M. Byram [12], B. Forthuber, F. Dervin [12]. The approaches to the national policies and to staff mobility in different countries are defined in the research of C. Racke [10]. Yu. Nikolayeva and M. Bogolyubova [4] characterized the activities of the programmes of academic and educational inter-changes (U. Fulbright (USA), British Chevening Awards (Great Britain)).

Aim of the Study. The aim of the article is to provide the comprehensive analysis of the basic scientific approaches concerning mobility in higher education; to characterize its levels, forms and results.

Research Methods. The following methods are used: analysis, synthesis, comparison, in order to establish and to define the levels and forms of mobility (educational mobility; staff mobility, students' mobility).

Results: the 90-es of the XX-th century became a period of radical changes in the field of education in European countries as well as in Ukraine. In Europe these changes were followed by affective processes in political, economic and social sphere. One of the main characteristics of modern higher education is its internationalisation. It takes place in the economy, culture, education and in the society as a whole. Thus internationalisation is a major condition and a means of the development of the world educational space.

Internationalisation of a higher education is a relatively new phenomenon but one that has evolved into broad range. Universities always had international dimension. Altbach identifies the university as the one institution that has always been global. But it should be noted that the international dimension of higher education has changed into the forms, dimension and approaches that we can see today [13].

The internationalisation of higher education has been influenced by the globalization of economics, societies and the increased importance of knowledge. Thus it is driven by a dynamic and constantly evolving combination of political, economic, socio-cultural and academic relations. These approaches take different forms and dimensions in the different regions and countries, and in different institutions and their programmes.

Thus a number of university organisations and groups have chosen internationalisation as a focus for their work, particularly in the past seven to nine years. This is, for the most part, due to the high emphasis placed on international cooperation within the focus on more general globalization and in particular on academic mobility and international research cooperation among

universities in Europe, North America and Asia. With programmes such as ERASMUS in the mid-1980s, the European Union has been a leader in mobilizing interest and attention on student mobility.

Since 1990-s there appeared publications, concerning internationalizing of higher education. Thus in terms of mobility of academic staff, special attention has been given to students' and staff's motivations to going abroad.

The free movement of persons across the boundaries of Member States was fundamental to the concept of the European Community [11].

In November 1971 the Conference of Ministers of Education unanimously supported the need to encourage the mobility of teachers, students and research staff within the Community [11].

Now the definition «mobility» is used to describe many different ideas: «Geographical mobility», «Occupational mobility», «Academic mobility», «Mobility in vocational training», «Mobility for volunteers» [14]. But «educational mobility» is more specifically long-term individual mobility for upper-secondary school in Europe [14].

The development of mobility programmes takes its beginning in the mid of 1990-s with the Socrates Programme.

The first phase of the Socrates Programme was launched by the European Commission in 1995 in order to contribute to the development of quality education and training to an open European area for education.

The education programme comprised three areas of action: higher education, school education and adult education.

The second phase of Socrates (2000-2006) introduced two new features: the promotion to lifelong learning and the development of Europe of knowledge.

It is noted that the role of education in the spreading of cultural values and in furthering the process of European integration is very important. The humanist study tradition puts the individuals, their interpersonal and social relations and the relations with their environment into the center of their studies and educational objectives [12].

It is noted that the role of education in the spreading of cultural values and in furthering the process of European integration is indisputable. The humanist study tradition Socrates puts the individuals, their interpersonal and social relations and the relations with their environment into the center of their studies and educational objectives [12].

It is stressed that Socrates covers all types of learning (formal and informal) and all levels of education. Thus the programme is relevant to all members involved in education: teachers, education staff, administrative and management staff, pupils, students and decision-makers.

Thus the aims of the current Socrates programme are: to strengthen the European dimension of education at all levels; to improve knowledge of

European languages; to promote cooperation and mobility in the field of education; to encourage the use of new technologies in education; to promote equal opportunities in all sectors of education.

Reflecting the responses received, C. Racke distinguishes between national, bilateral and regional (governmental) programmes to foster staff mobility in higher education and characterized their specificity.

National programmes are organized at national level and one single country is responsible for funding and coordinating the programme. For example, in the case of Belgium, the higher education systems of the French Community, the German-speaking Community and the Flemish Community are treated separately and «national programmes» or «national policies» refer to the level of Communities. The same goes for the United Kingdom, with England, Wales, Northern Ireland and Scotland being treated as distinct higher education systems.

Bilateral programmes are based on intergovernmental cooperation between two countries, which both contribute to funding and organizing the common programme.

Regional programmes involve more than two countries from one European region. They can also involve bilateral exchanges but those exchanges then take place in a broader framework of cooperation among a larger group of countries [14].

It is specially noted that despite the support for staff mobility less than half of the countries include into their national policies explicitly seek to promote staff mobility.

Only three countries have adopted national policies in combination with quantitative targets: Lithuania, Slovenia and Finland.

According to this research another eleven countries have national policies to achieve specific goals related to staff mobility in higher education, without setting quantitative targets. Staff mobility is to be seen as an element of human resources development and as a way to improve the quality of higher education and research at national higher education institutions. National policies are designed to encourage staff of national higher education institutions to spend some time abroad (and to return to the home country afterwards) and/or to facilitate the recruitment of highly qualified foreign lecturers and researchers [14].

For example, in 2008 the German Government adopted a «Strategy for the Internationalisation of Science and Research», which emphasizes the need to strengthen the international mobility of German scientists and researchers and underlines Germany's aims to attract excellent researchers from all over the world.

We may determine that in several higher education systems, promoting internationalisation and increasing academic staff mobility are acknowledged as important goals but they are not connected with concrete national policies on staff mobility in higher education.

It is stressed that finally, the German-speaking Community of Belgium, Ireland, Luxembourg, Hungary, the Netherlands, the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) and Iceland state not to have national policy goals on staff mobility in higher education.

The next point of our analyses is to get a more detailed picture of the different types of official programmes available in different countries.

Most countries with national policies targeting staff mobility in higher education also have national mobility programmes for higher education staff.

Such programmes exist to support both inbound and outbound mobility e.g. the funding is usually provided by ministries of education, research or foreign affairs and/or by research councils/foundations. The administration of the programmes is in some cases also a task of the relevant ministries but often delegated to an agency.

The length of mobility periods ranges from a few days to two years. In most cases, members of staff receive funding to go abroad for a short period of time, usually just a few days or weeks.

The staff groups of mobility programmes are not always differentiated. Thus while there is differentiation, the two groups mentioned are teaching staff and research staff. The third group for which specific programmes exist in a substantial number of countries are doctoral candidates or early-stage researchers. Doctoral candidates might not always be employed by the university but treated as students, in this case, their mobility would not count as staff mobility [14].

Only a few countries mention also «other staff», that is non-teaching staff, administrative staff or artists. Financial support for the mobility of administrative staff seems to come almost exclusively from the Erasmus programme, though.

Mobility of researchers is often financed by national research councils or foundations, either with special mobility programmes or as part of national research programmes. In most cases, particular attention is paid to early-stage researchers (doctoral candidates and/or post-doctoral researchers).

A number of countries have national programmes to foster teacher mobility, both inbound and outbound. A special case of teacher mobility that is supported by several countries (e.g. Estonia, Greece or the Slovak Republic) is mobility for the purpose of teaching the language and/or culture of a country abroad. Some countries provide funding for inward mobility, enabling foreign higher education staff to study the language and culture of the host country (e.g. Lithuania or Portugal).

Many countries also have national programmes that address both university teachers and researchers.

In a number of countries there is the possibility to take a sabbatical or a scientific leave abroad. Academic members of staff are able to take a

remunerated leave lasting up to 12 months every five to six years. Sabbaticals tend to be focused on research; in some cases, they can also be used for the purposes of professional development or teaching at another higher education institution.

All higher education systems mentioned in the research of C. Racke have scholarship on bilateral agreements with other countries. One of such programme is Fulbright programme.

Next to bilateral programmes, many higher education systems are also involved in multilateral/regional cooperation programmes, often also based on bilateral exchanges. In contrast to national or bilateral mobility programmes, most regional programmes focus on mobility of teaching staff.

Mechanisms to reward members of staff for participating in mobility programmes are integrated in national or institutional systems of career progression. Thus in Italy, Slovenia and the Slovak Republic the decision on reward mechanisms is up to each higher education institution. In Italy rewards tend to take the form of financial benefits or a reduction of workload on other activities. In Slovenia, teachers at higher education institutions tend to be rewarded with «points in the promotion process».

A new impetus of interest to the problem of international cultural exchange refers to the mid-twentieth century. These programmes are designed not only to strengthen educational ties in the European region. The trend is that most of them assume the active involvement of countries outside the EU into the educational exchange. Ukraine is also involved in many of these programmes. Along with our country many CIS countries have become the participants in the European educational programmes, indicating serious interest of European countries to these countries as members of international educational cooperation.

Thus, along with the European student exchange programmes there are a large number of US academic programmes nowadays. The international educational activity in the United States is regarded as a priority of foreign policy and public diplomacy. This situation is largely financially supported by the government and from non-public, public sources, in particular, the Bureau of Educational and Cultural Affairs of the US State Department. There are a number of regional programmes for the Former Soviet Union countries aimed at vocational training, business training programme for young scientists [4].

The most well-known academic exchange programme, developed in the United States is W. Fulbright programme which offers support researchers from and to the USA. In 1945, after the end of World War II, US Senator William Fulbright introduced to Congress a proposal for a fundamentally different organization of the international relations. The meaning of the proposition was that students, scientists and public figures from abroad, would come to the US

to deepen mutual understanding between the American people and the peoples of other countries.

Thus, as a method this programme has focused on various forms of public diplomacy, which is often more effective than political efforts. This programme was called a mutual exchange programme in the field of education and science, and has been ratified in August 1, 1946.

Now more than 140 countries participate in Fulbright programme. The program's budget is composed of US government funds (more than 100 million. per year) and funds contributed by the governments of other countries (about 30 mln. per year).

Today, the Fulbright program is the largest international exchange programme funded by the US government. The main source of financing is funds allocated by the US Information Agency to conduct research and lecturing. Participants of the programme are distributed to universities and colleges of the USA to work as teachers or teaching assistants.

The competition for the Fulbright Program is held annually and consists of three rounds. Round 1 is reviewing documents submitted by American and foreign scientists (including the research project, curriculum vitae, list of scientific papers, guidelines). Round 2 involves an interview in English to identify adaptive and communicative abilities.

Then the winners' profiles are sent to the Institute of International Education, which distributes them among American universities. Jobseeker is recommended to choose a high school beforehand. The participants are provided with travel costs, accommodation, insurance, a monthly stipend.

Officially, the name of Senator William Fulbright was entitled to the program in 1990 by the decision of the US Congress.

Thus, many US programmes are funded by the Bureau of Educational and Cultural Affairs of US and supervised by the organization IREX.

FSA program is available for students from universities of Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Moldova, Russia, Tajikistan, Turkmenistan, Ukraine and Uzbekistan. They are to be trained for one year at US universities and colleges without obtaining degree. The programme involves 20 hours of volunteer work for the benefit of the local community and professional training. The selection of candidates is carried out on a competitive basis. Specialty coverage is quite wide: The list of specialties is increased every year, and the most popular, current trends are included.

Along with the US the other countries have successful student exchange programmes. The most prestigious grant program in the UK is Chevening programme (British Chevening Awards). It operates in 150 countries. The British Council supervises the programme, and the British Foreign Office finances it. The programme was opened in 1983 and received its current name in 1994 on the personal instructions of the Minister of Foreign Affairs of Great

Britain Douglas Gerda. Chevening is the name of one of the suburbs of England, in the county of Kent, where was located the official residence of D. Gerda.

It should be stressed that Chevening programme provides an opportunity to receive a high quality education at the university of Great Britain, which is chosen by the applicant. The programme operates in three areas: Master's degree, research, communication experience in a multinational environment. The priority areas of the programme include: public administration, international relations, political science, human rights, civil, constitutional law, international law, journalism, media, sustainable development and environmental research, innovation (ecology, climate, economy, business), the economy, first of all in economic reform, energy, finance, globalization, global climate change [4].

The scholarship covers the cost of training in the UK university up to 12 months, accommodation, food and travel. Applicants must meet certain requirements: have work experience, English language proficiency and a diploma of higher education. Competitive selection takes place in 4 stages: preliminary (check the validity of the documents), competition (a special commission to study the documents), interview in English at the British Council, the final decision. Then the applicant chooses the institution. Chevening Scholarship is provided in the following areas: international relations, media, law, economics, urban planning, public administration, banking and finance. Chevening Scholarship provides the opportunity to study in the UK and get master's degree at Cambridge University. Chevening Scholarship in the field of engineering and applied sciences is a new scholarship aimed to help professionals in the field of science and technology and enabling them to gain the necessary skills in the field of business.

Conclusions. The study has found, that higher education is acknowledged to be a factor of development in a knowledge society and economy.

As the result internationalisation is recognized as a catalyst for the development of single education space.

The development of mobility takes the beginning with the Socrates Programme. The aims of Socrates are the following: to strengthen the European dimension of education at all levels: to promote cooperation and mobility in the field of education; to encourage the use of new technologies in education; to promote equal opportunities in all sectors of education; to improve knowledge of European languages.

The staff mobility is considered an important element of the internationalisation of higher education.

National policies that seek to promote staff mobility in higher education exist in less than half of the countries, and in only three countries are in combination with quantitative targets.

Most countries with national policies also have national programmes in place to foster staff mobility in higher education.

Mobility periods supported by national, regional or bilateral programmes range from a few days to several months, in some cases up to two years.

It should be stressed that the programmes of international exchange are designed to assume the active involvement of countries outside the EU into the educational exchange.

The most well-known exchange programmes are: W. Fulbright programme (USA), FSA programme (USA), Chevening programme (British Chevening Awards) etc. All of these programmes have specifics in their activity.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема в Україні і в світі [Текст] / В. Андрущенко, В. Молодченко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 34–42.
2. Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України [Текст] / М. Кляп // Вища освіта України. – 2015. – № 4. – С. 45–53.
3. Козієвська О. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід та українські перспективи [Текст] / О. Козієвська // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 30–39.
4. Николаева Ю. В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен / Ю. В. Николаева, Н. М. Боголюбова. – СПб : СПбКО, 2009. – 416 с.
5. Ржевська А. Сучасні проблеми реалізації програми європейської студенської мобільності LLL/ERASMUS [Текст] / А. Ржевська // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / МОН України; Ін-т інновац. технол. і змісту освіти ; [ред. кол.: О.П. Гребельник, Я.Я. Болюбаш, І.А. Шелест та ін.]. – [К.] : [Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України], 2008. – Вип. 53. – С. 11–14.
6. Сбруєва А. А. Болонський процес як Європейський вимір глобальної інтернаціоналізації вищої освіти [Текст] / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки : збірник наукових праць / ред. М. О. Лазарев, А. В. Іванченко, В. І. Лозова. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – Ч. 1. – С. 340–348.
7. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми [Текст] / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, СумДПУ імені А.С. Макаренка ; [ред. кол. : М. О. Лазарев, А. В. Іванченко, Т. О. Дмитренко, А. А. Сбруєва та ін.]. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2001. – С. 157–167.
8. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу / А. А. Сбруєва // Вища освіта України, 2013. – № 3. – С. 89–95.
9. Chernyakova Zh. The formation of internationalised educational space as a comparative pedagogical problem [текст] / Zh. Chernyakova // Педагогічні науки : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, СумДПУ імені А.С. Макаренка. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 55–68.
10. Cornelia Racke Staff Mobility in Higher Education. National Policies and Programmes / Racke Cornelia // Eurydice Overview, 2013. – 19 p.
11. Education in the European Community (Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974).
12. Fred Dervin, Mike Byram Mobility in Higher education. Cambrige Scholars publishing / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/60546>
13. Philip G. Altbach. What Higher Education Does Right: A Millennium Accountin // International Higher Education: Reflections on Policy and Practice / [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf. - Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts, 2006. – S. 3-7.

14. Robert Ruffino Mobility of Secondary School Pupils and Recognition of Study Periods Spent Abroad / [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.poliglotti4.eu/docs/MobilityReport_EFIL.pdf

15. The Structure of Higher Education in Norway // Higher education in Norway. The University System Norwegian Council of Universities, May, 1997 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.web.archive.org/web/20081229063051/http://www.uib.no/siu/ur/bros-eng.htm>

16. World Statistical Outlook on Higher Education: 1980–1995 / World Conference on Higher Education / Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. – UNESCO, Paris, 5-9 October 1998 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/outlook.htm>.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V., Molodchenko V. (2010) Akademichna mobilnist: problema v Ukraini i v sviti [Academic mobility : problem in Ukraine and in the world]. Vyscha osvita Ukrainy, no. 1, p. 34–42.

