

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
№ 9 (63), 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 № 5 від 28.11.2016)

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. Бялбжеська – 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. Kantovych** – 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 [378.147:332.2]:378.4(438)

Неля Русіна

ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»

ORCID ID 0000-0001-5826-8788

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ НАПРЯМУ ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті представлено сучасні інновації в підготовці фахівців напрямку землевпорядкування в університетах республіки Польща. Метою статті є з'ясування засад упровадження інновацій у підготовці фахівців напрямку землевпорядкування в Польщі. У процесі написання статті був використаний системний підхід, логічний метод дослідження та аналіз психолого-педагогічної, науково-технічної літератури. Установлено, що сучасними інноваціями є методи електронного навчання, відкриття нових курсів і напрямів підготовки, які дозволять модернізувати вітчизняний навчальний процес, а викладачам підвищити ефективність використання інформаційних технологій. Подальші дослідження спрямовані на вивчення можливостей підвищення ефективності занять із фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх землевпорядників українських вишів шляхом упровадження інновацій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, цифрові інновації, освітня програма, е-землеустрій, геоінформаційні системи, метод проектів, геодезичний дизайн, е-навчання.

Постановка проблеми. З перетворенням вищої освіти на масову, що здійснює підготовку широкого кола кваліфікованих фахівців для всіх сфер, значущих для забезпечення життєдіяльності суспільства, зростає увага до її відповідності актуальним вимогам сьогодення й перспективним потребам завтрашнього дня. Інновації у вищій освіті стали неперервним процесом, оскільки виші намагаються не тільки йти в ногу з соціально-економічними, технологічними та культурними змінами глобального, національного й локального рівнів, а і набути системного випереджального характеру [7, 170]. Саме тому виникає необхідність вивчення європейського досвіду запровадження інновацій в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Суспільні, економічні, технологічні та інші запити сучасного світу, інформаційна революція й формування суспільства, побудованого на знаннях, диктують нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних фахівців. Сукупності цих вимог відповідає інноваційна спрямованість освіти, яка останнім часом стає важливою основою її подальшого розвитку [1, 223].

Головною метою запровадження інновацій в освіті, як зазначає С. Іванова, є необхідність відповідати виклику глобалізації, трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі [4].

Автори навчального посібника «Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі» підкреслюють, що оволодіння сучасними інформаційними та інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в навчальному процесі сприятиме модернізації освіти – підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях [5, 7].

Проблему широкого застосування сучасних інформаційних технологій у реалізації всіх завдань наукових досліджень розглядає А. Грітченко. Науковець представляє аналіз різноманітних категорій програмного забезпечення для даного напрямку діяльності, а саме: бібліотек-програм, спеціалізованих, діалогових, інтелектуальних, експертних розрахунково-логічних систем, автоматизованих систем розв'язання винахідницьких завдань, електронних таблиць, Web-сайтів тощо [2, 7].

Варто додати, що Інтернет стає зручним джерелом доступу до найрізноманітнішої інформації, принципово перетворює всю систему нагромадження, збереження, поширення й використання колективного досвіду людства. Місце і роль тієї або іншої країни в сучасному світі визначаються, насамперед, рівнем її науково-технічного розвитку, а освіта стає головним постачальником нового класу технічних і наукових спеціалістів [6]. Значення глобальної мережі, як основного засобу доставки освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн, розглядала Н. Журавська [3].

Серед розмаїтості питань, які мали місце в науковому аналізі зазначеної теми, технологічні особливості D-засобів різних поколінь, принципів дії, модифікацій, виробників тощо та ефективності їх застосування в навчальному процесі вищої школи займають особливе місце. Як зазначає А. Сбруєва, особливо актуальними в сучасних умовах є дослідження найновіших технологій, запровадження яких почалося в 2010-х рр., зокрема MOOC (massive open online course) та навчальної аналітики (learning analytics) [7, 171–172].

Проблему інноваційних D-технологій, чинників інноваційного розвитку вищої освіти розглядали у своїх монографічних роботах провідні західні науковці С. Бонк, Б. Холмберг, Г. Дженгінгз, М. П. Дрисколл, Е. Тоффлер та інші. Вони акцентували увагу на понятті «D-інновації» (digital innovations) або цифровій інновації, як нововведенні в навчальний процес вищої школи, ефект від якого досягається завдяки запровадженню новітніх цифрових технологій [7, 173].

Аналіз праць, спрямованих на запровадження інновацій в освіті, дозволяє зробити висновок про те, що у вітчизняній науці проведені теоретичні та експериментальні дослідження педагогічних інновацій вищої школи та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Існує низка прикладних досліджень, які розкривають

сутність, класифікацію й чинники ефективності інформаційно-комунікаційних технологій. Особлива увага приділяється можливостям застосування передових інформаційних технологій у процесі навчання, а також окремим програмним засобам навчального призначення.

Мета статті. Отже, аналіз стану обраної теми засвідчує її актуальність і зумовлює мету нашого дослідження – з'ясувати засади впровадження інновацій у підготовці фахівців напряму землевпорядкування в університетах Республіки Польща.

Методи дослідження. У процесі написання статті були використані різні методи дослідження. Так, аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-технічної літератури з проблеми впровадження інновацій у підготовці фахівців напряму землевпорядкування в університетах Республіки Польща. Системний підхід і логічні методи дали змогу визначити інноваційні процеси в польських університетах, а саме впровадження нової спеціалізації, технологій активного та проектного навчання у практику професійної підготовки фахівця із землеустрою як науковця та підприємця.

Для дослідження було використано значну кількість інформаційних джерел, основу яких становлять фундаментальні положення зарубіжних та вітчизняних учених про основні напрями освітніх інновацій, статті.

Виклад основного матеріалу. Вступ Польщі до Європейського союзу 1 травня 2004 року спричинив необхідність урахування освітніх стандартів, які діють у країнах-членах Спільноти. У 2005 році закон «Про вищу освіту» Республіки Польща ухвалив уведення Болонської системи, яка розмежувала процес навчання у вищих навчальних закладах на три етапи: ліценціатський, магістерський і докторський. Така система організації вишів (3 + 2 + 4) надає можливості застосування різних підходів до формування дидактичних пропозицій. Однією з таких пропозицій є підготовка фахівців з просторової економіки або землевпорядкування, яку здійснюють різні виші: загальноакадемічні, сільськогосподарські, технічні, економічні, педагогічні. Процес викладання здійснюється однаково в усіх закладах [8].

Курс «Землевпорядкування» або «Gospodarka przestrzenna», характеризується великою диференційованістю питань навчальних програм з галузей просторового планування, регіонального розвитку, покращення територій тощо. Студія цього виду характеризується інтердисциплінарністю, яка проявляється в природничих (вивчення перспектив охорони природного середовища), суспільних (цикл економічних дисциплін), а також технічних (питання функціонування польської системи планування) елементах. Отже, уміння створювати проектні та планові документи є одним із найважливіших ефектів навчання даної спеціалізації.

Вимоги сучасного ринку праці та потреб суспільства у сфері землевпорядкування призвели до відкриття нової спеціалізації «е-

землевпорядкування» або «e-gospodarka przestrzenna», освітня програма якої передбачає поєднання основних завдань програм напряму землевпорядкування та геоінформаційних систем. Особливостями, а саме інноваціями e-землевпорядкування, є практичний підхід до викладання (табл. 1) [15, 15].

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика практик в організації студій у сфері
землевпорядкування та їх упровадження у програмі студій
«e-землевпорядкування»**

Практика	Упровадження в межах студій «e-землевпорядкування»
Уміння домінують над знаннями	Домінування практичних завдань, теорія головним чином у матеріалах e-навчання
Інші курси, ніж ті, що в області методів ГІС належать, зазвичай, до конкретних питань просторового планування – наприклад, транспорт, будівництво, ревіталізація	Уведення у програму в т.ч. модулів з дисциплін «Ревіталізація міст», «Транспорт»
Перевага універсальних знань з умов організації локальних чи регіональних територій, що реалізуються на студії	У програмі студій передбачено вивчення проблем як міських просторів, так і сільських, а також різних просторових масштабів – від місцевої до глобальної
Підкріплення зв'язку програм студій із практикою через ангажування до проведення занять осіб, які репрезентують суб'єктів, що пов'язані з просторовою економікою	Уведення занять, реалізованих з участю практиків – представників підприємств, а також інституцій, практикуючих у сфері просторової економіки
Можна виділити два підходи: I. Програми тісно пов'язані з загальнодержавними системами просторового (велике значення юридичних і адміністративних запитань) планування. II. Програми, сконцентровані на розв'язанні проблем у просторовому господарюванні (заняття/дебати над конкретною думкою розв'язання просторового конфлікту)	Серцевину програми складають інструменти, методи і техніка, що служать розв'язанню проблем у просторовій (юридично-організаційні аспекти, ГІС) економіці через доступність різноманітних проблемних модулів
Більшість програм закладу – заняття практичні (місцеве бачення) – місцем їх реалізації є зазвичай велике місто, яке дозволяє показати неоднорідність умов для просторової економіки	Уведення практичних занять, які диференційовані до природного і функціонального простору
В організації студій домінує система великих курсів, інформація яких є дуже загальною, подається загально від змісту, велике значення має ясний переказ про мету модуля в контексті формування визначених характеристик / умінь майбутнього випускника	В організації студій, прийнятті опорних невеликих модулів звертається особлива увага на практичні аспекти (уміння), описані в модулях (силабуси)

У межах програми студій курси мають диференційоване число ECTS, найчастіше – 6, 7, 5 або 15 ECTS	Більшість модулів, що є в програмі, дозволяють здобуття 6 ECTS
--	--

У програмі студій «е-землепорядкування» можна виділити три групи модулів. Перший складає теоретичні основи просторової економіки, наприклад, модуль «Модель і інструменти просторової економіки». Другу групу модулів складають дисципліни, які застосовують різноманітні інструменти для розв'язання просторових проблем, а саме: Ревіталізація міст, Управління місцевим і регіональним розвитком, Охорона природи. Третя група модулів має великий практичний розмір і дозволяє отримати досвід у використанні геоінформаційних технологій (Моделі та бази просторових даних, Пошук даних та інформаційні просторові інфраструктури, Аналіз і візуалізація просторових даних), а також зі створенням документів, пов'язаних із процесом просторового проектування та самих процедур (Просторові проекти, Екофізіографічні опрацювання, Оцінка впливу на середовище).

Важливим аспектом навчання на студіях напряму землепорядкування є впровадження методів проекту. Яскравим прикладом такого інноваційного підходу є проект «Екомісто». Головна ідея проекту – комплексний і сучасний погляд на процес навчання у сфері розвитку міських територій, формування екологічної і громадянської свідомості молодих людей, а також утворення здатностей до дії на користь розвитку міста.

У проекті виділено чотири інтегральних, пов'язаних між собою елементи-дії, які мають за мету сталий розвиток міста. Першою й найважливішою дією є побудова широкої мережі співпраці практиків із науковим середовищем, що є необхідним для підготовки освічених кадрів. Це вирішується через упровадження в освітній процес нової дидактичної пропозиції «Економіка сталого міста». Наступним елементом є запровадження навчальної дисципліни для випускників гімназійних шкіл «Сталий розвиток міста – нова філософія планування розвитку міста». Істотною ланкою проекту було вдосконалення навчального процесу та педагогічних кадрів (спеціалізований курс англійської мови, підготовка викладачів у сфері е-навчання, поїздки до студій у Норвегію). Підсумковим елементом є проведення наукових конференцій з участю запрошених гостей з Норвегії у формі своєрідних дискусійних форумів на тему «Сталий, інтелектуальний і партиципаторський розвиток міст».

Підкреслимо, що головною метою просторової економіки є охорона гармонійного просторового ландшафту, який утворює функціональну цілісність усіх елементів природних чи культурних краєвидів. Реалізація основного завдання потребує широкої співпраці з ландшафтними

архітекторами та введення нового компоненту «Геоінформатика». Геоінформатика дозволяє швидко оцінити зміни природного середовища та простору життя людини, використовуючи сучасні інструменти (системи географічної інформації – ГІС) і має суттєве значення в освітньому аспекті. Істотною особливістю навчальної програми, що впроваджена на факультеті географії і землевпорядкування Ягеллонського університету в місті Кракові, є практичні заняття (практики в самоврядних одиницях, у національних парках, заповідниках тощо), під час яких студент отримує шанс практичної реалізації завдань, пов'язаних із просторовою економікою і сталим розвитком, що передбачає оптимальні пропорції між різними компонентами навколишнього середовища та діяльністю людини [11, 51–52].

Інноваційним підходом у підготовці фахівців з ГІС-технологій є введення геодезичного дизайну, поняття якого пов'язане з просторовим проектуванням. Так, геодезичний дизайн можна розглядати як результат розвитку географічних інформаційних систем у бік кращої підтримки інноваційних рішень. Геодизайн відіграє важливу роль інтерактивності та геовізуалізації під час складання планів, проектів і досліджень змін. Важливими особливостями геодизайну, безсумнівно, є координація, організація, міждисциплінарність, складність, динаміка, швидкість взаємодії. Навчання геодезичному дизайну здійснюється на невеликих курсах дисциплін і має чисто практичний аспект. Основу практики складають комунікаційні вправи, які передбачають виконання ситуаційних-проектних задач невеликими групами. Наприклад, на заняттях студенти беруть на себе різні обов'язки, які відповідають групам зацікавлених сторін. Виконуючі певні функції, учасники груп вирішують поставлене завдання й визначають найкраще рішення відповідно до ідеї геодизайну [9, 86–92].