2. Kliap, M. (2015) Innovatsiini metody navchannia u VNZ yak instrument internatsionalizatsii vyshchoi osvity Ukrainy [Innovation methods of teaching in Higher Education Establishment as an instrument of internationalisation of higher education in Ukraine]. Vyscha osvita Ukrainy, no. 4, p. 45–53.

3. Koziiivska, O. (2012) Stratehii internatsionalizatsii vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Strategies of internationalisation of higher education : international experience and Ukrainian perspective]. Vyscha shkola, no. 7, p. 30–39.

4. Nykolaeva, Yu. V., Boholiubova, N. M. (2009) Mezhdunarodnaia kommunykatsiia y mezhdunarodnoi kulturnui obmen [Intercultural communication and international cultural change]. SPb : SPbKO, 416 p.

5. Rzhavska, A. (2008) Suchasni problemy realizatsii prohramy yevropeiskoi studenskoï mobilnosti LLL/ERASMUS [Modern problems of realization of programmes of european student mobility]. Novi tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. zbirnyk [K.] : [In-t innovats. tekhnol. i zmistu osvity MON Ukrainy], Vyp. 53, p. 11–14.

6. Sbruieva, A. A. (2005) Bolonskyi protses yak Yevropeyskyi vymir hlobalnoi internatsionalizatsii vyshchoi osvity [Bologna process as European measurement of global internationalisation of higher education]. Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, Ch. 1, p. 340–348.

7. Sbruieva, A. A. (2001) Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: sutnist poniattia ta systemni zminy paradyhmy [Internationalisation of higher education : essence of concept and systemic change of paradigm]. Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats. Sumy : SumDPU imeni A.S. Makarenka, p. 157–167.

8. Sbruieva, A. A. (2013) Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropeiskoho Soiuzu [Internationalisation of higher education : priorities of complex strategy of European Union]. Vyscha osvita Ukrainy, no. 3, p. 89–95.

9. Cherniakova, Zh. (2015) Formyrovanye ynternatsyonalizovannoho obrazovatelnoho prostranstva kak sravnytelno-pedahohicheskaiia problema [The formation of internationalized educational space as a comparative pedagogical problem]. Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats. Sumy : SumDPU imeni A.S. Makarenka, no. 2 (46), p. 55–68.

10. Cornelia Racke (2013) Staff Mobility in Higher Education. National Policies and Programmes. Eurydice Overview. 19 p.
11. Education in the European Community (Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974).
12. Fred Dervin, Mike Byram Mobility in Higher education. Cambridge Scholars publishing. Available from:
<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/60546>.
13. Philip G. Altbach (2006). What Higher Education Does Right: A Millennium Accountin // International Higher Education: Reflections on Policy and Practice Available from:
http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf. - Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts. – S. 3-7.
14. Robert Ruffino. Mobility of Secondary School Pupils and Recognition of Study Periods Spent Abroad Available from:
http://www.poliglotti4.eu/docs/MobilityReport_EFIL.pdf
15. The Structure of Higher Education in Norway // Higher education in Norway. The University System Norwegian Council of Universities, May, 1997 Available from:
<http://www.web.archive.org/web/20081229063051/http://www.uib.no/siu/ur/bros-eng.htm>
16. World Statistical Outlook on Higher Education: 1980–1995 / World Conference on Higher Education / Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. – UNESCO, Paris, 5-9 October 1998 Available from:
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/outlook.htm>

РЕЗЮМЕ

Рысина Мария, Козлов Дмитрий. Мобильность в высшем образовании: ретроспективный анализ.

В статье осуществлен ретроспективный анализ научных подходов к мобильности в высшем образовании, определены приоритетные задачи интернационализации высшего образования, его связь с организацией мобильности; проанализованы уровни, формы и результаты мобильности в разных странах. Охарактеризована деятельность международных образовательных программ обмена.

Ключевые слова: Интернационализация высшего образования, мобильность, мобильность преподавательского состава, мобильность студентов, программы образовательного обмена, программы академического обмена, национальная политика.

SUMMARY

Rysina Mariya, Kozlov Dmitro. Mobility in higher education: retrospective analysis.

The article is devoted to the defining and characterizing of scientific approaches concerning mobility in higher education. Priority tasks of internationalisation of higher education and its influence on the mobility processes are defined.

Research Methods. General scientific methods: analysis, synthesis, comparison in order to establish and define the levels and forms of mobility.

Aim of study. The aim of the article is to provide the comprehensive analysis of basic scientific approaches concerning mobility in higher education, to define its levels, forms and results.

The scientific works of the Ukrainian and foreign researchers on the analysis of features of educational space have played a great role in the study of analyzed phenomenon. The essential characteristics of the internationalisation of higher education are given in the works of A. Sbruieva [6; 7; 8], Zh. Chernyakova [9], M. Klyap [2]. O. Kozievska [3], A. Rzheska [5].

Problems of the students' mobility are defined in the researches of R. Ruffino [14], M. Byram [12], F. Dervin [12].

The approaches to the national policies and to staff mobility in different countries are defined in the work of C. Rarke [10].

Yu. Nikolayeva and M. Bogolyubova researched the activity of the programmes of academic and educational inter-changes [4].

The 90-th of the XX-th century became a period of radical changes in the field of education in European countries as well as in Ukraine.

Internationalisation of a higher education is a relatively new phenomenon but one that has evolved to broad range. Universities always had international dimension.

Since 1990-s there appeared publications, concerning internationalization of higher education. Thus in terms of mobility of academic staff special attention has been given to students' and staff's motivations to going abroad.

In November 1971 the Conference of Ministers of Education unanimously supported the need to encourage the mobility of teachers, students and research staff within the Community [11].

The development of mobility programmes takes its beginning with the Socrates Programme.

It is mentioned that the aims of the current Socrates programme are as follows: to strengthen the European dimension of education at all levels; to improve knowledge of European languages; to promote cooperation and mobility in the field of education; to encourage the use of new technologies in education; to promote equal opportunities in all sectors of education [12].

The deep research of mobility programmes has made Cornelia Racke. She has distinguished between national, bilateral and regional (governmental) programmes to foster staff mobility in higher education and characterized their specificity.

In the article the student exchange programmes are also analyzed. Thus Fulbright programme, which offers support researchers from and to the USA, Chevening programme (British Chevening Awards) which gives an opportunity to receive a high quality education at the University of Great Britain which is chosen by the applicant, promote to the wide development of students' and staff mobility in the European countries, including Ukraine, and in the world.

Key words: *internationalisation of higher education, mobility, staff mobility, students' mobility, programmes of education exchanges, programmes of academic changes, national policy.*

УДК 378.172:005.591.6:378.4

Наталія Скачедуб
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2249-4203

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті йдеться про здійснений аналіз інноваційних засобів фізичного виховання, що спрямовані на формування здорового способу життя студентів і використовуються в сучасній системі вищої педагогічної освіти. Проведений аналіз стану здоров'я студентів 1 курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за період з 2011 по 2016 рр. Охарактеризовано специфіку оздоровчих форм і методів фізичного виховання. Описана методика впровадження

інноваційних технологій у навчальний процес з фізичного виховання. Отримані результати свідчать, що використання інноваційних форм і методів фізичного виховання збільшує фізичну активність студентів та сприяє формуванню здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, інноваційні оздоровчі засоби, вищі педагогічні навчальні заклади, студенти, фізична культура, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Проблеми формування та ведення здорового способу життя (ЗСЖ) студентів вищих педагогічних навчальних закладів останнім часом набули особливої актуальності. Проведений аналіз стану здоров'я студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за останні 4 роки свідчить, що порівняно з попередніми роками, у чотири рази зросла кількість осіб із шлунковими та нервово-психічними захворюваннями. Удвічі збільшилася кількість академічних відпусток, наданих за станом здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень. Зміцнення здоров'я підростаючого покоління і студентської молоді та профілактику захворювань сучасні науковці вважають одним із пріоритетних завдань охорони здоров'я й освіти. Так, деякі дослідники (Н. Гусева, Г. Шилько) вважають, що створення на базі навчальних закладів кабінетів фітотерапії, фізіотерапії, масажу, лікувальної фізкультури є вирішенням проблеми збереження здоров'я; інші вчені (Н. Агаджанян, Р. Баєвський, А. Берсенєва) вважають за доцільне посилити роботу з діагностики та корекції фізичного і психічного здоров'я; третя група вчених (Л. Лубишева, В. Бальсевич, Ю. Железняк, Е. Трутнева та ін.) пропонують посилити контроль над дотриманням санітарно-гігієнічних вимог до організації навчального процесу [1; 4; 8].

Однак, результати медичних оглядів студентів вищих педагогічних навчальних закладів свідчать про те, що система вищої освіти не повною мірою забезпечує здоров'я молоді. Більшість авторів (Н. Васенков, Е. Казин, Н. Блінова, Н. Литвинова, В. Кучма, А. Штіх та ін.) відзначають, що протягом останнього десятиліття рівень здоров'я і фізичної підготовки студентів погіршився. За даними досліджень, до першого курсу вищих педагогічних навчальних закладів щорічно вступають до 88 % осіб із відхиленнями у стані здоров'я; майже 20 % студентів різних вищих навчальних закладів мають надлишкову вагу, близько 50 % – відхилення в розвиткові опорно-рухового апарату; серед хронічних захворювань перше місце займають патології органів дихання, серцево-судинної, нервової систем і органів чуття. Кількість студентів із відхиленнями у стані здоров'я до старших курсів зростає від 19 до 24,5 %. Не в змозі здати контрольні нормативи 50–60 % студентів [3; 7].

У зв'язку з цим, низка вчених здійснює активний пошук найбільш ефективних форм і методів формування здорового способу життя студентів вищих педагогічних навчальних закладів шляхом удосконалення системи

фізичного виховання, пропонуючи різні способи її модернізації, інтенсифікації та оптимізації [2; 5]. Однак наявна різноманітність вишівських навчальних програм з фізичної культури не акцентує увагу на пріоритеті здоров'я як однієї з найважливіших людських цінностей. Навчальні програми та плани не включають розділи з навчання здорової життєдіяльності: оптимальної рухової активності та зміцнення імунітету, раціонального харчування та психофізичної саморегуляції, загартовування і правильної організації режиму праці й відпочинку. Крім того, у сучасній системі фізичного виховання у вищому педагогічному навчальному закладі в основному практикується викладання знань у готовому вигляді. За таких принципів викладач фізичної культури пропонує певний набір завдань, надає стандартну інформацію для сприйняття й відтворення; оцінює рухові вміння та навички за декількома показниками стандартних нормативів, у яких не враховано особистісні характеристики студента, відсутні проміжні бали.

Результати проведеного дослідження та аналіз наукового досвіду із зазначеної проблеми визначили **мету дослідження**, а саме – упровадження інноваційних засобів оздоровлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом завдання формування навичок здорового способу життя засобами фізичної культури вирішується в межах упровадження в навчальний процес інноваційних оздоровчих технологій. Поряд із традиційно використовуваними засобами – різними видами бігу, ходьби, плавання, ігор – широко використовуються комплекси аеробних вправ зі «зворотнім зв'язком» (cardio-step, АВТ, combo-step тощо), програми фітнесу й різні види бойових мистецтв. Така система навчання, безумовно, посилює гуманітарну складову процесу фізичної освіти, дозволяє найбільш повно задіяти потенціал кафедри фізичного виховання, відповідає потребам та інтересам студентів, підвищує мотивацію до занять фізичним вихованням. Однак, чи дотримується принцип гармонійного формування й реалізації всього спектру здібностей індивіда? Одним із шляхів вирішення названої проблеми може бути пошук раціональних підходів у фізичному вихованні з урахуванням інтересів студентів і фізіологічних характеристик упроваджуваних оздоровчих програм.

З різноманіття педагогічних стратегій ми вибрали стратегію орієнтування, запропоновану доктором педагогічних наук, професором В. Ігнатовою. Дана стратегія актуальна реальній ситуації розвитку особистості студента, що не суперечить основним освітнім потребам студента, звертає увагу на основні сфери розвитку особистості (пізнавальну, емоційно-мотиваційну, діяльнісну) і припускає комплекс заходів ознайомчого, рекомендаційного, підтримувального характеру, спрямованих на досягнення поставленої мети або певного результату. Спираючись на положення концепції, ми визначили основну мету нашої

роботи: сприяти оволодінню особистістю певними способами та формами діяльності для розвитку та зміцнення здоров'я, придбання й розвиток необхідних якостей, що сприяють організації та ведення ЗСЖ.

У якості об'єкта дослідження ми обрали студентів першого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Відповідно до мети дослідження поставили завдання:

- 1) провести аналіз стану здоров'я студентів вишу;
- 2) з'ясувати інтереси фізкультурно-спортивної діяльності студентів та їх ставлення до спорту;
- 3) визначити ефективність застосування інноваційних спортивно-оздоровчих технологій у формуванні ЗСЖ студентів вишу.

Методика дослідження включала інтерв'ювання та анкетування, здійснювані паралельно, теоретичний аналіз і узагальнення, статистичну обробку даних.

Результати анкетування засвідчили, що переважна більшість (80,7 % студентів) займалися або займаються спортом (85,7 % юнаків і 82,5 % дівчат); 90,7 % респондентів позитивно ставляться до спорту (95,8 % юнаків і 92,6 % дівчат). Але, вступивши до вишу, молоді люди зазвичай припиняють активно займатися спортом. Причина, на їхній погляд, поважна – велика зайнятість навчанням. Багато студентів свою пасивність пояснюють незнанням теоретико-практичних основ формування здорового способу і стилю життя. Лише 15,7 % із загального числа студентів займаються спортом «вищих досягнень» на міжнародному, республіканському, обласному та міському рівні. Також результати анкетного опитування свідчать, що для підтримки й поліпшення рівня свого здоров'я студенти віддають перевагу: фізичним вправам у процесі навчальних занять (58,4 %), клубним формам фізичної активності (39,3 %) і самостійним заняттям вдома (28,3 %). За результатами дослідження 53,7 % опитаних респондентів вважають, що їхні інтереси з фізичного вдосконалення та зміцнення здоров'я у виші реалізуються лише частково, а 30,3 % думають, що не реалізуються взагалі. Інтерес і бажання займатися на заняттях з фізичного виховання викликають технології фітнесу – 53,5 %, 23,2 % – аеробіки, у 11,3 % респондентів – заняття східними единоборствами і бойовими мистецтвами, 5 % респондентів зазначили дартс, йогу і бадмінтон, а 11 % опитаних позитивно висловилися про якість занять. Вони задоволені в цілому як формою навчання, так і її змістом. На запитання: «Що таке здоровий спосіб життя (ЗСЖ)?» – відносно повні відповіді дали 4 % юнаків і 5 % дівчат з числа опитаних. Складові частини ЗСЖ частково назвали 44 % юнаків і 57,8 % дівчат. За даними опитування, 28,2 % юнаків і 23,3 % дівчат палять; 14,7 % юнаків і 19,6 % дівчат переїдають (в основному під час свят); 17 % юнаків і 8,2 % дівчат

недоїдають. На запитання: «Чи цікавитеся ви спортивної літературою?» – позитивну відповідь дали 34,3 % опитаних студентів.

Загальний аналіз стану здоров'я студентів СумДПУ показав, що в 2013 році кількість студентів спеціальних медичних груп складала 10,2 % від загального числа студентів-першокурсників, у 2014 році – 10,8 %, а на грудень 2015 року – 11,3 %. Оцінка наповнюваності спеціальних медичних груп показала, що із загального числа захворювань 26,8 % складають захворювання опорно-рухового апарату, по 15,2 % – захворювання серцево-судинної системи та органів зору, 8,6 % – захворювання нервової системи, 7,2 % – захворювання видільної системи, по 6,5 % – захворювання ендокринної системи та травної, 3,6 % – захворювання органів дихання і 10,8 % – інші захворювання.