Було встановлено, що 28 % занять на студіях напряду землевпорядкування планується у формі електронного навчання. Проведення е-навчання здійснюється за допомогою електронних навчальних програм. Прикладом цього є освітня платформа «Regaz» Ягеллонського університету, яка базується на системі Moodle. Платформа має своє завдання для кожного курсу навчання, а саме [12; 14, 105]:

- служить сховищем навчальних матеріалів, сайтом тестування знань і засобом здійснення обговорення лекцій, вправ, презентацій для модулів першого семестру;

- містить презентації лекцій та умови виконання вправ, обов'язкову та додаткову бібліографію, завдання для виконання вправ і дискусійний форум для змішаного навчання (частина курсу якого проходить у традиційній формі в аудиторіях або комп'ютерних лабораторіях, а інша у формі електронного навчання);

- дидактичні матеріали для дистанційного навчання.

Доречно додати, що згідно з розпорядженням від 25 вересня 2007 року за № 3 «Про умови запровадження методик і технологій навчання на відстані» [13], університети зобов'язані організувати для студентів серію навчальних курсів дистанційного навчання. Набуття навичок під час дистанційного навчання відбувається завдяки виконанню обов'язкових (розумових карт, блогів) та активних (використання вікі-інструментів) завдань і участі в обговоренні на форумі.

Електронне навчання забезпечує активне використання цифрових технологій, що дає легкий і швидкий доступ до інформації, гнучкість, відкритість до змін, бажання рости і вчитися та пошук сенсу виконання завдань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що використання різних інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців землевпорядкування в університетах Польщі забезпечує зацікавленість до навчання, розуміння його значення, професіоналізм і самовираження, а також розвиток умінь самостійно здобувати знання та виконувати фахові завдання. Використання польського досвіду впровадження інноваційних підходів, зокрема, електронного навчання, нових курсів, напрямів підготовки, дозволить модернізувати вітчизняний навчальний процес, а викладачам – підвищити ефективність використання інформаційних технологій.

Подальші дослідження цієї проблеми будуть спрямовані на вивчення можливостей підвищення ефективності занять із фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх землевпорядників українських вишів шляхом упровадження інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Інноваційний характер сучасної освіти [Електронний документ] / А. Бойко // Філософські обрії. – 2008. – № 19. – С. 223–234. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11693.html>
2. Грітченко А. Г. Сучасні інформаційні технології у наукових дослідженнях [Електронний документ] / А. Г. Грітченко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/ITZN/2012_2/654-1990-1-RV.pdf
3. Журавська Н. С. Глобальна мережа : основний засіб доставки освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / Н. С. Журавська // Нова педагогічна думка. – 2006. – № 4. – С. 18–20.
4. Іванова С. Інновації в освіті та проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України [Електронний документ] / С. Іванова. – Режим доступу : <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13366/200-202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.
6. Піголенко І. В. Місце новітніх інформаційних технологій та Інтернету в процесі підготовки студентів вищого технічного закладу освіти / І. В. Піголенко. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/07_Pigolenko.pdf

7. Сбруєва А. А. До проблеми D (digital)-інновацій у вищій освіті : актуальний стан та перспективи розвитку / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 8. – С. 170–186.

8. Frankowicz M. Studia II stopnia w systemie bolońskim – szanse i wyzwania [Electronic resource] / M. Frankowicz // Prezentacja w ramach Konferencji Naukowej «Nowe koncepcje studiów II stopnia w zakresie geografii oraz gospodarki przestrzennej» Kraków, 22 kwietnia 2016. – Mode of access :

www.geo.uj.edu.pl/~egeo/M.Frankowicz.pptx

9. Luc M. Geodesign a gospodarka / przestrzena / M. Luc, P. Trzepacz, D. Kaim // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.

10. Nowakowska A. EkoMiasto – kompleksowa i innowacyjna oferta edukacyjna Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego / A. Nowakowska, A. Rzeńca // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.

11. Partyka J. O potrzebie kształcenia kadr w zakresie gospodarki przestrzennej z perspektywy obszarowej ochrony przyrody / J. Partyka // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.

12. Pegaz Platforma e-learningowa UJ, 2014, Uniwersytet Jagielloński. – Mode of access :

<http://www.pegaz.uj.edu.pl>, sprawdzone : maj 2016.

13. Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Kancelaria Sejmu RP, 2009 – 2015 . – Mode of access:

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20071881347>, sprawdzone:maj 2016.

14. Szablowska-Mido A. Możliwości i ograniczenia wykorzystania e-learningu w ramach studiów “e-gospodarka przestrzena”/ A. Szablowska-Mido // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.

15. Trzepacz P. Studia z gospodarki przestrzennej w Polsce i za granicą / P.Trzepacz, K. Gwosdz, A. Michno // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.

REFERENCES

1. Boiko, A. (2008). Innovatsiyni kharakter suchasnoi osvity [The innovative nature of contemporary education]. *Philosophical horizons*, 19, 223–234. Retrieved from: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11693.html>

2. Hritchenko, A. H. *Suchasni informatsiini tekhnologii u naukovykh doslidzhenniakh [Modern information technology in scientific research]*. Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/ITZN/2012_2/654-1990-1-RV.pdf

3. Zhuravska, N. S. (2006). Hlobalna merezha: osnovnyi zasib dostavky osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh zarubizhnykh krain [Global network: the main means of delivering education in universities abroad]. *New pedagogical thought*, 4, 18–20.

4. Ivanova, S. *Innovatsii v osviti ta problemy reformuvannia systemy vyshchoi osvity v aspekti yevrointehratsii Ukrainy [Innovation in education and the problems of reforming the*

higher education system in terms of European integration of Ukraine] / Retrieved from: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13366/200-202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

5. Kademii, M. Yu. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in the educational process]*. Vinnitsa: TOV «Planer».

6. Pyholenko, I. V. *Mistse novitnikh informatsiinykh tekhnolohii ta Internetu v protsesi pidhotovky studentiv vyshchoho tekhnichnoho zakladu osvity [Place of new information technologies and the Internet in the training of students of higher technical education institutions]*. Retrieved from: http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/07_Pigolenko.pdf

7. Sbruieva, A. A. (2015). *Do problemy D (digital)-innovatsii u vyshchii osviti: aktualnyi stan ta perspektyvy rozvytku [To the problem of D (digital)-innovations in higher education: current state and development prospects]*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 170–186.

8. Frankowicz, M. *The second cycle in the Bologna system – challenges and opportunities. 2016 Scientific Conference “New concepts of second degree in geography and spatial” (Cracow)*. Retrieved from: www.geo.uj.edu.pl/~egeo/M.Frankowicz.pptx

9. Luc, M., Trzepacz, P., Kaim, D. (2016). *Heodezinh with land management. New concepts studies in geography and spatial management*. Cracow: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska.