З метою визначення показників фізичного здоров'я студентів було проведено тестування. Дані, отримані в ході тестування фізичної підготовленості студентів, свідчать, що у вправі на витривалість (біг 3000 м) 17,7 % юнаків не отримали оцінку «задовільно», оцінку «відмінно» отримали тільки 14,6 % студентів. Оцінку «задовільно» у вправі підтягування на перекладині не отримали 37,7% юнаків, а оцінку «відмінно» отримали всього 12,6 %. У швидкісно-силових якостях було виявлено наступне: у бігу на 100 м оцінку «відмінно» отримали 15,4 %, оцінки «добре» й «задовільно» мали 64,6 %. У дівчат оцінку «задовільно» в бігу на 2000 м не отримали 13,4 %. У бігу на 100 м оцінку «відмінно» отримали 12,3 %, оцінки «добре» й «задовільно» – 54,4 %. У силовій вправі 19,8 % дівчат не отримали оцінку «задовільно». У результаті математичного аналізу результатів тестування фізичної підготовленості студентів першого курсу ми встановили види рухових якостей, що відрізняються низьким рівнем розвитку. Так, 37,7 % юнаків не справляються з нормами стандартної державної програми на оцінку «задовільно» з силового показника і 33,3 % дівчат – за показником швидкісносилової підготовки.

Вирішуючи завдання ефективності застосування інноваційних оздоровчих технологій у навчальному процесі ВНЗ, ми сформували декілька експериментальних груп (ЕГ) студентів. В основі розподілу студентів урахувалося їх бажання займатися тим чи іншим видом спорту і наявність фахівців та матеріальної бази вишу. Таким чином, студенти першого курсу були розподілені на групи: пауерліфтингу, фітнесу, аеробіки, йоги та боротьби на поясах і контрольні групи (КГ). Заняття були організовані два рази на тиждень по 90 хв., студенти займалися у відведений навчальним планом університету час. У КГ заняття проводилися за стандартною державною програмою з фізичного виховання з проходженням базових видів фізкультурно-спортивної діяльності. Створюючи умови формування ЗСЖ студента у виші в межах навчальної дисципліни «Фізична культура», у ЕГ здійснювалася інформаційна орієнтованість студента за рахунок активного

використання варіативного компонента в теоретичному розділі програми. Ми посилили освітню спрямованість фізичної культури з метою інформування студентів про ЗСЖ; використовували різноманітні форми й методи, які б залучали студентів до ЗСЖ і вдосконалювали організаційно-педагогічну діяльність викладача. Навчальний матеріал про ЗСЖ був представлений за допомогою взаємодії педагога і студента та здійснювався у вигляді спеціалізованого курсу лекцій, лекцій-бесід, диспутів, зустрічей, присвячених основам здорового способу життя. У теоретичній частині даного спецкурсу надано визначення основних понять: «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «складові здорового способу життя», значення для здоров'я занять фізичною культурою, розуміння їх змісту та усвідомлення значущості здоров'я і ЗСЖ у житті людини. Були створені електронні версії лекцій, слайд-презентації, опубліковані навчально-методичні посібники.

З метою вивчення ефективності застосування інноваційних оздоровчих технологій у навчальному процесі ВНЗ у кінці навчального року шляхом анкетування було опитано студенти ЕГ і КГ. Порівняльний аналіз результатів опитування показав, що самотійно займатися фізичними вправами у вільний час стали 80 % студентів ЕГ проти 7 % студентів КГ. У відповідях на запитання анкети: «Які фізичні вправи ви хотіли б виконувати на заняттях з фізичного виховання?» – 90 % респондентів ЕГ відповіли, що їх влаштовує обрана форма занять; однак серед студентів КГ 70 % відповіли, що їм хотілося б займатися на заняттях з фізичної культури іншим видом спорту. Найбільш популярними видами були названі аеробіка і фітнес у дівчат – 80 % й боротьба на поясах і фітнес у юнаків – 70 %. Це пояснюється розширенням знань про відносно нову систему занять фізичними вправами внаслідок спілкування зі своїми однокурсниками, які займалися в ЕК. Аналіз відповідей на питання: «Наскільки вам цікаво відвідувати заняття з фізичної культури у виші?» – показав, що 90 % студентів ЕГ відзначили високу зацікавленість у відвідуванні навчальних занять з фізичного виховання і тільки 10 % – середню. Серед респондентів КГ 20 % відзначили низький рівень зацікавленості у відвідуванні занять з фізичного виховання. Серед опитаних студентів КГ більше половини (60 %) усвідомлюють, що їхнє здоров'я багато в чому залежить від них самих, проте велика частина зможе змінити ставлення до власного здоров'я тільки в разі хвороби або при появі перших ознак хвороби. Отримані результати свідчать, що використання теоретичного курсу підсилює освітню спрямованість фізичної культури, інформує студентів про ЗСЖ, формує переконаність у необхідності відвідування занять з фізичної культури, вивчення особливостей організму, раціонального харчування, оптимального використання свого фізичного потенціалу, ведення здорового способу життя. Використання різноманітних форм і методів активності на заняттях з фізичної культури сприяє залученню студента до ЗСЖ, формує їхню зацікавленість у руховій активності.

Висновки. Дослідження деяких складових здорового способу життя показало, що динаміка ставлень до цього поняття неухильно деградує. Наведемо декілька аргументів. По-перше, у більшості першокурсників відсутній позитивний досвід занять фізичною культурою. По-друге, дуже низький рівень знань теорії та методики фізичної культури. По-третє, не вихована потреба в дотриманні норм здорового способу життя, самовдосконаленні та самовихованні. По-четверте, відсутнє почуття особистої відповідальності за недостатній багаж рухових умінь і навичок, низькі фізичні кондиції. Математичний аналіз стану здоров'я першокурсників показав, що відсоток студентів, які відвідують за станом здоров'я спеціальну медичну групу, зростає з року в рік.

У процесі педагогічного експерименту визначено, що розширення оздоровчої складової теоретичного курсу з фізичного виховання в навчальному процесі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка підсилює освітню спрямованість фізичної культури, інформує студентів про здоровий спосіб життя, формує переконаність у необхідності відвідування занять із фізичної культури, вивчення особливостей організму, раціонального харчування, оптимального використання свого фізичного потенціалу, ведення здорового способу життя.

Отримані результати свідчать про те, що використання інноваційних форм і методів фізичного виховання збільшує фізичну активність студентів та сприяє формуванню здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васенков Н. В. Динаміка стану фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів / Н. В. Васенков // Теорія і практика фізичної культури. – 2008. – № 5. – С. 91–92.
2. Гусева Н. А. Оптимізація рухової активності студентів на основі інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності / Н. А. Гусева, В. Г. Шилько // Теорія і практика фізичної культури. – 2008. – № 10. – С. 26–28.
3. Железняк Ю. Д. Фізична активність і здоров'я студентів вузів нефізкультурних профілю / Ю. Д. Железняк // Теорія і практика фізичної культури. – 2006. – № 12. – С. 46–48.
4. Мускау М. Б. Методика комбінованих занять у процесі фізичного виховання студентів / М. Б. Мускау, А. З. Зіннатнуров // Теорія і практика фізичної культури. – 2008. – № 8. – С. 20–21.
5. Павленко І. О. Формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / І. О. Павленко ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 258 с.
6. Стан здоров'я і проблеми медичного забезпечення підлітків / В. Р. Кучма (та ін.) // Здоров'я населення і середовище проживання. – 2003. – № 9 (126). – С. 3–8.
7. Шинкаренко О. В. Основні напрями формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами у студентів технічного вузу О. В. Шинкаренко, В. І. Логунов // Теорія і практика фізичної культури. – 2008. – № 6. – С. 34.
8. Штіх Е. А. Особливості формування оцінки фізичного здоров'я студенток / Е. А. Штіх // Теорія і практика фізичної культури. – 2008. – № 8. – С. 63–65.

REFERENCES

1. Vasenkov, N. V. (2008). Dynamika stanu fizychnoho zdorovia ta fizychnoi pidhotovlenosti studentiv [Changes in the state of physical health and physical preparedness of students]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 5, 91–92.
2. Husieva, N. A., Shylko, V. H. (2008). Optyimizatsiia rukhovoï aktyvnosti studentiv na osnovi inteɦratsii navchalnoi ta pozanavchalnoi diialnosti [Optimization of motor activity of students on the basis of integration of educational and extracurricular activities]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 10, 26–28.
3. Zhelezniak, Yu. D. (2006). Fizychna aktyvnist i zdorovia studentiv vuziv nefizkulturnykh profilu [Physical activity and health of students of the universities of not sports profile]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 12, 46–48.
4. Muskau M. B., Zinnaturov, A. Z. (2008). Metodyka kombinovanykh zaniat u protsesi fizychnoho vykhovannia studentiv [The technique of combined classes in students' physical education]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 8, 20–21.
5. Pavlenko, I. O. (2015). *Formuvannia valeolohichnoho myslennia maibutnikh uchyteľiv pryrodnych ykh spetsialnostei u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of valeological thinking of the future teachers of Natural Sciences in the process of professional training] (PhD thesis). DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody», Pereiaslav-Khmelnyskyi.
6. Kuchma, V. R. (2003). Stan zdorovia i problemy medychnoho zabezpechennia pidlitkiv [Health and problems of medical support of adolescents]. *Zdorovia naseľennia i seredovyshche prozhyvannia*, 9 (126), 3–8.
7. Shynkarenko, E. V., Lohunov, V. I. (2008). Osnovni napriamy formuvannia potreby v systematychnykh zaniattiakh fizychnymy vpravamy u studentiv tekhnichnoho vuzu [Main directions of formation of the need in systematic physical exercises of students of a technical college]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 6, 34.
8. Shtikh, E. A. (2008). Osoblyvosti formuvannia otsinky fizychnoho zdorovia studentok [Features of formation of assessment of physical health of students]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury*, 8, 63–65.

РЕЗЮМЕ

Скачедуб Наталья. Использование инновационных средств оздоровления студентов высших педагогических заведений.

В статье осуществлен анализ инновационных средств физического воспитания, которые направлены на формирование здорового образа жизни и используются в современной системе высшего педагогического образования. Проведен анализ состояния здоровья студентов 1 курса Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренка за период с 2011 по 2016 гг. Охарактеризована специфика оздоровительных форм и методов физического воспитания. Представлена методика внедрения инновационных технологий в учебный процесс по физическому воспитанию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование инновационных форм и методов физического воспитания увеличивает физическую активность студентов и способствует формированию здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, инновационные оздоровительные средства, высшие педагогические заведения, студенты, физическое воспитание, физическая культура.

SUMMARY

Skachedub Nataliia. The usage of innovative methods of health improvement of students of the pedagogical higher education institutions.

In this article innovative methods of physical education which are used in modern higher educational system for forming healthy lifestyle are analyzed. The health level of the first-year students of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko over the period 2011–2016 is characterized.

The results of conducted research and analysis of scientific experience concerning this problem determined the aim of the research – the introduction of innovative health-improving methods of students of pedagogical higher education institutions.

According to the aim of the research the tasks are the following: to define the interests of students' physical and sport activities and their attitude towards physical education and sport; to analyze health-level of students; define the effectiveness of usage of innovative health-improving technologies in promoting healthy lifestyle among students.

The procedure of introduction of innovative technologies into educational process of physical education as one of the ways of solving the problem of health-improving among students is described.

The specifics of health-improving forms and methods of physical education based on the search for rational approaches taking into consideration the interests of students and physiological characteristics of introduced programs is characterized.

The research includes interviewing and questionnaire poll conducted contemporaneously, theoretical analysis and generalizing, statistic data processing.

It is defined, that expanding of health-improving part of theoretical physical educational course inside educational process of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko increases educational determination of physical culture, informs students about healthy lifestyle, forms conviction of necessity of going in for sports, learning peculiarities of the organism, rational nutrition, optimal using of students' own physical potential, leading a healthy way of life.

Key words: *health, healthy lifestyle, innovative health-improving methods, pedagogical higher education institutions, physical culture, physical education.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.36 + 372.46

Катерина Зелінська-Любченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9986-4989

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ ПАСИВНОГО ГОЛОСОУТВОРЕННЯ В КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ

У статті висвітлено теоретичний аналіз питання використання теорії пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті. У ході викладу матеріалу статті описано взаємозв'язок слуху і мовлення, висвітлено активну природу слухання, зазначено ефективність взаємозв'язку логопедії з музичним мистецтвом. Обґрунтовано доцільність використання фонопедії в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Висвітлено роль пасивного голосоутворення в організації та розвитку мовлення. Розкрита проблема формування мовленнєвої діяльності в дітей та найважливіші етапи логопедичної роботи в цьому напрямі.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, стимуляція мовленнєвої діяльності, активне слухання, пасивне голосоутворення, фонопедія, порушення мовлення, корекційно-логопедична робота.

Постановка проблеми. Реформування системи спеціальної освіти передбачає забезпечення дитині з порушеннями психофізичного розвитку якісної освіти та створення сприятливих умов для її всебічного розвитку. У законах України «Про освіту», державних національних програмах «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України» визначено, що модернізація освіти в Україні стає пріоритетним державним завданням.

Динаміка досліджень у галузі спеціальної освіти відбиває тісний взаємозв'язок логопедії з іншими науками. Особливого значення набуває зв'язок із музичним мистецтвом. На нашу думку, фонопедичні прийоми пасивного голосоутворення доцільно використовувати в корекційно-логопедичній роботі з дітьми.

Аналіз актуальних досліджень. Спостереження за динамікою наукових досліджень з проблеми мовленнєвої діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями дають можливість стверджувати, що вченими приділяється велика увага зазначеній тематиці. Проблемам корекції мовленнєвих порушень у дітей присвячено праці Л. Волкової, В. Воробйової, Г. Гуцмана, Р. Коєна, В. Ковшикова, Ю. Коломієць, С. Кондукової, А. Кусмауля, Р. Левіної, А. Лібмана, О. Мастюкової, Н. Січкачук, Є. Соботович, Ю. Сорочан, Н. Трауготт, М. Хватцева, М. Шеремет та інших авторів.

Використання музики в якості корекційного засобу для дітей із мовленнєвими порушеннями здійснюється за допомогою різних методик (Е. Жак-Далькроз, 1922; В. Гринер, 1958; Г. Волкова, 1985 та інші).

Проблемою застосування в логопедичній роботі прийомів і засобів фонетичної роботи займалися О. Архипова, Л. Белякова, О. Єрмакова, О. Лаврова та ін.

Проте, не зважаючи на велику увагу з боку науковців, і на сьогодні проблеми логопедичної роботи залишаються актуальними, що зумовлено, у першу чергу, неухильним збільшенням кількості дітей із мовленнєвими порушеннями та виникненням у них труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому.

Мета статті – на основі аналізу наукових літературних джерел висвітлити можливості застосування теорії пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми.

Методи дослідження – теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових літературних джерел, систематизація й узагальнення даних загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Ученими доведено, що оволодіння мовленням у дітей дошкільного віку в умовах дизонтогенезу відбувається сповільнено та своєрідно. На кожному кроці розвитку вони випробовують свої певні труднощі в засвоєнні тих чи інших одиниць мовлення. При всьому цьому однаковий рівень мовленнєвого розвитку може мати місце в дітей різного віку та при різних діагнозах, а одні й ті самі некоректні форми слів і типові словосполучення зустрічаються і при алалії, і при затримці мовленнєвого розвитку, і при дизартрії [7, 152].

Мовленнєвий розвиток дошкільників логопедичних груп дитячого садка з будь-яким мовленнєвим діагнозом характеризується низкою особливостей. Як правило, для всіх типів більш пізні терміни появи мовлення й повільне накопичення активного словника, мовлення позбавлене емоційності, обличчя амімічне, голос дітей слабкий і млявий або, навпаки, гучний і крикливий.

Під час тренування загальної моторики або формування важкокоординованих рухів пальців, відбувається і компенсація порушень моторики артикуляційних органів. Саме цим фактом зобов'язане сформоване у практиків уявлення про те, що «тренуючи пальці рук, можна розвинути мовлення».

Майже в усіх дітей, які перебувають у логопедичній групі дитячого садку, можна спостерігати різні рухові розлади функцій артикуляційного апарату, мимічної, ручної та загальної моторики, які виражаються в неточності, слабкості рухів і швидкій стомлюваності. Артикуляційна моторика характеризується порушенням статичної і динамічної артикуляційних рухів. Серед рухів, що відображають стан статичної координації, найбільш

складними для виконання є довільні рухи язика, динамічного відтворення одночасних рухів.

Моторна недостатність проявляється не тільки під час виконання артикуляційних рухів, але й під час виконання складних рухових актів, які потребують чіткого управління рухами. Недоліки моторики проявляються, в основному, у порушенні точності, швидкості й координованості рухів. У більшості випадків виявляється ускладненим швидке і плавне відтворення рухів. При цьому відзначаються додаткові рухи, повторення рухів, перестановки, порушення оптико-просторових координацій [5, 71].

Існують дослідження, які свідчать про те, що для дітей у логопедичній групі дитячого садку характерні порушення низки психічних процесів. У них знижений рівень стійкості та переключення уваги, вони не можуть довго концентрувати увагу, правильно розподіляти та утримувати її на певному об'єкті. Для них характерна розсіяна увага, підвищене відволікання, низька працездатність, відхилення у функціонуванні процесів зорової й мовленнєвослухової пам'яті. Слабкість процесів запам'ятовування слів пов'язана не тільки з ускладненням роботи умовних рефлексів, ослабленням уваги, але і, можливо, з порушенням фонематичного слуху, що виникає внаслідок недорозвинення звуковимови.

Робота над виразністю мовлення й голосу є важливим розділом роботи над усним мовленням. Якість голосу, навички володіння ним, темп мовлення, злитість, мелодика, словесний і логічний наголос чинять великий вплив на виразність мовлення. Голос визначає виразність, інтонаційну оформленість, виразність усного мовлення. При цьому фіксується його висота, сила, тривалість тембр, модуляції, якість вокального голосу. Зміна висоти голосу також один із найбільш значних засобів його виразності, – це здатність інтонувати.

Необхідно уточнити два поняття інтонації. Інтонація в музиці – це здатність фонаційного апарату реагувати на висоту звуку. Інтонація в мовленні – це ширше поняття, яке не обмежується тільки зміною висоти звуку. Під інтонацією мається на увазі сукупність вимовних засобів мови, які організовують звукове мовлення, в основі якого лежать ритміко-мелодійні одиниці, головні з яких – зміна швидкості та темпу вимови (сила і тривалість), модуляція висоти голосу (тембр) і розподіл пауз, мелодика (зміна частоти голосу). Людське мовлення має нескінченну різноманітність інтонацій, тому їх багате використання надає багатоаспектний вплив на слухача. Так, висхідне звучання голосу збуджує, нисхідне – заспокоює, монотонне мовлення – присипляє [6, 132].

На сьогодні пріоритетного значення в роботі з дітьми-логопатами набуває комплексний підхід, що передбачає залучення до корекційно-логопедичної роботи методик та знань з інших галузей наук. Досить

ефективним є зв'язок логопедії з музичним мистецтвом у цілому та фонопедією зокрема.

Фонопедія (від гр. *phono* – звук, голос і *paídos* – дитина) – практичний метод розвитку голосу, розроблений В. Ємельяновим для диригентів-хормейстерів дитячих і юнацьких хорових колективів і спрямований на поступову активізацію й координацію нейром'язового апарату людської гортані за допомогою спеціальних вправ, корекції дихання та особистості [1, 16].

Мета фонопедичних занять – прищепити і закріпити правильні голосодихальні навички й відновити порушений баланс між відділами голосового та дихального апарату, які беруть участь у голосоутворенні. Використання методів фонопедії в поєднанні з медикаментозним терапевтичним лікуванням дає можливість швидко відновити втрачений голос.

У даний час фонопедія міцно зайняла своє місце в комплексі лікувально-реабілітаційних заходів, а в низці випадків виявляється єдиним способом повернення повноцінної голосової функції. Знання її основ, а також методів профілактики голосових порушень, необхідне логопедам під час їх підготовки до професійної діяльності. Вони й самі повинні володіти хорошим, витривалим голосом, володіти прийомами корекції голосу і в дітей, і в дорослих з урахуванням усього розмаїття його патології [3; 4].

Фонопедична взаємодія – процес, що відбувається виключно в координаційно-тренувальній сфері. Офіційне визначення фонопедії обов'язково включає корекцію особистості, тобто психо-неврологічну сторону. Фонопедичний метод розвитку голосу має в групі принципів, прийомів і вправ творчий, емоційний, ігровий компоненти.

Мовленнєві та співочі функції голосового апарату тісно пов'язані між собою. Тому вокал часто застосовується в логопедії як допоміжний засіб у корекції мовленнєвих порушень. Вокал може позитивно впливати на усунення таких видів логопедичних порушень, як дисфонія, дислалія, ринофонія, алалія тощо, якщо тільки вони не пов'язані з анатомічними порушеннями артикуляційного апарату або психічними розладами.

Логопедична робота часто спрямована на зняття скутості, напруги, активізацію роботи мовленнєвого апарату (губ, язика). У цих випадках заняття вокалом можуть принести велику користь. І часто логопеди рекомендують їх як додаткову терапію. Наприклад, широко використовується вокальне дихання – короткий вдих, довгий видих і вміння правильно направити повітря, що видихається.

Прийоми, використовувані на заняттях вокалом, допомагають коригувати моторний механізм порушеної звуковимови шляхом артикуляційної гімнастики – активізують скорочення губних м'язів, м'якого піднебіння та роботу язика (що має важливе значення для роботи з моторними алаліками).

Відомий логопед С. Таптапова рекомендувала заняття вокалом як складову частину комплексної логопедичної терапії. Вокальні вправи застосовуються під час корекції порушень темпу мовлення. Помічено, що заїки під час співу не заїкаються. У комплексному підході до подолання легкого та середнього ступеня заїкання логопеди відзначають сприятливий вплив занять вокалом.

Вокал за своєю фізіологічною суттю тісно змикається з фонопедією та фоніатрією. Позитивний емоційний настрій, створений під час співу, позитивно впливає на загальний психологічний тонус всієї нервової системи та сприяє подоланню логопедичних порушень [1, 144].

У корекційно-логопедичній роботі з дітьми важливими етапами є стимуляція мовленнєвої діяльності (особливо для дітей із моторною алалією) [2], постановка, автоматизація й диференціація звуків. Важливого значення тут набуває слухання, сприймання і відтворення мовлення.

Сприймання – це психічний процес, у якому до відчуттів додається поняття; його результатом є побудова образу. Як відомо, звук характеризується кількома параметрами – висотою, динамікою, тембром. Сприйняття звуку – не що інше, як відображення цих властивостей. Придбані в дошкільному віці здатності сприймати висоту звуку і ритм, виразність мелодії сприяють формуванню в дитини бази для розвитку мовлення й музичних якостей.

Слухове сприймання – це найперший етап придбання будь-якої мовленнєвої навички, певна акустична норма, якій буде підпорядкована надалі вся робота з налагодження м'язового голосового апарату. Правильний вибір цієї «норми», правильного «еталона» звучання, до якого потрібно прагнути в корекційній роботі має величезне значення [4, 115].

Етап стимуляції мовленнєвої діяльності можна порівняти з роботою над формуванням правильного спектру звуків у вокалістів. Багато педагогів абсолютно справедливо вважають, що один із важливих методів виховання співака – це постійне слухання ним кращих майстрів вокалу, постійне «насичення» учня слуховими враженнями та звуковими образами, досконалыми як у художньому, так і в технічному відношенні. Справедливо зазначити, що й у роботі з дітьми-логопатами потрібно з великою вимогливістю ставитися до того, що слухають діти по радіо, телебаченню, із уст педагогів та батьків. На практиці відомо, що успіхи на етапі стимуляції мовленнєвої діяльності в дітей із моторною алалією значною мірою залежать від добре організованого раннього мовленнєво-вокального виховання дітей [4, 151].

Важливим у роботі з формування мовленнєвої діяльності дітей є виховання м'язового чуття та пасивного голосоутворення. Найважливіша роль м'язового чуття не обмежується тільки участю в утворенні голосу. Воно бере участь і в сприйманні співу, музики та мовлення.

Пасивне голосоутворення, на нашу думку, – це рухові реакції органів артикуляційного апарату у відповідь на слухові подразники, які копіюють ідентичні звуковій вимові артикуляційні уклади, проте мають меншу інтенсивність.

Всім відомо, що в процесі уявного мовлення – «думання про себе» – людина виконує ледь помітні рухи язиком і губами. Іноді рухи губами людини, що читає про себе газету або книгу, легко можна спостерігати й неозброєним оком: людина як би промовляє те, що читає. Незважаючи на те, що рухи ці часто дуже незначні, скорочені (проговорюються далеко не всі звуки і слова), психологи встановили, що вони мають величезне значення для розуміння прочитаного [4, 152].

Крім того, наприклад, слухаючи хворого на ангіну співрозмовника людині хочеться відкашлятися, бо вона відчуває незручності та неприємні відчуття в області гортані. Це ще раз доводить існування пасивного голосоутворення та свідчить про важливість прослуховування саме правильних і не спотворених мовленнєвих зразків.

У 1935 лікарі-ларингологи Б. Малютін і В. Анцишкіна, обстежуючи музикантів, виявили сильне почервоніння голосових зв'язок у скрипалів і духовиків після тривалої гри на музичних інструментах. Спираючись на це явище, можна висловити припущення, що під час прослуховування добре відомих правильних мовленнєвих зразків у дітей-логопатів також відбуватимуться скорочення відповідних м'язів мовленнєвого апарату.

У книзі Б. Теплова «Психологія музичних здібностей» йдеться про величезну важливість м'язових рухів для сприймання музики. Не тільки у музикантів, але й у всіх без винятку людей при слуханні музики виникають «... видимі рухи голови, руки, ноги, або навіть хитання всім тілом або найбільш часто зародкові рухи голосового, мовленнєвого й дихального апарату, м'язів кінцівок, м'язів грудної клітини і черевної порожнини. Більшість людей не усвідомлює цих рухових реакцій, поки увагу не буде спеціально звернуто на них. Спроби придушити моторні реакції призводять до виникнення такої самої реакції в інших органах [6, 112–115].

Незважаючи на те, що мимовільні рухи виникають при слуханні в усіх частинах тіла, найбільш важливими і універсальними Б. Теплов вважає саме голосові, вокальні рухи, які, на його думку, відображають ступінь музичного розвитку людини.

Аналогічні процеси відбуваються і при слуханні мовлення, з тією лише різницею, що роль м'язових рухів голосового апарату тут значно зростає. Цікаво, що ці мікрорухи в мініатюрі мов би копіюють той спосіб, яким почутий звук утворюється. Звідси зрозуміло, яку позитивну роль приносить слухання правильного мовленнєвого зразка і як шкідливо позначається сприймання неправильної вимови звуків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Усі попередні приклади доводять активну природу сприймання мовлення. Отже, слухати знайомий мовленнєвий зразок – значить говорити разом із мовцем.

Саме тому, на нашу думку, у роботі з дітьми-логопатами доцільно використовувати прийоми активного слухання й пасивного голосоутворення у формах прослуховування, проспівування та промовляння (або читання в роботі зі школярами) про себе на етапах стимуляції мовленнєвої діяльності, постановки, автоматизації й диференціації звуків.

Актуальність питання застосування теорії пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми дає підстави для подальших наукових розвідок у межах цього напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емельянов В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. Емельянов. – М. : Издательство «Лань» – 2007 – 326 с.
2. Зелінська-Любченко К. О. Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу / К. О. Зелінська-Любченко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006, 2016. – Т. 1. – С. 144 – 154.
3. Лаврова Е. В. Логопедия. Основы фонопедии / Е. В. Лаврова – М. : Академия – 2007 – 178 с.
4. Морозов В. П. Тайны вокальной речи / В. П. Морозов – Л. : Наука – 1967 г. – 204 с.
5. Соботович Е. Ф. Особенности психического и речевого развития детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович, М. В. Рождественская // Питання дефектології. – К., 1975. – Вип. 10. – С. 70–86.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов – М. – Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 334 с.
7. Zelinskaya-Lubchenco K. A. Differential diagnosis of motor alalia / K. A. Zelinskaya-Lubchenco // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Łódź, Polska, 2016. – Nr 2(6). – С. 112–123.

REFERENCES

1. Emelianov, V. (2007). *Razvitiie holosa. Koordinatsiia i treninh [The development of voice. Coordination and training]*. M.: Izdatelstvo "Lan".
2. Zelinska-Liubchenko, K. O. (2016). Rozvytok movlennievoi diialnosti u doshkilnykiv v umovakh onto- ta dyzontohenezu [The development of speech activity in preschool children in the conditions of onto- and dysontogenesis]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) : zbirnyk naukovykh prats: vyp. 7, u 2 t., T. 1*, 144–154. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory – 2006.
3. Lavrova, E. V. (2007). *Lohopediia. Osnovy fonopedii [Speech therapy. Basics of fonopedii]*. M.: Akademiia.
4. Morozov, V. P. (1967). *Tainy vokalnoi rechi [Secrets of vocal speech]*. L.: Nauka.
5. Sobotovych, E. F., Rozhdestvenskaia, M. V. (1975). Osobennosti psikhicheskoho i rechovoho razvitiia detei s motornoi alaliei [Features of speech and mental development of children with motor alalia]. *Pytannia defektologii*, 10, 70–86. K.
6. Teplov, B. M. (1947). *Psikholohiia muzykalnykh sposobnostei [Psychology of musical abilities]*. M.-L.: Izdatelstvo Akademii pedahohicheskikh nauk RSFSR.

7. Zelinskaia-Lubchenco, K. A. (2016). Differential diagnosis of motor alalia. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*, 6, 112–123. Łódź, Polska

РЕЗЮМЕ

Зелинская-Любченко Катерина. Возможности использования теории пассивного голосообразования в коррекционно-логопедической работе с детьми.

В статье освещен теоретический анализ вопроса использования теории пассивного голосообразования в коррекционно-логопедической работе с детьми. Обосновано приоритетное значение этой проблемы на современном этапе развития интеграционных процессов в образовании.

Описаны возможности использования указанного процесса в коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями. В ходе изложения материала статьи описана взаимосвязь слуха и речи, освещена активная природа слушания, указана эффективность взаимосвязи логопедии с музыкальным искусством. Обоснована целесообразность использования фонопедии в работе с детьми, которые имеют речевые нарушения. Освещена роль пассивного голосообразования в организации и развитии речи. Раскрыта проблема формирования речевой деятельности у детей и важнейшие этапы логопедической работы в этом направлении.

Ключевые слова: речевая деятельность, стимуляция речевой деятельности, активное слушание, пассивное голосообразование, фонопедия, нарушения речи, коррекционно-логопедическая работа.

SUMMARY

Zelinska-Liubchenko Kateryna. The possibility of using the theory of passive phonation in the corrective-logopedic work with children.

The article highlights the theoretical analysis of the issue of usage of passive phonation theory in correctional and speech therapy work with children at the present stage of development of integration processes in education.

It is stated in the article that the possession of speech in the preschool age children in the conditions of the dysontogenesis is slow and peculiar. At each step of development they have difficulties in the assimilation of those or other units of speech.

During the presentation of material, article describes the relationship of hearing and speech, covers the active nature of hearing. The author also highlights the information of the close relationship between logopedics and other sciences.

The connection with musical art in general and phonopedia in particular gains special importance. In the course of presentation the article, author explains the expediency of phonopedia in working with children with speech disorders.

The article highlights the role of passive phonation in the organization and development of speech. It discloses a problem of speech activity formation among children and the most important stages of logopedic work in this direction.

In the correction and speech therapy work with children important steps are stimulation of speech activity, voice training, automation and differentiation of sounds. Hearing, perception and speech playback get huge importance here.

In work with children with speech disorders it is necessary to pay great attention to what kids listen to on the radio, the television, from the mouths of teachers and parents.

Scientists have proved that it is active listening and understanding of reverse speech that help the child to master the correct pronunciation of speech sounds and lexical and grammatical speech systems completely.

The education of the muscular sense and passive phonation is very important in the formation of speech activity of children. Passive phonation is a motor reactions of the

articulation apparatus organs in response to auditory stimuli that replicate the identical pronunciation of the sound articulation structure, but have a lower intensity.

We believe that in working with children with lalopathy it is advisable to use techniques of active listening and passive phonation in forms of listening, singing and pronouncing (or reading in working with school students) to themselves on the stages of stimulation of speech activity, voice training, automation and differentiation of sounds.

Key words: speech activity, stimulation of speech activity, active listening, passive phonation, fonopedia, speech disorders, speech therapy.

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7931-2143

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП І СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЇХ ЕМОЦІЙ, ВОЛІ, ІНТЕРЕСІВ, ПОТРЕБ, ЦІЛЕЙ, МОТИВІВ І МОТИВАЦІЇ

У статті здійснено порівняльний аналіз недоліків емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації, які ускладнюють пізнавально-творчі можливості самореалізації молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект. Визначено, у чому полягає самореалізація людини в ході застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання абілітації системи «особистість». У статті застосована евристично-синергетична методологія дослідження.

Ключові слова: абілітація, самореалізація, емоції, воля, інтереси, потреби, цілі, мотиви, мотивація, молодші школярі з ДЦП.