10. Nowakowska, A., Rzeńca, A. (2016). *EkoMiasto – comprehensive and innovative educational offer of the Faculty of Economics and Sociology, University of Lodz*. Cracow: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska.

11. Partyka, J. (2016). *The need for staff training in the field of spatial management from the perspective of nature conservation area*. Cracow: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska.

12. *Pegaz Platforma e-learningowa UJ, 2014, Uniwersytet Jagielloński*. Retrieved from: <http://www.pegaz.uj.edu.pl>, sprawdzone : maj 2016.

13. *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Kancelaria Sejmu RP, 2009 – 2015*. Retrieved from: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20071881347>, sprawdzone : maj 2016.

14. Szablowska-Mido, A. (2016). *The possibilities and limitations of the use of e-learning in their studies «e-land management»*. Cracow: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska.

15. Trzepacz, P., Krzysztof, G., Michno, A. *Studies of spatial management in Poland and abroad*. Cracow: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska.

РЕЗЮМЕ

Русина Неля. Современные инновации в подготовке специалистов направления землеустройство в университетах Республики Польша.

В статье представлены современные инновации в подготовке специалистов направления землеустройства в университетах Республики Польша. Целью статьи является установление основ внедрения инноваций в подготовке специалистов направления землеустройства в университетах Польши. В процессе написания статьи были использованы системный подход и методы исследования, такие как логический метод и анализ философской, психолого-педагогической, научно-

технической литературы. Установлено, что современными инновациями являются методы электронного обучения, открытие новых курсов и направлений подготовки, которые позволят модернизировать отечественный учебный процесс, а преподавателям – повысить эффективность использования информационных технологий. Дальнейшие исследования направлены на изучение возможностей повышения эффективности занятий в процессе профессиональной подготовки будущих землеустроителей украинских вузов путем внедрения инноваций.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, цифровые инновации, образовательная программа, э-землеустройство, геоинформационные системы, метод проектов, геодезический дизайн электронное обучение.*

SUMMARY

Rusina Nelia *The modern innovations in the training specialists of the land management direction in the universities of Poland.*

The article presents current innovations in training specialists of land management direction in the universities of Poland. The purpose of this article is to clarify the principles of innovation in training experts of land management in Poland. In the process of writing the article was used a systematic approach and methods of research, such as logical and of psychological-pedagogical, scientific-technical literature' analysis.

It is established that modern innovations are: e-learning, opening of new courses and training areas that will modernize the national educational process, while teachers enhance the effectiveness of using an information technology. New educational program of the Studio "E-Land Management" provides the combination of the main objectives of the land management programme and GIS, and contains three groups of modules. As an example of an innovative project is "eco city", that is a comprehensive and contemporary perspective on the learning process in the field of development of urban areas, forming the environmental and civic awareness of young people and education ability to use effect on the development of their own city. Practical classes provide students with a chance for practical implementation of the tasks related to spatial economy and sustainable development, which implies the optimal proportions between the various components of the environment and human activities. The basis of practice is communication exercises, which require dissolving situational and design tasks in small groups. Implementation of e-learning is e-learning programmes and platforms. An example of such platform is the platform "Pegaz" at the Jagiellonian University, which is based on the Moodle system. The platform provides a repository of training materials, website testing knowledge and means of communication; contains presentations of lectures and exercises, compulsory and optional bibliography, reference for the exercises (for doing them), includes didactic materials for the distance learning.

Further research is directed at studying the efficiency of training professional disciplines in the process of professional training of the future land managers of all Ukrainian universities, through adopting some innovation.

Key words: *information and communication technologies, digital innovation, educational program, e-land management, geographic information systems, project method, e-learning.*

Ольга Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8888-591X

БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті подано рекомендації щодо впровадження британського досвіду управління якістю освітніх послуг у системі середньої освіти. Охарактеризовано прогресивні ідеї британського досвіду в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях. З'ясовано особливості побудови національної системи середньої освіти, а також особливості соціально-економічного та історико-культурного розвитку нашої країни. Реалізовано принципи конкуренції, розроблення механізмів для підвищення ефективності якості освіти.

Ключові слова: управління, якість, освітні послуги, управління якістю освітніх послуг, середня освіта, британський досвід, якість навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи, якість навчальних досягнень.

Постановка проблеми. Середня освіта Великої Британії вже протягом багатьох років становить інтерес для вітчизняних компаративістів. Стійкий інтерес до досвіду реформ системи загальної середньої освіти Великої Британії пов'язаний, насамперед, із тим, що активні й послідовні зміни цієї системи призвели до суттєвого покращення якості її діяльності. З огляду на це доцільним бачиться вивчення і творче використання досвіду зарубіжних країн, зокрема, Великої Британії, яка відзначається високою якістю освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти управління загальною середньою освітою Великої Британії в межах дослідження широкого кола питань стали предметом розгляду таких науковців, як Г. Бутенко, І. Булах, М. Бойченко, Я. Болюбаш, В. Вазидевич, П. Віткіна, В. Вознюк, К. Гаращук, О. Листопад, О. Локшина, О. Першукова, А. Сбруєва, Ж. Чернякова, І. Чистякова та ін. Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, рекомендації щодо впровадження британського досвіду управління якістю загальної освіти в Україні поки що не дістали належного висвітлення.

Мета статті – висвітлити особливості впровадження британського досвіду управління якістю освітніх послуг у системі середньої освіти, надати методи, що використовуються британськими школами при здійсненні процедури внутрішнього оцінювання.

Методи дослідження – метод компаративного аналізу, що дозволив порівняти сучасний стан управління якістю освітніх послуг у

системі середньої освіти України та Великої Британії; наукової екстраполяції, став основою для окреслення можливостей використання британського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на актуальність проблеми управління якістю освітніх послуг у системі середньої освіти доцільним бачиться використання прогресивних концептуальних ідей британського досвіду в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях функціонування освітньої системи.

1. Національний рівень.

1. З метою вдосконалення нормативно-правового забезпечення процесу управління якістю освітніх послуг в умовах підвищення конкурентоспроможності національної системи середньої освіти в Україні доцільним, на нашу думку, є:

а) включення розділу, що унормовує процес забезпечення якості загальної середньої освіти, до Закону України «Про загальну середню освіту», зокрема щодо системи забезпечення якості загальної середньої освіти, процедур зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг у системі загальної середньої освіти;

б) розроблення стратегій управління якістю освітніх послуг у системі загальної середньої освіти та їх оприлюднення в нормативних документах на зразок британських Білих книг «Висока якість освіти для всіх», «Висока якість освіти в містах» тощо, що регламентують різні аспекти управління якістю освітніх послуг у навчальному закладі;

в) створення нормативного підґрунтя для здійснення процедури зовнішнього оцінювання діяльності навчальних закладів (атестації навчальних закладів) незалежним від Міністерства освіти і науки України державним органом – незалежною шкільною інспекцією з питань якості освіти;

г) розроблення та публікація на сайті Міністерства освіти і науки України професійних стандартів для вчителів, які обов'язково мають охоплювати такі складові, як управлінська та дослідницька компетентність. У цьому контексті оновлення також потребують і навчальні плани та програми вищих педагогічних навчальних закладів з метою включення зазначених складових;

д) обґрунтування механізмів співпраці Міністерства освіти і науки України з незалежною шкільною інспекцією, зокрема щодо оприлюднення звітів інспекції за результатами зовнішнього оцінювання якості навчального закладу на сайті Міністерства освіти і науки України;

е) визначення правових норм для створення гнучкої системи фінансування навчальних закладів за результатами оцінювання якості їх діяльності, що передбачає заохочення шкіл до підвищення якості освітніх послуг через надання додаткової фінансової підтримки навчальним закладам;

ж) унесення змін до «Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів», що передбачає охоплення у процесі зовнішнього оцінювання всіх аспектів управління якістю (якість управління навчальним закладом та лідерства, якість навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи, якість навчальних досягнень, якість здоров'язберезувальних послуг, якість матеріально-технічного забезпечення, рівень безпеки в навчальному закладі тощо) [7].

2. Важним в умовах модернізації системи середньої освіти є заохочення провайдерів освітніх послуг різних рівнів до створення національних інноваційних шкільних мереж, що мають об'єднувати загальноосвітні навчальні заклади, вищі навчальні заклади (у тому числі й інститути післядипломної освіти), науково-дослідні установи з метою надання педагогічним працівникам підтримки у професійному розвитку та обміні передовим педагогічним досвідом.

3. Корисним, на наш погляд, є створення диференційованої системи національних стандартів змісту освіти й навчальних досягнень на зразок британської, що включає мінімальні стандарти та стандарти середнього рівня, а також надання навчальним закладам більшої автономії в дотриманні стандартів змісту освіти (Базового навчального плану) за рахунок зменшення інваріативної і збільшення варіативної складової.

4. З метою забезпечення конкурентоспроможності національної системи загальної середньої освіти на світовому ринку освітніх послуг вважаємо за необхідне запровадити Державну підсумкову атестацію з предметів природничого циклу у 4, 9 та 11 класах, що дасть змогу українським школам брати участь у міжнародних моніторингових дослідженнях із природничо-математичних дисциплін, а також буде стимулювати загальноосвітні навчальні заклади до підвищення якості викладання зазначених навчальних предметів.

II. Місцевий рівень.

Розглядаючи місцевий рівень управління якістю освітніх послуг зазначимо, що у Великій Британії місцевими органами влади є місцеві освітні адміністрації, у той час як в Україні даному рівню функціонування освітньої системи відповідають управління освіти і науки обласних державних адміністрацій, відділи освіти районних державних адміністрацій та відповідні їм структурні підрозділи.

1. На місцевому рівні важливим бачиться врахування британського досвіду делегування значної частини владних повноважень в управлінні якістю освітніх послуг навчальному закладу, зокрема, щодо дотримання стандартів змісту освіти, надання школам можливості самостійно розробляти курикулум навчального закладу в межах національних стандартів, що передбачає самостійний вибір предметів варіативної частини.

2. В умовах децентралізації управління якістю освітніх послуг надзвичайної актуальності набуває перегляд взаємовідносин між місцевими органами управління освітою та навчальними закладами. У цьому контексті перспективним напрямом взаємодії управлінь освіти і науки облдержадміністрацій, відділів освіти райдержадміністрацій та навчальних закладів є об'єднання в регіональні інноваційні шкільні мережі, що охоплюють загальноосвітні навчальні заклади в межах області (району), вищі навчальні заклади, зокрема й обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, місцеві органи управління освітою. Британський досвід функціонування регіональних інноваційних шкільних мереж свідчить також про необхідність залучення учнів, їх батьків, представників місцевої громади, громадських об'єднань, що сприяє створенню середовища для обміну думками та прогресивним педагогічним досвідом.

3. Доцільним бачиться створення регіональних асоціацій шкіл (у межах області, району, освітнього округу) на зразок британських, що дозволяє підвищити якість навчальних закладів через активізацію співпраці, обмін досвідом тощо. Школи-партнери, що входять до складу асоціації, проводять майстер-класи, виступають майданчиками для експериментальних досліджень, організовують курси професійного розвитку вчителів тощо. Вважаємо, що така форма партнерства вітчизняних навчальних закладів дозволить підвищити якість освітніх послуг, що надаються школою та підвищити її ефективність у цілому.

4. Заслуговує на увагу британський досвід запровадження програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів на базі вищих навчальних закладів. В Україні підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється на базі Обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі очних, заочних та дистанційних курсів різної тривалості один раз на п'ять років. У Великій Британії професійний розвиток учителів здійснюється як у межах навчального закладу через залучення досвідчених інструкторів зі штату місцевих освітніх адміністрацій, вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ, так і на базі вищих навчальних закладів, які пропонують широкий вибір курсів професійного розвитку для вчителів та шкільних лідерів різної тривалості. У цьому контексті слід наголосити, що зазначені курси професійного розвитку передбачають не тільки підвищення рівня якості викладання, але й розвиток дослідницької компетентності та лідерських якостей усіх учасників навчально-виховного процесу. Вважаємо за доцільне запровадити у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах та обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти курси професійного розвитку вчителів, спрямовані на розвиток лідерських якостей не тільки шкільної адміністрації, але й учителів, а також формування дослідницької компетентності педагогічних працівників.

На наш погляд, частота проходження курсів підвищення кваліфікації має визначатися педагогічним працівником самостійно, виходячи з його власних потреб у професійному розвитку та виробничої необхідності навчального закладу в межах, установлених законодавством. Отже, постає необхідність підвищення мотивації педагогічних працівників до безперервного професійного розвитку як на базі навчального закладу через заняття з тренерами та самоосвіту, так і через участь у програмах професійного розвитку, що пропонуються вищими навчальними закладами та іншими провайдером освітніх послуг частіше, ніж один раз на п'ять років.

5. Зважаючи на той факт, що ефективність управління начальним закладом залежить від професіоналізму керівництва, в умовах удосконалення процесу управління якістю освітніх послуг вважаємо корисним запозичення такої форми професійного розвитку представників шкільної адміністрації й місцевих освітніх лідерів, як лідерські семінари, що проводяться університетами або науковими/науково-дослідними установами, об'єднаними в інноваційні шкільні мережі, що присвячені як ознайомленню із сутністю лідерства, так і питанням створення професійної навчальної громади та технологіям управління. Після того, як адміністратори отримають відповідну підготовку, вони самостійно формують кластери з 10–20 інших адміністраторів, які протягом року працюють під їх керівництвом [2].