Постановка проблеми. Знання, уміння й навички, що формуються протягом навчання в початкових класах у молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект (далі – МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ відповідно), є основою для їх успішного входження в сучасний інформаційно-освітній простір, ефективної соціалізації та максимальної самореалізації в доступних їм теоретико-практичних областях суспільно корисної діяльності. Різноманітні психофізичні порушення, які спостерігаються у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ, ускладнюють навіть той освітній процес, що здійснюється у спеціальній школі для дітей із вадами опорно-рухового апарату. Особливо важливими для самореалізації дітей із ДЦП є підсистеми емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації системи «особистість» (далі – «О»), які в учнів початкових класів мають менше відповідних підсистем у системі «дефект» (далі – «Д»), ніж інші підсистеми їх системи «О». Проте у МШ із ДЦП самоорганізація названих підсистем відбувається доволі повільно, що створює сприятливі умови для

виникнення відповідних їм підсистем системи «Д». Тому недостатньо здійснювати процес розвитку таких підсистем системи «О», як емоції, воля, інтереси, потреби, цілі, мотиви, мотивація, оскільки самоорганізація названих підсистем у ході названого процесу відбувається зазвичай із середньою швидкістю. Отже, виникає необхідність реалізувати такий процес, у ході якого самоорганізація підсистем протікає з високою швидкістю. Таким процесом є абілітація. Абілітація системи «О» – це попередження самоорганізації (виникнення й удосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалими та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів.

Процесу абілітації присвячена велика кількість досліджень. Однак деякі важливі аспекти даної наукової проблеми потребують додаткового вивчення й обґрунтування з позицій постнекласичної наукової парадигми. Наявні абілітаційні методики є переважно детерміністичними, тому недостатньо пришвидшують самоорганізацію підсистем системи «О», що значно ускладнює саморозкриття, самовираження й самореалізація МШ із ДЦП у ході освітнього процесу. Отже, виникає необхідність розробки евристично-синергетичної абілітаційної методики, яка відповідатиме таким вимогам: 1) сутність абілітаційної методики має корелювати із сутністю процесу абілітації; 2) структура абілітаційної методики має корелювати зі структурою процесу абілітації; 3) абілітаційна методика має базуватися на принципах, аналогічних принципам самоорганізації та саморуйнування в системі «О» людини в ході абілітаційного процесу; 4) методи абілітаційної методики мають бути способами реалізації процесу абілітації; 5) етапи абілітаційної методики мають корелювати з етапами процесу абілітації; 6) система цілей і бажаних результатів абілітаційної методики має співпадати з системою цілей і бажаних результатів процесу абілітації; 7) абілітаційна методика має відповідати системі потреб людини в абілітації її системи «О». Методика з названими характеристиками здатна забезпечити ефективне зовнішнє управління внутрішнім процесом абілітації в системі «О» і сприяти максимальному саморозкриттю, самовираженню й самореалізації кожного учасника абілітаційного процесу.

Створити таку методику дозволяє постнекласична наукова парадигма, у якій існує холістична модель управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого і здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [5, 129]. Складовою названої моделі є запропонована нами евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах

«О» і «Д». Дана технологія включає шість груп методик: методики стимулювання абілітації особистості, методики стимулювання розвитку особистості, методики стимулювання корекції порушень, методики стимулювання реабілітації особистості, методики стимулювання компенсації порушень, методики стимулювання гіперкомпенсації порушень. Всі методики даної технології мають фрактальну структуру, яка допомагає швидко оволодіти алгоритмом здійснення певного вертикального процесу – розвитку, абілітації, реабілітації, корекції, компенсації, гіперкомпенсації. Управління названими процесами полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «Д» (у кожної людини є недоліки, які її турбують) і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «О» людини відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей. Необхідність застосування саме нелінійного зовнішнього управління названими внутрішніми вертикальними процесами за допомогою відповідної стимулювальної методики обумовлена синергетичними характеристиками систем «О» і «Д» людини.

Аналіз актуальних досліджень. Запропонована нами методика стимулювання абілітації системи «О» входить до складу евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д». В основі структури всіх методик даної технології лежить, насамперед, теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], оскільки етапи структури кожної методики даної технології відповідають елементам функціональної системи. Теорія функціональних систем корелює з принципом «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [4, с. 397], який сприяє досягненню складних багатоступінчастих цілей, оскільки «завтрашня радість» за А. С. Макаренком – це «акцептор результату» за П. К. Анохіним: акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджальним відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Отже, принцип «завтрашньої радості» є основоположним у досягненні проміжних та кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних знаннях, уміннях, навичках. У кожній методиці згаданої технології враховується уточнена нами теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [3], яка корелює з теорією функціональних систем П. К. Анохіна. У процесі дослідження ми з'ясували, що системи «О» і «Д» та структури, які в них виникають, проходять не дві, а чотири зони розвитку. Отже, зона найближчого прогресивного розвитку (далі – НПР) і зона найближчого регресивного розвитку (далі – НРР)

співпадають з акцепторами проміжних результатів, а зона актуального прогресивного розвитку (далі – АПР) і зона актуального регресивного розвитку (далі – АРР) – з акцепторами остаточних результатів.

Кожна методика евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д» спирається, по-перше, на принципи синергетики, які сприяють розумінню систем «О» і «Д» як відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних і здатних до постійного об'ємного ускладнення та спрощення в процесі самоорганізації та саморуйнування, що сприяє реалізації синергетичних методів освіти; по-друге, на принципи евристики, які корелюють із принципами синергетики та сприяють реалізації евристичних методів освіти; принципи синергетики й евристики проявляються в кожній методиці даної технології фрактально. Кожна методика евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» складається з синергетичних методів освіти, запропонованих В. О. Цикіним [5, 224–226] для здорових людей. Адаптувавши дані методи до потреб людей із психофізичними порушеннями і розмістивши їх у певній послідовності, яка враховує теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку та принципи синергетики, ми помітили, що синергетичні методи освіти утворюють розвивальну, абілітаційну, корекційну, реабілітаційну, компенсаційну та гіперкомпенсаційну методики управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д». Синергетичні й евристичні методи освіти, корелюючи між собою, включаються в кожен методик даної технології фрактально. Гештальтпсихологія сприяє більш активному використанню підсистем першої сигнальної системи під час роботи підсистем другої сигнальної системи, що значно підвищує результативність застосування кожної методики евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

Мета статті. Визначимо, у чому полягають саморозкриття, самовираження й самореалізація людини в ході застосування методики стимулювання абілітації системи «О». Проаналізуємо недоліки емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП, які ускладнюють їх пізнавально-творчі можливості саморозкриття, самовираження й самореалізацію в освітньому процесі.

Методи дослідження. У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) та евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо;

принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо; синергетичні методи: модифікація лінійної абілітаційної ситуації в нелінійну, нелінійний абілітаційний діалог, пробуджуюча абілітація, гештальтабілітація, самоабілітація, абілітація як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. У запропонованій нами евристично-синергетичній медико-психолого-педагогічній абілітаційній методиці застосовуються синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес попередження самоорганізації (виникнення й удосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалими та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» відображають сутність процесу абілітації, способами реалізації якого вони є. Послідовність розміщення методів у методиці залежить від їхньої мети. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» є етапами здійснення процесу абілітації, при чому реалізація наступного етапу може початися тільки після досягнення мети попереднього, що дозволяє вчасно помічати незаплановані відхилення від головної мети процесу абілітації й попереджати небажані затримки в роботі. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» допомагають людині визначити мету абілітаційної роботи над собою, сприяють позитивному мотивуванню такої діяльності. У результаті досягнення мети задовольняється потреба людини в абілітації її системи «О», отже, стимулюється самостійність у задоволенні її потреб та відповідальність за свої дії перед собою та перед іншими, що підвищує ефективність абілітаційного процесу.

Визначимо, у чому полягають саморозкриття, самовираження й самореалізація людини в ході застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання абілітації системи «О», яка складається з підготовчого та п'яти основних етапів.

Протягом **підготовчого етапу** відбувається налаштування учасників освітнього процесу на абілітаційну роботу й *модифікація лінійної абілітаційної ситуації в нелінійну*. На даному етапі застосування

евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату: 1) активної участі у створенні атмосфери взаємної довіри учасників абілітаційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі; 2) створення обстановочної аферентації для підсистеми А системи «О» – установа системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників абілітаційного процесу.

Протягом **першого етапу** відбувається *нелінійний абілітаційний діалог* між учасниками абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні й самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату: 1) виявлення підсистеми, яка є пусковою аферентацією, – недостатньо розвиненої підсистеми А системи «О», яка має знижену швидкість самоорганізації й не має відповідної підсистеми А в системі «Д»; 2) характеризування першого Я-реального підсистем системи «О» – недостатньо розвиненої підсистеми А системи «О», яка має невисокий рівень розвитку та знаходиться в зоні АРР.

Протягом **другого етапу** головним методом роботи є *пробуджуюча абілітація* підсистеми А системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату: 1) виявлення підсистем Б, В, Г тощо системи «О», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «О» у дисипативну функціональну структуру, мають вищі, ніж підсистема А системи «О», рівні розвитку, нормальну чи підвищену швидкість самоорганізації та не мають відповідних підсистем у системі «Д»; 2) виявлення таких горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий, на думку людини, рівень розвитку та знижену швидкість самоорганізації; 3) характеризування першого Я-реального горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий рівень розвитку та знаходяться в зоні АРР; 4) виникнення у людини потреби в наявності нових (раніше відсутніх) елементів підсистеми А системи «О», у зростанні швидкості самоорганізації даної підсистеми; 5) виникнення в людини потреби в наявності вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; 6) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми А системи «О»; 7) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми Б системи «О»; 8) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми В системи «О»; 9) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми Г системи «О» тощо; 10) активізації

останніх горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми).

Головний метод **третього етапу** – *гештальтабілітація* – дозволяє здійснювати аферентний синтез підсистем системи «О», активованих на попередньому етапі роботи. На третьому етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату створення синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», якого досягла дана підсистема внаслідок високої швидкості її самоорганізації. Даний цілісний образ повинен містити: 1) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О», які необхідно приєднати до неї; 2) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О»; 3) образ високошвидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О»; 4) образ підсистеми А системи «О» з надзвичайно швидко приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 5) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О», які необхідно приєднати до неї; 6) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О»; 7) образ підсистеми Б системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 8) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О», які необхідно приєднати до неї; 9) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О»; 10) образ підсистеми В системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 11) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О», які необхідно приєднати до неї; 12) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Г системи «О» тощо; 13) образ підсистеми Г системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 14) образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», між якими утворилися нові горизонтальні зв'язки; 15) образи останніх (найвищих рівнів розвитку) горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) і підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми); 16) образи нових горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; 17) образ високошвидкісного утворення горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми). Необхідно стимулювати виникнення в людини потреби в наявності названих образів.

Акцептором проміжного результату абілітації підсистем системи «О» є підсистема створеного образу швидко досягнутої зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О», яка має середню швидкість її самоорганізації (перше Я-ідеальне реальної підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації). Акцептором остаточного результату абілітації підсистем системи «О» – підсистема створеного образу швидко досягнутої зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О», яка має високу швидкість її самоорганізації (друге Я-ідеальне реальної підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації). Акцептором проміжного результату абілітації горизонтальних зв'язків із середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами системи «О» є підсистема створеного образу швидко досягнутої зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків, які поки що мають низьку швидкість їх самоорганізації). Акцептором остаточного результату абілітації горизонтальних зв'язків із високою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами системи «О» – підсистема створеного образу швидко досягнутої зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків, які поки що мають середню швидкість їх самоорганізації).

Протягом **четвертого етапу** відбувається самоабілітація недостатньо розвинених підсистем системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату абілітації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення проміжного результату:
а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О» (зона НПР); б) швидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О» (зона НПР); в) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О» (зона НПР); г) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного й попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О» (зона НПР); д) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О» (зона НПР); е) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О» (зона НПР); є) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О» (зона НПР); ж) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів

розвитку підсистеми Г системи «О» тощо (зона НПР); з) швидкісного утворення горизонтальних зв'язків (зона НПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) і підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми);

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях швидкісного переходу підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації, від зони АРР до зони НПР; б) визначити шлях швидкісного переходу горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які поки що мають низьку швидкість їх самоорганізації, від зони АРР до зони НПР;

3) викликати абілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини непереборного бажання якомога швидше досягти зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А (яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації), Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків із поки що низькою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації, на абілітаційний вплив швидкісною самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони НПР наступного (вищого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», деякою мірою пришвидшити процес самоорганізації підсистеми А системи «О», тобто дещо пришвидшити процес переходу даної підсистеми від зони АРР до зони НПР та вивести її на вищий рівень розвитку;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають нормальну чи підвищену швидкість самоорганізації, на абілітаційний вплив швидкісною самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між названими підсистемами, деякою мірою пришвидшити процес самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», тобто дещо пришвидшити процес переходу даних горизонтальних зв'язків від зони АРР до зони НПР та вивести їх на вищий рівень розвитку;

б) досягти запланованих параметрів проміжного результату абілітаційної діяльності, тобто характеристик: а) другого Я-реального системи «О»: в результаті абілітаційної роботи підсистема А системи «О» має системні властивості швидкісної самоорганізації, нестабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НПР; б) другого Я-

реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті абілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають системні властивості швидкісної самоорганізації та наступний (вищий) рівень розвитку, знаходиться в зоні НПР, є нестабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів проміжного результату абілітації, якими є вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» (яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації) та підсистем Б, В, Г тощо системи «О» (які мають нормальну чи високу швидкість їх самоорганізації), з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою швидкісного утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від другого Я-реального (нестабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має середню швидкість її самоорганізації) до першого Я-ідеального (образу нестабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має середню швидкість її самоорганізації); б) від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків із уже середньою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків із уже середньою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Протягом **п'ятого етапу** здійснюється абілітація як фазовий перехід недостатньо розвинених підсистем системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату абілітації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення остаточного результату: а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О» (зона АПР); б) високошвидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О» (зона АПР); в) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О» (зона АПР); г) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О» (зона АПР); д) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О» (зона АПР); е) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О» (зона АПР); є) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О» (зона АПР); ж) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Г системи «О» тощо (зона АПР); з) високошвидкісного

утворення горизонтальних зв'язків (зона АПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми);

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях високошвидкісного переходу підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації, від зони НПР до зони АПР; б) визначити шлях високошвидкісного переходу горизонтальних зв'язків із поки що середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони НПР до зони АПР;

3) викликати абілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини непереборного бажання якомога швидше досягти зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А (яка поки що має середню швидкість її самоорганізації), Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків із поки що середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації, на абілітаційний вплив високошвидкісною самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», зберегти досягнуту швидкість самоорганізації підсистеми А системи «О» у процесі переходу даної підсистеми від зони НПР до зони АПР, а також притримати підсистему А системи «О» на досягнутому даною підсистемою вищому рівні її розвитку до виникнення в неї наступної потреби в підвищенні рівня її розвитку;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають нормальну чи підвищену швидкість їх самоорганізації, на абілітаційний вплив високошвидкісною самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», зберегти досягнуту швидкість самоорганізації горизонтальних зв'язків між названими підсистемами у процесі переходу даних зв'язків від зони НПР до зони АПР, а також притримати горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» на досягнутому даними зв'язками вищому рівні їх розвитку до виникнення в зазначених підсистем наступної потреби в підвищенні рівня розвитку горизонтальних зв'язків між ними;

б) досягти запланованих параметрів остаточного результату абілітаційної діяльності, тобто характеристик: а) третього Я-реального підсистем системи «О»: у результаті абілітаційної роботи підсистема А

системи «О» має системні властивості високошвидкісної самоорганізації, стабільно приєднані елементи, рівень розвитку той самий, що й на попередньому етапі, і знаходиться в зоні АПР; б) третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті абілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають системні властивості високошвидкісної самоорганізації, той самий рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АПР, є стабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів остаточного результату абілітації, якими є вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» (яка поки має середню швидкість її самоорганізації) та підсистем Б, В, Г тощо системи «О» (які мають нормальну чи високу швидкість їх самоорганізації), з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою високошвидкісного утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від третього Я-реального (стабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має високу швидкість її самоорганізації) до другого Я-ідеального (образу стабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має високу швидкість її самоорганізації); б) від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків із уже високою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків із уже високою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Проаналізуємо недоліки емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП, які ускладнюють їх пізнавально-творчі можливості саморозкриття, самовираження й самореалізацію в освітньому процесі (табл. 1–3).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика емоцій МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ незначно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це дещо	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР значно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ надмірно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це значно підсилюється в

підсилюється в незнайомій обстановці	підсилюється в незнайомій обстановці	незнайомій обстановці
Учні досить правильно оцінюють ситуацію й настрій навколишніх людей, але недостатньо контролюють свої емоційні прояви та недостатньо можуть виражати свої емоції вербально	Учні недостатньо правильно оцінюють ситуацію й настрій навколишніх людей, але мало контролюють свої емоційні прояви та частково можуть виражати свої емоції вербально	Учням нелегко правильно оцінити ситуацію й настрій навколишніх людей, але практично не контролюють своїх емоційних проявів та практично не можуть виражати свої емоції вербально
Емоції дітей майже завжди адекватні зовнішньому впливу на них	Емоції дітей недостатньо адекватні зовнішньому впливу на них	Емоції дітей неадекватні зовнішньому впливу на них
У школярів спостерігаються незначно полярні та поверхневі переживання й емоції, переважно з тонкими відтінками (практично диференційовані). Відзначається також деяка нестійкість емоцій і настрою, нерізка зміна настрою на протилежний	У школярів спостерігаються незначно полярні та поверхневі переживання й емоції, з деякими тонкими відтінками (недостатньо диференційовані). Відзначається також незначна нестійкість настрою, не дуже різка зміна настрою на протилежний	У школярів спостерігаються значно полярні та поверхневі переживання й емоції, без тонких відтінків (недиференційовані). Відзначається також значна нестійкість настрою, дуже різка зміна настрою на протилежний
Школярі мають дещо знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей недостатньо сформовані відповідні образи-уявлення	Школярі мають частково знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей лише частково сформовані відповідні образи-уявлення	Школярі мають значно знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей практично не сформовані відповідні образи-уявлення
Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти дуже точно їх розуміють, розпізнають і називають	Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти досить добре їх розуміють, розпізнають і називають	Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти непогано їх розуміють, розпізнають і називають
Діти успішно розпізнають не лише конкретні емоції	Діти успішно розпізнають переважно конкретні емоції	Діти успішно розпізнають лише конкретні емоції
Складні соціально-етичні емоції учням недостатньо доступні	Складні соціально-етичні емоції учням частково доступні	Складні соціально-етичні емоції учням практично недоступні
У дітей достатньо добре сформоване вміння розпізнавати емоції персонажів на малюнках	У дітей недостатньо сформованим є вміння розпізнавати емоції персонажів на малюнках	У дітей досить проблематичним є розпізнавання емоцій персонажів на малюнках

В інтелектуальній діяльності школярів практично завжди переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи	В інтелектуальній діяльності школярів часто переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи	В інтелектуальній діяльності школярів лише іноді переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи
Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують дуже добре, зі значно більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту	Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують доволі добре, з більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту	Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують непогано, з дещо більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту

Таблиця 2

Порівняльна характеристика волі МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ спостерігається недостатня ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР спостерігається невелика ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ спостерігається дуже мала ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще
Діти мають доволі цілеспрямовану інтелектуальну діяльність	Діти мають недостатньо цілеспрямовану інтелектуальну діяльність	Діти мають майже не цілеспрямовану інтелектуальну діяльність
Учні виявляються практично здатними до систематичної діяльності	Учні виявляються мало здатними до систематичної діяльності	Учні виявляються практично не здатними до систематичної діяльності
Школярі недостатньо можуть довільно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленнєвого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти непогано можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням	Школярам важко довільно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленнєвого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти недостатньо можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням	Школярі практично не можуть довільно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленнєвого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти практично не можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням
Учням властивий деякий егоцентризм, проте в більшості випадків учні здатні поєднувати свої	Учням властивий незначний егоцентризм та недостатня здатність поєднувати свої інтереси з інтересами	Учням властивий значний егоцентризм, вони практично не здатні поєднувати свої інтереси з

інтереси з інтересами колективу і підпорядковуватися вимогам колективу	колективу і підпорядковуватись вимогам колективу	інтересами колективу і підпорядковуватися вимогам колективу
У школярів спостерігається незначна імпульсивність реакцій на зовнішні подразники, невелика слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також деяка навіюваність, діти дещо залежні від оточення, здатні непогано протистояти обставинам	У школярів спостерігаються частково імпульсивні реакції на зовнішні подразники, незначна слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також невелика навіюваність, діти частково залежні від оточення, діти недостатньо здатні протистояти обставинам	У школярів спостерігається значна імпульсивність реакцій на зовнішні подразники, значна слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також велика навіюваність, діти значно залежні від оточення, практично не здатні протистояти обставинам
Проте відзначається й деяка впертість, через що діти іноді відмовляються виконувати вимоги педагогів	Проте відзначається й незначна впертість, через що діти досить часто відмовляються виконувати вимоги педагогів	Проте відзначається й значна впертість, через що діти часто відмовляються виконувати вимоги педагогів
Учні можуть проявити значне вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають доволі наполегливими та дещо нестримними, проявляють часткову самостійність	Учні можуть проявити непогане вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають значно наполегливішими та частково нестримними, проявляють незначну самостійність	Учні можуть проявити деяке вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають більш наполегливими та нестримними, але все-таки не проявляють достатньої самостійності

Таблиця 3

Порівняльна характеристика інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація розвинені недостатньо, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація практично не переважають над довільними. Учні не дуже важко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати її як мету, підібрати до неї	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація розвинені мало, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація незначно переважають над довільними. Учні доволі нелегко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація практично нерозвинені, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація значно переважають над довільними. Учні дуже важко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати її як мету, підібрати до неї відповідні

відповідні мотиви й створити мотивацію	її як мету, підібрати до неї відповідні мотиви й створити мотивацію	мотиви й створити мотивацію
<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація в них майже сформовані. Діти майже достатньо докладають зусиль для:</p> <p>1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби в такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні майже не ставляться формально до формування в них потреби в досягненні мети такого завдання, у процесі виконання роботи досить часто керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи в них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити</p>	<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація у них сформовані частково. Діти недостатньо докладають зусиль для: 1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби у такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні ставляться доволі формально до формування у них потреби в досягненні мети такого завдання, в процесі виконання роботи практично не керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи у них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити доцільну мотивацію даної</p>	<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація у них практично несформовані. Діти майже не можуть докласти зусиль для: 1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби у такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні ставляться дуже формально до формування у них потреби в досягненні мети такого завдання, в процесі виконання роботи не керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи у них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити доцільну мотивацію даної роботи, тому діти повсякчас</p>

доцільну мотивацію даної роботи, тому діти часто відволікаються. У процесі роботи учням нелегко за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти проявляють все більший інтерес до завдання, відчують все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі перестають відволікатись. Їх довільні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за відносно невеликий час перетворюється на мимовільні	роботи, тому діти майже постійно відволікаються. У процесі роботи учням дуже важко за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти проявляють все більший інтерес до завдання, відчують все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі практично перестають відволікатись. Їх довільні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за не дуже великий час перетворюється на мимовільні	відволікаються. У процесі роботи учням надзвичайно проблематично за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти відчують все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі майже перестають відволікатись. Їх довільні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за значний час перетворюється на мимовільні
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ дещо знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти можуть достатньо тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР частково знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти можуть недостатньо тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ значно знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти не можуть тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи
В учнів незначно порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони практично не	В учнів частково порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони частково	В учнів значно порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони доволі фрагментарні,

фрагментарні, тому діти досить непогано можуть мисленнєво добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості	фрагментарні, тому дітям важко мисленнєво добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості	тому діти майже не можуть мисленнєво добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості
Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів розвинена недостатньо, тому діти усвідомлюють дані елементи спрямованості особистості як недостатньо структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації доволі диференційовані	Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів розвинена мало, тому діти усвідомлюють елементи спрямованості особистості як мало структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації недостатньо диференційовані	Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів практично не розвинена; інтереси дифузні, хаотичні, безсистемні, тому діти усвідомлюють елементи спрямованості особистості як практично не структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації недиференційовані
Учні достатньо точно виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації	Учні частково виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації	Учні не виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації
Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів доволі нелегким завданням	Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів доволі важким завданням	Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів достатньо проблематичним завданням
Діти практично завжди проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації	Діти не завжди проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації	Діти практично не проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації
Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЗІ майже сформована, тому діти доволі вправно можуть подумки	Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЗПР сформована частково, тому дітям доволі нелегко подумки класифікувати	Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЛРВ практично несформована, тому діти майже не можуть подумки класифікувати

класифікувати щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи	щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи	щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи
Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів практично не знижена. Діти досить добре можуть свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і доволі тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості	Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів частково знижена. Дітям важко свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і недостатньо тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості	Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів значно знижена, вони доволі пасивні. Діти майже не можуть свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і нетривалий тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості
В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними	В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними	В учнів спостерігається значне переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними
Відзначається незначне переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними	Відзначається часткове переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними	Відзначається значне переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними
Ближні потреби, мотиви, цілі дітей майже не переважають над дальніми	Ближні потреби, мотиви, цілі дітей частково переважають над дальніми	Ближні потреби, мотиви, цілі дітей значно переважають над дальніми
Школярам не дуже важко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші	Школярам досить нелегко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші	Школярам дуже важко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші
У дітей спостерігається незначно знижена інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань	У дітей спостерігається недостатня інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань	У дітей спостерігається значно знижена інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань
Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й	Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й	Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й

мотивації учнів переважно виникають не тільки як реакція на цікаві факти й події, згодом вони майже повністю переростають в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості у більшості випадків спрямовують навчальну діяльність дітей	мотивації учнів є переважно реакцією на цікаві факти й події, яка частково переростає в потребу в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості частково спрямовують навчальну діяльність дітей	мотивації учнів є лише реакцією на цікаві факти й події, яка не переростає в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості практично не спрямовують навчальну діяльність дітей
У школярів спостерігається доволі виразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка практично завжди супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості	У школярів спостерігається недостатньо виразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка рідко супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості	У школярів спостерігається невиразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка практично не супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості
Діти доволі добре усвідомлюють свої здібності й можливості та достатньо вірять у свої сили, тому школярі мають доволі сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна досить адекватна самооцінка (внутрішня дещо занижена, а зовнішня дещо завищена) і достатній рівень домагань	Діти недостатньо добре усвідомлюють свої здібності й можливості та мало вірять у свої сили, тому школярі мають недостатньо сильну мотивацію досягнення успіхів і посередню мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна недостатньо адекватна самооцінка (внутрішня частково занижена, а зовнішня частково завищена) і середній рівень домагань	Діти практично не усвідомлюють свої здібності й можливості та майже вірять у свої сили, тому школярі мають слабку мотивацію досягнення успіхів і високу мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна неадекватна самооцінка (внутрішня значно занижена, а зовнішня значно завищена) і низький рівень домагань
Учні доволі добре усвідомлюють, що недостатньо розвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями	Учні недостатньо добре усвідомлюють, що мало розвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями	Учні погано усвідомлюють, що нерозвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями

Діти достатньо добре усвідомлюють мету роботи	Дітям важко дається усвідомлення мети роботи	Діти не усвідомлюють мету роботи
Учні досить добре співвідносять ціль діяльності з етапами планування й контролю, вони можуть непогано організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання	Учням нелегко співвіднести ціль діяльності з етапами планування й контролю, їм важко організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання	Учні не співвідносять ціль діяльності з етапами планування й контролю, вони майже не можуть організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання
Школярі дещо спрощують поставлену педагогом мету, маже не пристосовуючи її до своїх можливостей	Школярі незначно спрощують поставлену педагогом мету, дещо пристосовуючи її до своїх можливостей	Школярі значно спрощують поставлену педагогом мету, пристосовуючи її до своїх можливостей
Учні відносно добре можуть підпорядкувати свої дії поставленому перед ними завданню	Учням важко дається підпорядкування своїх дій поставленому перед ними завданню	Учні практично не можуть підпорядкувати свої дії поставленому перед ними завданню
Діти виконують завдання з достатнім попереднім аналізом і осмисленням його специфіки	Діти виконують завдання з деяким попереднім аналізом і осмисленням його специфіки	Діти виконують завдання без попереднього аналізу й осмислення його специфіки
Школярі досить добре вміють використовувати свій досвід	Школярі недостатньо добре вміють використовувати свій досвід	Школярі практично не вміють використовувати свій досвід
Діти переносять у достатньо зміненому вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання	Діти переносять у недостатньо зміненому вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання	Діти переносять у незмінному вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання
В учнів дещо порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується практично не формально, зі значною спрямованістю на досягнення кінцевого результату	В учнів незначно порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується майже формально, з деякою спрямованістю на досягнення кінцевого результату	В учнів значно порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується формально, без спрямованості на досягнення кінцевого результату
Мотиви діяльності засвоюються дітьми практично не формально і часто стають їх власними прагненнями	Мотиви діяльності засвоюються дітьми майже формально і не практично стають їх власними прагненнями	Мотиви діяльності засвоюються дітьми формально і не стають їх власними прагненнями
В умовах заохочення успіхів діти іноді самі шукають способи, які допоможуть їм полегшити виконання завдання, і власні мотиви для його кращого виконання		

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання абілітації системи «О» пригнічує саморуйнування та стимулює високошвидкісну самоорганізацію біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління процесом абілітації людини, сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О» і досягненню системи абілітаційних цілей пізнавально-творчого саморозкриття, самовираження й самореалізації МШ із ДЦП у ході освітнього процесу. Дану методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими дітьми, з дітьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методика може бути використана в освітньому процесі дорослих із названими психофізичними порушеннями та осіб із іншими вадами розвитку.

У подальшому необхідно розробити корекційні, реабілітаційні, компенсаційні, гіперкомпенсаційні методики евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в системах «О» і «Д».

ЛІТЕРАТУРА

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

REFERENCES

1. Anokhin, P. K. (1975). Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem [Essay on physiology of the functional systems]. M.: Medicina.
2. Vyhotskii, L. S. (2002). Osnovnye problemy sovremennoi defektologii [Basic problems of modern defectology]. Psikhologhiia detei s otkloneniiami i narusheniiami psikhicheskoho razvitiia. SPb.: Piter.
3. Vyhotskii, L. S. (2003). Osnovy defektologii [Basics of defectology]. SPb.: Izd-vo "Lan".
4. Makarenko, A. S. (1984). Pedagogicheskie sochineniia: V 8-mi t. T. 3 [Pedagogical works: in 8 v. V. 3]. M.: Pedagogika.
5. Tsykin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). Sinerhetika i obrazovanie: novye podhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Познавательльно-творческая самореализация младших школьников с ДЦП и степень сформированности их эмоций, воли, интересов, потребностей, целей, мотивов и мотивации.

В статье проведен сравнительный анализ недостатков эмоций, воли, интересов, потребностей, целей, мотивов и мотивации, которые осложняют познавательльно-творческие возможности самореализации младших школьников с детским церебральным параличом, которые имеют легкую умственную отсталость, задержку психического развития и сохранный интеллект. Определено, в чем заключается самореализация человека в ходе применения эвристико-синергетической медико-психолого-педагогической методики стимулирования абилитации системы «личность». В статье применена эвристико-синергетическая методология исследования.

Ключевые слова: абилитация, самореализация, эмоции, воля, интересы, потребности, цели, мотивы, мотивация, младшие школьники с ДЦП.

SUMMARY

Zolotaryova Tatiana. Cognitive-creative self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and level of development of their emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations.

The article analyzes defects of emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations, which complicate cognitive-creative possibilities of self-expression and self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy, with an easy mental defectiveness, delay of psychical development and normal intellect. The author of the article applies heuristic-synergetic methodology of research, theory of the functional systems of P. C. Anokhin, theory of L. S. Vyhotskyi about the areas of development and compensational processes in the system "personality", principle of "tomorrow gladness" of A. S. Makarenko, gestaltpsychology. The author defines the essence of self-expression and self-realization of the person in the process of using of heuristic-synergetic medic-psychological-pedagogical method of stimulation of habilitation of system "personality". Synergetic method of habilitation includes synergetic methods of stimulation of habilitation in the system "personality" – there are synergetic methods of stimulation of the habilitation which is a method of stimulation of the person's own activity, directed at the process of prevention of self-organization (origin and perfection) of the system "defect" owing to hastening of self-organization of the system "personality" and acquisition of the highest quality as a result of replacement of the less perfect elements on more perfect elements and forming and expansion of hierarchical levels after joining of new elements. This method oppresses self-destroy and stimulates self-organization of biological, psychological and social subsystems of the system "personality", realizing external management and provide internal management of the process of habilitation of the person, assisting in the strengthening of new emergent qualities of biological, psychological, social subsystems of the system "personality" and in the achievement of system aims of habilitation in a self-expression and self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy during an educational process. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and hearing impairments, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral palsy can use this method. In future it is necessary to frame correctional, rehabilitational, compensational, over-compensational methods of heuristic-synergetic medic-psychological-pedagogical technology of management of vertical processes of development, habilitation, correction, rehabilitation, compensation, over-compensation in systems "personality" and "defect".