III. Інституційний рівень.

1. На інституційному рівні важливим є досвід здійснення процедури внутрішнього оцінювання якості освітніх послуг та ефективності діяльності навчального закладу. У результаті порівняльного аналізу процесуальних особливостей процедури внутрішнього оцінювання якості шкіл у Великій Британії та Україні було виявлено, що предметом внутрішнього шкільного контролю у вітчизняних ЗНЗ виступає значно більша кількість аспектів діяльності навчального закладу, однак якість управління та лідерства не підлягають оцінюванню. На наш погляд, зазначені аспекти мають бути включені до процедури внутрішнього оцінювання, оскільки від ефективності управління залежить якість усіх аспектів діяльності навчального закладу.

2. Доцільним бачиться застосування широкої сукупності методів збору інформації про якість навчального закладу у процесі внутрішнього оцінювання, поширених у британських навчальних закладах, зокрема методу оціночних шкал, SWOT-аналізу, аналізу переваг/недоліків, методу портфолію тощо. Крім того, корисною для наслідування може бути практика інтерв'ювання різних груп стейкхолдерів під час внутрішнього оцінювання ефективності діяльності школи, зокрема вчителів, учнів, батьків, шкільної адміністрації, представників управлінь та відділів освіти, урядових організацій, громадських лідерів, студентських лідерів, освітніх

теоретиків тощо, що дозволить отримати різнобічну інформацію про якість освітніх послуг та загальну ефективність діяльності ЗНЗ [4].

3. Важливим етапом процесу внутрішнього оцінювання якості у Великій Британії є підготовка звіту, який відображає всі аспекти діяльності навчального закладу. Зазначимо, що хоча нині британські школи звільнені від обов'язкового заповнення SEF, структура звітів, складених різними навчальними закладами є подібною, а їх обсяг становить 3–5 сторінок. У цьому контексті запозичення британського досвіду підготовки інформативних звітів про якість різних аспектів діяльності навчального закладу, а також методик обчислення результатів успішності дозволить зробити процес внутрішнього оцінювання якості школи більш прозорим.

4. Заслуговує на увагу освітянського загалу і практика оприлюднення результатів внутрішнього оцінювання якості, проведеного школою, на сайті навчального закладу. Аналіз сайтів українських загальноосвітніх навчальних закладів засвідчив, що інформація про результати внутрішньошкільного контролю на переважній більшості з них відсутня. З метою розширення доступу учнів та їх батьків до інформації про якість освітніх послуг, що надаються навчальним закладом вважаємо за доцільне публікувати звіти за результатами внутрішнього оцінювання якості освітніх послуг, де мають бути відображені повні дані про контингент учнів (кількість учнів-представників етнічних/мовних меншин, учнів пільгових категорій, учнів із особливими освітніми потребами тощо), якість їх навчальних досягнень (результати ДПА та ЗНО), якість викладання, якість управління, рівень безпеки та поведінки, загальний рівень ефективності навчального закладу, а також результативність заходів щодо вдосконалення діяльності навчального закладу згідно з рекомендаціями, наданими контролювальним органом, який здійснював зовнішню перевірку якості школи.

5. Необхідність покращення якості навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає творче використання британського досвіду професійного розвитку вчителів на робочому місці. Корисним, на наш погляд, є створення у вітчизняних школах лідерських команд, які б не тільки надавали методичну допомогу молодим учителям (адже в сучасних умовах в українських ЗНЗ поширеною практикою є методичні об'єднання вчителів-предметників, які саме і виконують подібну функцію), але й сприяли розвитку лідерських якостей педагогічного персоналу і створенню професійної культури школи та її перетворенню на професійну навчальну громаду [3].

6. В умовах перетворення вітчизняних шкіл на професійні навчальні громади вважаємо за доцільне запровадити такі форми професійного розвитку вчителів, як навчальний коучінг, що передбачає допомогу директору, шкільній адміністрації та шкільній громаді в цілому з боку інструктора – представника університету або іншої установи в межах

інноваційної шкільної мережі. Тренер допомагає директору створювати навчальні команди, до складу яких уходять учні, учителі, батьки, представники місцевої громади й бізнесових структур з метою підвищення якості надання освітніх послуг.

Іншими перспективними формами професійного розвитку вчителів, на наш погляд, можуть стати: активне дослідження; менторство, стажування вчителів в інших школах (зазвичай, школах-партнерах), а також у бізнесових організаціях (остання форма професійного розвитку спрямована на розвиток управлінської компетентності вчителя або шкільного лідера); виконання експериментальних завдань; колаборативне навчання; навчання з використанням ІКТ, наприклад, групові дискусії через електронне листування, використання мультимедійних ресурсів у процесі самонавчання тощо.

Зазначимо, що вибір методів, що використовуються британськими школами при здійсненні процедури внутрішнього оцінювання, зумовлений метою оцінювання (загальний огляд, комплексний аналіз або поглиблене сфокусоване на окремих аспектах вивчення діяльності навчального закладу), природою різних аспектів діяльності навчального закладу, що підлягають оцінюванню, наявністю людських і матеріальних ресурсів та часу. Найчастіше застосовуються такі методи, як: метод оцінних шкал (rating scales); анкетування (questionnaire, checklist); інтерв'ю (interview); спостереження (observation); SWOT-аналіз; аналіз переваг/недоліків (force field); метод портфоліо (portfolio) тощо. Найбільш поширеними під час проведення внутрішнього оцінювання за допомогою *методу оцінних шкал* є такі:

- шкала Лікерта (Lickert scale), що включає п'ять варіантів відповідей на запитання: 1) повністю згоден; 2) згоден; 3) не визначився; 4) не згоден; 5) категорично не згоден.

- чотирирівнева шкала оцінювання: 1) значні недоліки в більшості або всіх сферах діяльності навчального закладу; 2) більше слабких, ніж сильних сторін; 3) більше сильних, ніж слабких сторін; 4) сильні сторони в більшості або всіх сферах та відсутність суттєвих недоліків.

Метод анкетування передбачає використання у процесі внутрішнього оцінювання складних опитувальників (questionnaire) і простих анкет (checklist). Анкетування дозволяє отримати велику кількість інформації (як об'єктивної, так і суб'єктивної) щодо різних аспектів діяльності навчального закладу. Однак, незважаючи на легкість у використанні, розроблення опитувальників і обробка результатів потребують значних часових витрат. Крім того, проблемою залишається недостатній рівень конфіденційності. Експерти також наголошують, що в залежності від груп, серед яких проводиться анкетування (учні молодших класів, учні середніх і старших класів, учителі, батьки), стиль опитувальника може варіюватися [5]. Прості анкети (checklists), що передбачають ТАК/НІ відповіді, є швидким і простим способом отримання інформації щодо

широкого кола питань, що дозволяє визначити ті, що потребують подальшого обговорення або дослідження.