Key words: habilitation, self-realization, emotions, will, interests, necessities, aims, motives, motivations, pupils of junior forms with child's cerebral paralysis.

УДК 376.112.4

Ірина Малишевська

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0003-0889-2552

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Стаття присвячена дослідженню стану підготовки спеціальних педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Акцентовано увагу на модернізації підготовки спеціальних педагогічних фахівців, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання в Україні. Окреслено проблеми формування професіоналізму спеціальних педагогів у галузі інклюзивної освіти, що пов'язані з висуненням високого рівня вимог до їх педагогічної діяльності.

У статті наголошується, що важливим засобом забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти має стати випереджальна модифікація змісту підготовки кадрів спеціальної освіти. Вона полягає в необхідності постійного вдосконалення навчальних програм та методик викладання. Вирішення зазначених проблем на методологічному рівні дозволить усунути протиріччя між теорією і практикою, між випереджальними змінами практики й відсутністю науково-обґрунтованих концепцій підготовки спеціальних педагогічних фахівців для забезпечення інклюзивного навчання в Україні.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, освітня парадигма, модернізація підготовки спеціальних педагогічних фахівців, формування професіоналізму спеціальних педагогів у галузі інклюзивної освіти.

Постановка проблеми. Нині в освіті триває динамічний процес кардинальних змін у системі багаторівневої та безперервної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У межах процесу формування загальноєвропейського освітнього простору проблема модернізації та розвитку підготовки психолого-педагогічних спеціалістів, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання в Україні, набуває особливої актуальності. Проблеми формування професіоналізму психолого-педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти пов'язані з висуненням високого рівня вимог, пропонованих суспільством і професійним співтовариством, до педагогічної діяльності. Це викликає необхідність постійного вдосконалення особистісних характеристик, підвищення наявних і придбання нових знань, орієнтації кожного фахівця на особистісне зростання та професійну майстерність. Засобом вирішення цього завдання є концепція неперервної освіти, яка визначає нові підходи до проектування системи інклюзивної освіти, до змісту педагогічного процесу, наступності його рівнів.

Аналіз актуальних досліджень. Прогресивні науковці (Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) наголошують, що підготовка

дефектологічних кадрів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами повинна здійснюватися з орієнтацією на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які нині почали створюватися в Україні.

Мета статті – висвітлити стан підготовки спеціальних педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися методи теоретичного аналізу наукової, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з проблеми; методи порівняння, синтезу, узагальнення й систематизації здобутих теоретичних та емпіричних даних, прогнозування процесу підготовки майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Провідною ознакою розвитку сучасної української спеціальної освіти, є прагнення до рівного доступу до якісної освіти дітей із особливими освітніми потребами, що є основоположним для інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта, за визначенням В. Бондаря, виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей із особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. На думку науковця, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, у тому числі й дітей із особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя [9].

В. Бондар, досліджуючи проблеми модернізації спеціальної освіти в світлі впровадження інклюзивного навчання в Україні, зазначає, що «негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волюнтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії». Науковець стверджує, що «не набуло нормативного статусу положення про інклюзивне навчання, а це ускладнює практичне розв'язання багатьох морально-психологічних, організаційних, нормативно-правових, фінансових проблем», крім того, у загальноосвітніх навчальних закладах не створено відповідної бази для корекційного блоку занять, що стримує реалізацію принципу корекції порушень психофізичного розвитку в ранньому віці, не сприяє профілактиці подальших відхилень у психічному та фізичному розвитку і призводить до виникнення вторинних дефектів у дитини. Практичне здійснення ідеї навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі, на думку В. Бондаря, вимагає, у першу чергу, цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах різнопрофільних спеціалістів: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів-учителів тощо, тобто реконструкцію системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [2].

В умовах розвитку сучасної освітньої системи України, на жаль, немає науково обґрунтованих розрахунків про необхідні обсяги підготовки кадрів для освітньої інклюзії, адекватних запланованим трансформаціям. Вивчення практики показує, що навіть спеціальна галузь освіти достатньо не забезпечена спеціалістами, не говорячи про загальноосвітні навчальні заклади, що сьогодні входять у систему допомоги дітям із особливими освітніми потребами.

Аналізуючи загальний кризовий стан державної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні, В. Липа та О. Гаврилов акцентують увагу на погіршенні кадрового забезпечення спеціальних закладів, указуючи на те, що за останні роки кількість учителів-дефектологів зменшилася; підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти проводиться формально або в окремих випадках спільно з педагогами масових загальноосвітніх навчальних закладів, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів системи спеціальної освіти. З метою мінімізації кризового стану науковці вказують на необхідність «ввести в перелік професій посади вчителя-олігофренопедагога, вчителя-сурдопедагога, вчителя-тифлопедагога, вихователя реабілітаційних центрів, асистента вчителя інклюзивного класу, спеціального психолога й чітко прописати права та обов'язки цих спеціалістів: яке навчальне навантаження вони повинні виконувати, які навчальні дисципліни вони мають право читати, які курси підвищення кваліфікації їм потрібно проходити для отримання вищої кваліфікації тощо»; обґрунтувати потреби держави в цілому й окремих регіонів зокрема в перспективному розвитку різних моделей спеціальних установ, та спрогнозувати підготовку фахівців-дефектологів на основі статистичного обліку даних про дітей з психофізичними порушеннями, які вимагають соціальної допомоги й освітніх послуг [6].

Необхідно приділити увагу поглядам фахівців-дефектологів на впровадження інклюзивного навчання в Україні. Вони забезпечують навчання й виховання дітям із особливими освітніми потребами у спеціальних навчальних закладах. Ефективність спеціальної освіти забезпечується тим, що її реалізують спеціалісти із відповідно вузькопрофільною дефектологічною підготовкою. Вивчення думки спеціальних педагогів на проблеми інклюзивного навчання в Україні (адже їхня позиція часто є визначальною при формуванні громадської думки, настроїв працівників загальноосвітніх закладів та батьків дітей із особливими потребами) засвідчило суспільну упередженість та негативну оцінку навчання здорових дітей разом із дітьми з особливими освітніми потребами. Так, більшість спеціальних педагогів (71 %) заперечують готовність сучасної загальної освіти до впровадження інклюзивного навчання, решта (29 %) вважає, що загальна освіта готова лише частково, наголошуючи на негативній налаштованості до дітей із вадами психофізичного розвитку, небажанням

фахівців загальноосвітніх закладів здійснювати індивідуальний підхід до таких дітей в умовах інклюзивного середовища, відсутність достатньої кількості різнопрофільних кадрів у невеликих містах і сільській місцевості. Досить прикорм є той факт, що спеціальні педагоги не вважають доцільним покращення фахової підготовки в галузі спеціальної освіти психолого-педагогічних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів шляхом здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», або ж здобуття додаткової кваліфікації, наприклад, «учитель інклюзивного класу», або «асистент учителя інклюзивного класу» в межах інших спеціалізацій. Це, на думку науковців, свідчить про конкуренцію у сфері професійної зайнятості та необізнаність у розмежуванні посадових обов'язків в умовах інклюзії. Ефективність спільного навчання дітей із особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками залежить від спеціальної підготовки педагогів масових закладів, однак їхні фахові знання, уміння й навички не повинні дублювати дефектологічні, адже корекційно-розвитковий компонент інклюзивного навчання передусім забезпечують спеціальні педагоги. Оскільки вихователі, вчителі, психологи, соціальні педагоги є членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного середовища, це вимагає формування відповідної складової їхньої професійної компетентності [8].

Вочевидь, наукові розвідки доводять, що підготовку фахівців для інклюзивної освіти виші мають здійснювати в напрямі формування професійної компетентності спеціальних педагогів, адже вони визначають і реалізують зміст і методику корекційної навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та узгоджують дії всіх спеціалістів психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі.

Обраний в Україні інноваційний курс розвитку спеціальної освіти – створення освітнього середовища дітям із особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної форми навчання – не тільки змінює освітню парадигму, а й зумовлює зміну парадигми підготовки педагогічних фахівців. Наукові дослідження доводять, що важливим засобом забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти має стати випереджальна модифікація змісту підготовки кадрів [3, 93].

Система підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами на нинішньому етапі реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій і характеризується інноваційною стратегією: від інституціоналізації до інклюзії. Інноваційна методологія такого реформування заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення задатків кожної особистості з проблемами в розвитку, створення умов для їх успішного розвитку та самореалізації в житті.

У зв'язку із загальним збільшенням інновацій у галузі освіти, зростають вимоги до загальнокультурного і професійного рівня підготовки

спеціального педагога, який буде працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тому характерними рисами сучасної інклюзивної освіти є необхідність удосконалення у вищих навчальних закладах навчальних програм та методик викладання, тобто повномасштабної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзії.

Отже, у контексті нашого дослідження важливим є вивчення питань щодо теоретико-методичного стану підготовки спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ознайомлення з науковими дослідженнями (С. Коноплястої, С. Миронової, Є. Синьової Т. Скрипник, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) та з освітньо-професійними програмами підготовки бакалавра (напрямок підготовки 6.010105 «Корекційна освіта» (за нозологіями)) дозволило зробити висновок про те, що вищі навчальні заклади забезпечують якісну підготовку спеціальних педагогів у межах лише однієї нозології. Так, С. Миронова розробила систему змісту та форми реалізації багаторівневої професійної підготовки спеціальних педагогів до роботи в системі освіти дітей із вадами інтелекту [7], Д. Шульженко досліджує проблеми підготовки дефектологів до роботи з розумово відсталими та аутичними дітьми дошкільного віку, Є. Синьова займається підготовкою педагогічних кадрів із тифлопсихології та тифлопедагогіки, М. Шеремет – підготовкою логопедичних спеціалістів до роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями тощо [5].

В освітньо-професійній програмі підготовки бакалаврів, наприклад напрямку 6.010105 «Корекційна освіта. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка) і логопедія» у циклі професійної та практичної підготовки (варіативна частина) поряд із фаховими дисциплінами передбачається вивчення курсу «Інклюзивне навчання в системі спеціальної освіти»; в освітньо-професійній програмі підготовки бакалаврів напрямку 6.010105 «Корекційна освіта. Логопедія» – у циклі професійної та практичної підготовки (варіативна частина) передбачається дисципліна «Основи інклюзивної педагогіки».

Вочевидь, введення курсів «Інклюзивне навчання в системі спеціальної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки» до змісту підготовки бакалаврів за напрямом «Корекційна освіта» (за нозологіями) має позитивний результат для педагогічної практики, однак на методичному рівні майбутні спеціальні педагоги залишаються не достатньо підготовленими до роботи в умовах інклюзії. У них не сформовано вміння управляти одночасно навчально-виховним процесом дітей із різними нозологіями (оскільки універсальність їх підготовки стосується лише віку дітей у межах однієї нозології), немає досвіду професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах освітнього інклюзивного середовища. Отже, декілька дисциплін інклюзивного

спрямування не можуть забезпечити системну підготовку спеціального педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Інноваційними є пропозиції С. Алексєєнко та Н. Короленко щодо якісної підготовки спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Вони пропонують ввести додаткові теми до окремих курсів варіативної частини циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх спеціальних педагогів. Наприклад, для студентів 4 курсу дисципліну «Соціально-правове забезпечення» розширити змістовим модулем, що спрямований на вивчення правових засад інклюзивної освіти: закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», наказ «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», Конвенції ООН «Про права дитини» та інші. На думку науковців, ці законодавчі документи сприятимуть формуванню гуманістичної позиції майбутніх спеціальних педагогів щодо реалізації принципу рівного доступу до якісної освіти осіб із особливими освітніми потребами. Крім того, дослідники вважають за потрібне ввести додаткові теми до окремих курсів нормативної частини циклу професійної та практичної підготовки студентів: курс «Корекційна педагогіка» розширити змістовими модулями, які включають методологічні основи визначення інклюзивної освіти, різноманітність підходів щодо організації навчання кожної дитини незалежно від психофізичних особливостей розвитку; нормативну дисципліну «Історія корекційної педагогіки», обов'язково доповнити темою «Історія розвитку поглядів на інклюзивну освіту» [1].

Отже, нині сутність універсальності підготовки спеціальних педагогів полягає в тому, що відповідно до нозологій здійснюється підготовка фахівців, яка охоплює всі вікові категорії дітей. Студенти опановують знання зі спеціальної дидактики, методики виховання та навчання з урахуванням лише одного з видів психофізичних порушень і можуть обіймати посади: вчителя-дефектолога дошкільного закладу; вчителя спеціальної школи (різних ланок); консультанта психолого-медико-педагогічної консультації [4, 312].

Ми погоджуємося з думкою А. Колупаєвої, що нова парадигма та нова концепція інклюзивної освіти кардинально змінюють підходи до реалізації підтримки дітей із особливими освітніми потребами за сучасних умов. Однак, проведений вище аналіз засвідчує відсутність практичної підготовки спеціального педагога до роботи в умовах інклюзії, що підтверджується як змістом навчальних дисциплін, так і кваліфікацією, яку отримують майбутні спеціальні педагоги.

Відповідно до сучасної парадигми суспільства щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні, система вищої школи повинна

відреагувати зміною поглядів на «універсальність» підготовки за спеціальністю «Корекційна освіта» (за нозологіями). Т. Дегтяренко зазначає, що, враховуючи інклюзивні тенденції в системі освіти України, спеціальний педагог «має бути підготовлений до роботи з особами з різною нозологією, але однієї вікової групи (дошкільний, молодший шкільний тощо)» і пропонує власне розуміння універсальності підготовки студентів за напрямом підготовки «Корекційна освіта» з трактуванням універсальності за сучасними вимогами практики та можливими системними змінами в підготовці фахівців. Науковець пропонує розробити нову спеціалізацію до напряму підготовки «Корекційна освіта» – «вчитель інклюзивної освіти». На думку Т. Дегтяренко, повинна бути передбачена зміна змісту підготовки (диференціація змісту навчального матеріалу залежно від віку осіб), переліку навчальних дисциплін, обсягу матеріалу для вивчення студентами тощо; має акцентуватися увага на опанування студентом спеціальних методик навчання та виховання дітей із різними нозологіями залежно від певної вікової групи дітей (наприклад, методикою читання та письма незрячих шрифтом Л. Брайля, жестовою та дактильною мовами тощо). При цьому слід урахувати, що навчальне навантаження студентів має визначені часові межі, за які студент опановує обсяг навчального матеріалу, визначений Стандартом вищої освіти певної спеціальності. Т. Дегтяренко зазначає, що випускник ВНЗ зазначеної спеціалізації може займати посади: учителя-дефектолога дошкільного закладу, інклюзивного в тому числі; учителя початкової школи, інклюзивної в тому числі; учителя-предметника (старших ланок навчання в школі), інклюзивної в тому числі [4, 319].

Нині, наприклад, таких фахівців готують під керівництвом А. Шевцова на кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на рівні бакалавра за кваліфікацією «Бакалавр корекційної освіти. Дефектолог (ортопедагог), вихователь, асистент вчителя спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних, соціально-реабілітаційних закладів», на рівні магістра «Викладач корекційної педагогіки та спеціальної психології. Вчитель початкових класів шкіл для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату та інклюзивного навчання. Педагог-реабілітолог». А. Шевцов, досліджуючи проблему фахової підготовки з ортопедагогіки вказує на «необхідність підготовки нових спеціалістів широкого профілю ортопедичного та реабілітаційного напряму», наголошуючи, що ортопедагоги повинні пройти спеціальну підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних нозологій, володіти основами сурдопсихології, тифлопсихології, логопедії, корекційної психопедагогіки, фізичної реабілітації тощо. Науковець стверджує, що з такою підготовкою ортопедагог може бути вихователем,

учителем, асистентом учителя загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання [10, 18].