Метод інтерв'ю, на думку експертів, може використовуватися як доповнення до анкетування й дозволяє отримати поглиблену інформацію від опитуваного. Інтерв'ю може складатися з переліку заздалегідь підготовлених запитань, на які відповідає конкретно респондент (структуроване інтерв'ю) або будуватися таким чином, щоб за допомогою низки запитань спрямовувати розмову в певне русло (неформальне або частково структуроване інтерв'ю). Як і попередній метод, проведення інтерв'ю й обробка інформації передбачає значні витрати часу. За слушним твердженням британських дослідників Г. Роджерса та Л. Бедхем, інтерв'юер повинен мати відповідну підготовку, що передбачає вміння слухати та високий рівень комунікативних навичок, здатність мінімізувати узагальнення, упередження та маніпулювання респондентом. З метою уникнення зазначених вище проблем про розробленні інтерв'ю необхідно керуватися чіткими критеріями, при його проведенні слідувати інструкціям, а також залучати до цього процесу досвідчених осіб, які мають необхідні знання та навички. Інтерв'ю можуть проводитися з окремими особами або групами осіб. Найбільш поширеними при проведенні внутрішнього оцінювання ефективності діяльності школи є інтерв'ю, що проводиться колегами (peer-interview), наприклад, інтерв'ю між двома вчителями, учнями, директорами тощо, та інтерв'ю з цільовою групою (focus-group interview), що проводиться з 10–15 особами, обраними серед представників певної групи стейкхолдерів. Змішана цільова група охоплює представників від учителів, учнів, батьків, шкільної адміністрації, місцевих освітніх адміністрацій, урядових організацій, громадських лідерів, студентських лідерів, освітніх теоретиків та ін. Такі інтерв'ю дозволяють отримати різнобічну інформацію, однак викликають значні труднощі при проведенні та вимагають належного рівня підготовки ведучого або допомогу експерта [5].

У процесі внутрішнього оцінювання важливим є *спостереження*, причому найбільш ефективним експерти вважають метод спостереження особою, яка має такий самий статус (учитель-учитель, учень-учень, директор-директор) (peer-observation). Таке взаємоспостереження є не тільки засобом отримання інформації, але й підвищення якості викладання та навчання [6].

SWOT-аналіз дозволяє оцінити поточний стан діяльності навчального закладу через визначення сильних сторін (strengths) та недоліків (weaknesses), а також визначити напрями його розвитку через вивчення можливостей (opportunities) та загроз (threats). SWOT-аналіз дозволяє оцінити як внутрішні чинники, що безпосередньо впливають на забезпечення якості освітніх послуг, так і зовнішні чинники, тобто середовище, у якому відбуваються зазначені процеси [5].

Таблиця 1

Оцінювання діяльності навчального закладу методом SWOT-аналізу

Внутрішні чинники	Strengths Позитивні аспекти діяльності навчального закладу, переваги	Weaknesses Негативні аспекти діяльності навчального закладу, недоліки
Зовнішні чинники	Opportunities Можливості для вдосконалення діяльності навчального закладу або змін	Threats Перепони на шляху вдосконалення діяльності навчального закладу або змін

Аналіз переваг/недоліків (force field analysis) дозволяє визначити позитивні та негативні аспекти діяльності навчального закладу шляхом складання двох переліків (переваги/недоліки відповідно) і підрахунку кількості позицій у кожному переліку. Загальна оцінка дозволяє визначити пріоритетні напрями вдосконалення діяльності навчального закладу та можливі перепони на цьому шляху [1].

Висновки. Таким чином, українська науково-педагогічна та освітня громада на всіх рівнях функціонування освітньої системи (національному, місцевому, інституційному) потребує більш активної інтеграції у світову спільноту, чому має слугувати системне вивчення і творче використання прогресивних концептуальних ідей реформаційного досвіду розвинених зарубіжних країн у сфері управління якістю освітніх послуг.

З огляду на нагальність творчого використання позитивних здобутків зарубіжного досвіду у практиці вітчизняних шкіл, перспективи подальших розвідок вбачаємо в упровадженні рекомендацій щодо можливостей запровадження прогресивних британських ідей щодо управління якістю освітніх послуг в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ainsworth P. Developing a self-evaluating school : A practical guide / Paul Ainsworth. – London, 2010. – 182 p.
2. Shapovalova O. Comparative analysis of the organizational principles of the functioning of secondary schools of Great Britain and Ukraine // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (18). – Issue 37, 2014. – P. 10–14.
3. Teachers in England's Secondary Schools : Evidence from TALIS 2013 Research report / [J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein]. – Department for Education, 2014. – 206 p.
4. The School Self-Evaluation Toolkit [Electronic resource]. – URL : www.det.nsw.edu.au.
5. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools / [C. Borzea, M. Cecchini, C. Harrison, J. Krek, V. Spajić-Vrkaš]. – UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005. – 125 p.
6. MacBeath J. Leading learning in the self-evaluating school / J. MacBeath // School leadership & management. – 2008. – № 28 (4). – P. 385–399.

7. Warwick I. Developing a programme of Continuing Professional Development (CPD) in citizenship / I. Warwick, K. Rivers, P. Aggleton. – London : Department for Education and Skills. – 2004. – 43 p.

REFERENCES

1. Ainsworth, P. (2010). *Developing a self-evaluating school: A practical guide*. London.
2. Shapovalova, O. (2014). Comparative analysis of the organizational principles of the functioning of secondary schools of Great Britain and Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (18). Issue 37*, 10–14.
3. Micklewright, J., Jerrim, J., Vignoles, A., Jenkins, A., Allen, R., Ilie, S., Bellarbre, E., Barrera F. & Hein C. (2014). *Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013 Research report*. Department for Education.
4. *The School Self-Evaluation Toolkit*. Retrieved from: www.det.nsw.edu.au.
5. Borzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajić-Vrkaš V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. UNESCO, Council of Europe, CEPS.
6. MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership & management, 28 (4)*, 385–399.
7. Warwick, I., Rivers, K., Aggleton P. (2004). *Developing a programme of Continuing Professional Development (CPD) in citizenship*. London: Department for Education and Skills.

РЕЗЮМЕ

Шаповалова Ольга. Британский опыт управления качеством образовательных услуг в системе среднего образования.

В статье даны рекомендации по внедрению британского опыта управления качеством образовательных услуг в системе среднего образования. Охарактеризованы прогрессивные идеи британского опыта в Украине на национальном, местном и институциональном уровнях. Выявлены особенности построения национальной системы среднего образования, а также особенности социально-экономического и историко-культурного развития нашей страны. Реализованы принципы конкуренции, создания механизмов для повышения эффективности качества образования.

Ключевые слова: управление, качество, образовательные услуги, управление качеством образовательных услуг, среднее образование, британский опыт, качество учебной, воспитательной, методической, организационной работы, качество знаний.