Україна перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей із особливостями психофізичного розвитку, стрімко активізується пошук способів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Наразі, практика показує, що спеціальний педагог є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання, але він не готовий працювати з такою дитиною в умовах інклюзії, не готовий до професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах інклюзивного освітнього середовища, не готовий забезпечити формування активної життєвої позиції дітей із особливими освітніми потребами. Отже, найперше, необхідно зорієнтувати спеціального педагога на розв'язання цих проблем і надати йому необхідну допомогу. Доцільно переосмислити підготовку спеціальних педагогів у напрямі здобуття спеціальних знань і розвитку необхідних навичок – адаптувати та модифікувати навчальні програми, працювати в команді з психолого-педагогічними спеціалістами. Важливим у професійній підготовці спеціальних педагогів є розуміння сутності інклюзивного навчання, де на першому плані знаходяться особистісно-орієнтовані методи навчання. Все це обумовлює актуальність проблеми ефективної організації професійної підготовки спеціальних педагогічних кадрів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, вирішення зазначених вище проблем на методологічному рівні дозволить усунути суперечності між теорією і практикою, між випереджальними змінами практики й відсутністю науково-обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки спеціальних фахівців відповідно до сучасних освітніх вимог щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Наразі гостро постало протиріччя між традиційною системою підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти і потребами практики, що засвідчує дефіцит масових загальноосвітніх навчальних закладів у спеціальних педагогічних фахівцях, здатних надати дитині з особливими освітніми потребами якісні освітні послуги в умовах інклюзивного освітнього середовища. Недостатній рівень професійної компетентності психолого-педагогічних кадрів у галузі інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній професійній освіті, яку не можливо розв'язати за рахунок фахівців спеціальної освіти, що підкреслює важливість підготовки та перепідготовки вихователів, учителів, соціальних педагогів і практичних психологів для освітньої інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко С. Д. Зміст підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / С. Д. Алексеєнко, Н. П. Кроленко. – Режим доступу :

http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51741.doc.htm.

2. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар. – Режим доступу :

http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.

3. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти / Т. Дегтяренко // Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії : матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / зб. тез доп. [ред. кол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 92 – 93.

4. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

5. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.

6. Липа В. О. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні / В. О. Липа, О. В. Гаврилов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 17 в двох частинах, частина 1. Серія : соціальна педагогіка. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. – С. 73 – 83.

7. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

8. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти / С. П. Миронова, М. Г. Буйняк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2013. – С. 16–23.

9. Спеціальна педагогіка : Понятійно-термінологічний словник / АПН України, Інститут спеціальної педагогіки ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка / В. Бондар (голов. ред.). – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

10. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки / А. Г. Шевцов // Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1–2 листопада 2012 р. / за ред. В. М. Синьова, А. Г. Шевцова. – К. : СПД Чалчинська Н. В., 2012. – С. 7–19.

REFERENCES

1. Aliksieienko, S. D., Korolenko, N. P. *Zmist pidhotovky maibutnikh pedahohiv do inkliuzyvnoho navchannia [The content of training of future teachers for inclusive education]*. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51741.doc.htm [in Russian].

2. Bondar, V. I. *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: poshuky ta perspektyvy [Education of children with special needs: search and perspectives]*. Retrieved from http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454 [in Ukrainian].

3. Dehtiarenko, T. M. (2016). *Do problemy profesiino-prykladnoi pidhotovlenosti vypusknnykiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nedefektolohichnykh spetsialnostei do roboty v systemi inkliuzyvnoi osvity [The problem of vocational and applied training of university graduates of undefectology professions to work in inclusive education system]*. *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii – Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion*. Vinnytsia: TOV firma «Papirus» [in Ukrainian].

4. Dehtiarenko, T. M. (2011). *Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehiia upravlinnia [Correction and rehabilitation activities: management strategy]*. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
5. Bondar, V. I., Synov, V. M. (Eds.). (2011). *Defektolohichnyi slovnyk [Defectology dictionary]*. Kyiv: «MP Lesia» [in Ukrainian].
6. Lypa, V. O., Havrylov, O. V. (2011). Do pytannia pro zahalnyi stan derzhavnoi pidtrymky ditei z osoblyvymy potrebamy v Ukraini [On the issue of overall condition of government support of children with special needs in Ukraine]. In O. V. Gavrylov & V. I. Spivak (Eds.) *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Vol. 17*, (pp. 73–83). Kamianets-Podilskyi: Medobory – 2006 [in Ukrainian].
7. Myronova, S. P. (2007). Pidhotovka vchyteliv do korektsiinoi roboty v systemi osvity ditei z vadamy intelektu [Training of teachers to work in correctional education of children with intelligence disorders]. Kamianets-Podilskyi: Abetka-NOVA [in Ukrainian].
8. Myronova, S. P., Buiniak, M. H. (2013). Pohliady pedahohiv spetsialnykh zakladiv na problemy inkliuzyvnoi osvity [The views of teachers of special schools on problems of inclusive education]. In O. V. Gavrylov & V. I. Spivak (Eds.) *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Vols. XXIII*, (pp. 16–23). Kamianets-Podilskyi: Medobory – 2006 [in Ukrainian].
9. Bondar, V. (Eds.). (2003). *Spetsialna pedahohika: Poniatiino-terminolohichnyi slovnyk [Special pedagogy: Dictionary of concepts and terminology]*. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
10. Shevtsov, A. H. (2012). Aktualni pytannia ortopedahohiky na suchasnomu etapi rozvytku korektsiino-reabilitatsiinoi nauky [Current issues of ortopedagogy at the present stage of correction and rehabilitation science]. In V. M. Synov & A. H. Shevtsov (Eds.) *Aktualni problemy ortopedahohiky ta ortopsikhologii – Actual problems of ortopedagogy and ortopsychology: Proceedings of the I Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 7–19). Kyiv: SPD Chalchynska [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Малышевская Ирина. Подготовка специальных педагогических специалистов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды.

Статья посвящена исследованию состояния подготовки специальных педагогических специалистов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Акцентировано внимание на модернизации подготовки специальных педагогических специалистов, обеспечивающих инклюзивное обучение в Украине. Обозначены проблемы формирования профессионализма специальных педагогов в области инклюзивного образования, связанные с выдвижением высокого уровня требований к их педагогической деятельности.

В статье отмечается, что важным средством обеспечения качества образовательных услуг в системе инклюзивного образования должна стать опережающая модификация содержания подготовки кадров специального образования. Она заключается в необходимости постоянного совершенствования учебных программ и методик преподавания. Решение указанных проблем на методологическом уровне позволит устранить противоречия между теорией и практикой, между опережающими изменениями практики и отсутствием научно-обоснованных концепций подготовки специальных педагогических специалистов для обеспечения инклюзивного обучения в Украине.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, специальное образование, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, инклюзивная образовательная среда, образовательная парадигма, модернизация подготовки специальных педагогических специалистов, формирование профессионализма специальных педагогов в области инклюзивного образования.

SUMMARY

Malyshevska Iryna. Special teaching staff training to work in inclusive educational environment.

The article investigates the existing state of special teaching staff training to work in inclusive educational environment. The attention is focused on upgrading the system of training specialists providing inclusive education in Ukraine. The problems of their proficiency development are outlined. They are related to the nomination of high-level requirements for their educational activities.

The article states that Ukraine has taken the innovative direction in special education development, an inclusive learning. It changes the approaches to special teaching staff training. The modified content of this training is considered to be the important means for ensuring the quality of inclusive education.

Universities have to prepare specialists for inclusive education towards the formation of a special professional competence of the teachers.

Special educators define and implement the content and methodology of teaching, correctional and educational work with children with special educational needs and coordinate the actions of all participants of psychological and pedagogical support in inclusive educational environment.

The article stresses that training specialists in defectology is oriented on providing advisory services in inclusive resource centers which have recently appeared in Ukraine.

The general increase in the level of scientific and educational innovation processes has caused new requirements for cultural and professional level of special teachers' training and their readiness to work in inclusive educational environment. The characteristic features of contemporary inclusive education are the need for continuous improvement of curricula and teaching methods, special teachers' training to work in inclusion.

The methodological solution to the problems mentioned above will eliminate the contradiction between theory and practice, between practices leading position and the lack of scientifically-grounded concepts of training specialists for inclusive education in Ukraine.

Basic research in the field of special education has become an urgent need. It is meant to improve personnel policy and training strategies in the field of psychology and pedagogy to meet the needs of inclusion.

Key words: children with special educational needs, special education, inclusive education, inclusive learning, inclusive educational environment, educational paradigm, upgrading the system of training teachers for special education, inclusive educators' proficiency development.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Красножон Валентина Роль Федерального Авіаційного Агенства в становленні професійної підготовки диспетчерів у США	3
Лянної Юрій Тенденції професійної підготовки магістрів наук з реабілітації та магістрів фізичної терапії у вищих навчальних закладах Австралії	13

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Слова Тетяна Чинники професійного самовизначення старшокласників ..	24
Іваній Володимир, Муха Анна Формування ключових компетентностей учнів основної школи на уроках фізики з підприємницьким тлом.....	33
Кравчук Оксана Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у шкільну практику в 20-роки ХХ ст.....	43
Лавриш Юліана технології активного навчання у просторі хьютагогії	54
Лебединська Марина Спільне та відмінне у візантійській і давньокиївській християнських традиціях музичного виховання	65
Степанець Микола Професійне вигорання як перешкода пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів	74
Хоменко Алла соціокультурна обумовленість виникнення й розвитку концепцій виховання хх століття.....	84
Чапюк Юлія Розвиток креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови: теоретико-прикладні аспекти.....	95

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Байбекова Людмила Особливості професійної адаптації студентів Класичних університетів.....	106
Гаврилюк Олена Професійно-творча самореалізація вчителя В системі освіти дорослих	116
Іванов Віктор, Іванова Світлана Урахування психотипів студентів при організації проектних груп	126
Коваленко Оксана Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців як психолого-педагогічна проблема	136
Кривонос Ольга Евристичне навчання як важливий чинник успішної дидактичної адаптації студентів	147
Левенок Інна педагогічні підходи до українськомовного навчання іноземних студентів-медиків (на прикладі медичного інституту Сумського державного університету).....	158
Мішеніна Тетяна Дидактичний супровід під час вивчення релігійної сфери у змісті курсу «Основи лінгвокультурології» фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей	167

Москаленко Олена Педагогічні умови навчання професійної англомовної комунікації майбутніх авіаційних фахівців	178
Плачинда Тетяна Формування навичок викладацької діяльності в майбутніх викладачів непедагогічних спеціальностей.	189
Пшенична Любов Стратегії держави в підготовці науково-педагогічних кадрів нової генерації	198
Рисіна Марія, Козлов Дмитро Мобільність у вищій освіті: ретроспективний аналіз	213
Скачедуб Наталія Використання інноваційних засобів оздоровлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів	224

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Зелінська-Любченко Катерина Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ	233
Золотарьова Тамара Пізнавально-творча самореалізація молодших школярів із ДЦП і стан сформованості їх емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації	241
Малишевська Ірина Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища	264

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Красножон Валентина Роль Федерального Авиационного Агентства в становлении профессиональной подготовки диспетчеров в США	3
Лянной Юрій Тенденции профессиональной подготовки магистра наук по реабилитации и магистров физической терапии в высших учебных заведениях Австралии	13

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Елова Татьяна Факторы профессионального самоопределения старшеклассников	24
Иваний Владимир, Муха Анна Формирование ключевых компетентностей учащихся основной школы на уроках с предпринимательским фоном	33
Кравчук Оксана Психолого-педагогические проблемы внедрения инноваций в школьную практику в 20-е годы XX в.	43
Лавриш Юлиана Технологии активного обучения в пространстве хьютагогики	54
Лебединская Марина Общее и различное в византийской и древнекиевской христианских традициях музыкального воспитания	65
Степанец Николай Профессиональное выгорание как препятствие познавательно-творческой самореализации педагогических кадров.	74
Хоменко Алла Социокультурная обусловленность возникновения и развития концепций воспитания XX столетия	84
Чапюк Юлия Развитие креативного мышления младших школьников средствами иностранного языка: теоретико-прикладные аспекты	95

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Байбекова Людмила Особенности профессиональной адаптации студентов классических университетов	106
Гаврилюк Елена Профессионально-творческая самореализация учителя в системе образования взрослых	116
Иванов Виктор, Иванова Светлана Учет психотипов студентов при организации проектных групп	126
Коваленко Оксана Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих авиационных специалистов как психолого-педагогическая проблема	136
Кривонос Ольга Эвристическое обучение как важный фактор успешной дидактической адаптации студентов	147

Левенок Инна Педагогические подходы к украинскому языковому обучению иностранных студентов-медиков (на примере медицинского института Сумского государственного университета).....	158
Мишенина Татьяна Дидактическое сопровождение при изучении религиозной сферы в содержании курса «Основы лингвокультурологии» профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей.....	167
Москаленко Елена Педагогические условия обучения профессиональной англоязычной коммуникации будущих авиационных специалистов.....	178
Плачинда Татьяна Формирование навыков преподавательской деятельности у будущих преподавателей непедагогических специальностей.....	189
Пшеничная Любовь Стратегии государства в подготовке научно-педагогических кадров новой генерации	198
Рысина Мария, Козлов Дмитрий Мобильность в высшем образовании: ретроспективный анализ	213
Скачедуб Наталья Использование инновационных средств оздоровления студентов высших педагогических заведений.....	224

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зелинская-Любченко Катерина Возможности использования теории пассивного голосообразования в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР.....	233
Золотарёва Татьяна Познавательнo-творческая самореализация младших школьников с ДЦП и степень сформированности их эмоций, воли, интересов, потребностей, целей, мотивов и мотивации ..	241
Малышевская Ирина Подготовка специальных педагогических специалистов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды.....	264

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Krasnozhon Valentina Role of FAA in the formation of professional preparation of the air traffic controllers in the USA	3
Liannoi Yurii Trends Of Professional Training of Masters of Science in Rehabilitation and Masters of Physical Therapy of Higher Education Institutions of Australia	13

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Yelova Tatiana The factors of professional self-determination of high school students..	24
Ivanii Volodymyr, Mukha Anna Formation of key competences of secondary school pupils during the lessons with an entrepreneurial background.....	33
Kravchuk Oksana Psychological-pedagogical problems of innovation introduction in school practice in the 20ies of the XX century	43
Lavrysh Yuliana Active learning technology in heutagogy area.....	54
Lebedinska Marina Similarities and differences in the byzantine and ancient kyiv christian tradition of musical education.	65
Stepanets Mykola Professional burnout as an obstacle to cognitive-creative self-realization of teaching staff.	74
Khomenko Alla The sociocultural determination of appearing and development of native upbringing conceptions of the XX century.....	84
Chapiuk Yulia The development of creative thinking of primary school children by means of foreign language: theoretical and applied aspects	95

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Baybekova Liudmyla The features of professional students' adaptation at classical universities	106
Gavrylyuk Elena The teacher's professional and creative self-realization in the system of adult education.....	116
Ivanov Viktor, Ivanova Svitlana Project groups formation with consideration the psycho types of students	126
Oksana Kovalenko Pedagogical conditions of forming professional competence of the future aviation specialists as a psycho-pedagogical problem	136
Kryvonos Olha Heuristic learning as an important factor of successful didactic adaptation of students	147
Levenok Inna Pedagogical approaches to Ukrainian language training of foreign students-physicians (on the example of medical institute of Sumy State University)	158

Mishenina Tatiana Didactic support while studying the religious sphere in the content of the course of the future philology teachers' professional training titled «Fundamentals of cultural linguistics».	167
Moskalenko Olena Pedagogical conditions of professional English communication of the future aviation specialists.....	178
Plachynda Tatiana The forming of teaching skills of the future professionals' of non-pedagogical specialties	189
Pshenychna Liubov State strategy for training research and educational personnel of new generation.....	198
Rysina Mariya, Kozlov Dmitro Mobility in higher education: retrospective analysis.....	213
Skachedub Nataliia The usage of innovative methods of health improvement of students of the pedagogical higher education institutions ..	224

SECTION IV. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Zelinska-Liubchenko Kateryna The possibility of using the theory of passive phonation in the corrective-logopedic work with children	233
Zolotaryova Tatiana Cognitive-creative self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and level of development of their emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations ...	241
Malyshevska Iryna Special teaching staff training to work in inclusive educational environment	264

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал
/ голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2016. – № 8 (62). – 284 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.10.2016.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 16,56. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції: вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса видавця та виготовлювача:

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000