SUMMARY

Shapovalova Olha. British experience of quality management of educational services in secondary education.

The author of the article gives the recommendations of the British experience of quality management of educational services in secondary education. The peculiarities of constructing a national system of secondary education and especially the socio-economic, historical and cultural development of the country are defined. The principles of competition mechanisms to improve the quality of education are implemented.

The progressive ideas of the British experience in Ukraine at the national, local and institutional levels are characterized.

I. The national level. In order to improve the legal security of the management of quality educational services in terms of improving the competitiveness of the national system of secondary education in Ukraine the following steps are advisable, in our opinion: the inclusion of the section that regulates the process of ensuring the quality of secondary education, the Law of Ukraine «On General Secondary Education», including the quality assurance system of secondary education, external and internal procedures to ensure the quality of education in general secondary education. The strategies of quality management of educational services in general secondary education and their publication in the regulations, such as the British White Papers «Excellence for all», «Excellence in cities», regulating various aspects of quality education services in schools should be developed .

II. The local level. Examining the local level of quality management of educational services we should note that the UK local authorities are the local educational administration, while in Ukraine this level of functioning of educational system corresponds to Department of Education and Science of regional state administrations, departments of education of regional state administrations and corresponding structural units.

At the local level it is important to take into account the British experience of delegating a large part of authorities to manage the quality of educational services training institutions, in particular, to comply with the standards of educational content providing schools to develop independently the curriculum of the institution within the national standards, providing an independent choice of the subjects in the curriculum.

Noteworthy is the British experience of implementing training programs and professional development of teachers at the universities.

III. The institutional level. It is advisable to consider the application of a broad set of methods for collecting information about the quality of the institution in the process of internal evaluation, common in British schools, including the method of rating scales, SWOT-analysis, advantages/disadvantages, the methods of portfolio and others.

Considering the urgency of the creative use of the positive achievements of the foreign experience in the practice of local schools, further research is seen in implementing the recommendations of the opportunities of the implementing of progressive British ideas of quality management of educational services in Ukraine.

Key words: *management, quality, educational services, quality management of educational services, British experience.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42:364

Анна Венгер

Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-5924-3256

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті наголошується на актуальності проблеми компетентних працівників соціальної сфери, вимоги до яких висуває сучасне суспільство. Окреслено загальну картину компетентності. Встановлено, що розвиток професійної компетентності соціального працівника є довготривалим процесом, який передбачає оновлення теоретичних знань, надбання практичного досвіду, підтримку психологічного стану. У статті подаються результати психолого-педагогічного аналізу різних підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення сутності й структури понять «компетенція» і «компетентність».

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, компетентність, фахівець соціального профілю, професійна підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, компетентна особистість, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти на сучасному етапі, про яку так багато говориться та дискутується, спрямована, перш за все, на запровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів. Однак, йдеться не тільки про формування високопрофесійного спеціаліста, якого вимагає ринок праці, але й людини, готової в різноманітних ситуаціях, які постають перед нею в сучасному світі, прийняти єдино вірне рішення, зберігаючи при цьому психологічну рівновагу та не вступаючи в конфлікт із самим собою та з оточенням. Саме тому такою актуальною сьогодні є підготовка соціально компетентного спеціаліста, а завдання цілеспрямованого формування соціальної компетентності постає перед педагогами вищої школи як невідкладна проблема, яка потребує прискіпливої уваги та зосереджених дій.

Сьогодні конкурентоспроможність визначається, насамперед, наявністю творчих здатностей, відповідної спеціальності, належної освіти, рівня кваліфікації, володіння суміжними професіями, здатністю до освоєння нових знань, ініціативністю, професійною мобільністю, неординарністю у прийнятті рішень, прагнення до підтримання трудової дисципліни. Необхідною умовою професійного розвитку працівників соціальної сфери є їхня зацікавленість власною професією, яка стимулює до оволодіння новими знаннями, прийомами і способами діяльності. Саме

комунікативна компетентність та вміння зарекомендувати себе визначає позицію конкурентоспроможного спеціаліста. Набути комунікативної компетентності допомагає тренінгова робота.

Аналіз актуальних досліджень. Одна з вимог підготовки сучасного соціального працівника потребує формування комунікативної компетентності як складової його професійної компетентності, яка проявляється через здатність фахівця успішно розв'язувати проблемні комунікативні завдання: він має гнучко й нестандартно мислити, уміти пристосовуватися до швидких змін умов життя.

Проблемі формування професійної компетентності присвятили наукові праці: В. В. Баркасі, Н. М. Бібік, М. П. Васильєва, Г. В. Данченко, В. В. Краєвський, Т. М. Лебединець, Н. М. Лобанова, О. І. Локшина, А. К. Маркова, О. О. Павленко, Л. А. Петровська, О. І. Пометун, В. П. Пугачов, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, В. О. Тюріна, А. В. Хуторський та ін. Усі вони наголошують на тому, що, готуючи будь-якого фахівця, слід чітко уявляти, чим саме характеризується його професійна компетентність, у чому полягає її сутність та які її структурні складові.

У теорії Є. Дісі та Р. Райана компетентність разом із самодетермінацією та значущими взаєминами обґрунтована як одна з базових потреб особистості, задоволення яких обумовлює чуття особистого впливу – здатність людини шляхом власних зусиль отримувати задоволення від діяльності та життя [7, 220]. У працях зарубіжних та вітчизняних дослідників докладно висвітлено характеристики компетентності. На думку Г. Халаш, компетентність характеризує здатність особистості до самореалізації через уміння комунікувати, засноване на довірі та цінностях. А. Бішоф вважає, що компетентність є тим, що людина вважає своїми сильними сторонами (відповідно слабкі сторони – це некомпетентність). Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формування в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності та як необхідно формувати, що має бути результатом навчання. На думку сучасних педагогів (Н. Бабік, І. Зязюна, С. Мартиненко), саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі.

Метою статті є узагальнення досвіду та застосування сучасних педагогічних технологій розвитку професійної компетентності фахівців соціальної сфери. Розглядаючи, з цього приводу, комплекс проблем, які склались у системі підготовки соціальних працівників, зазначимо, що за останні роки якість підготовки підвищується. Соціальне замовлення в галузі соціальної сфери зростає досить динамічно.

Методи: теоретичні – аналіз, за допомогою якого були визначені понятійний апарат дослідження, теоретичні концепції понять «компетентність», «компетенція», порівняння. Емпіричні – спостереження за допомогою тренінгу комунікативної компетентності для майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел дозволив визначити такі характеристики по-різному компетентних людей.

Характеристики життєво компетентної особистості: досягла життєвого успіху, реалізувала себе, її поради є цінними та реалістичними, уміє розв'язувати проблеми, уміє використовувати свій життєвий досвід, мудра.

Характеристики психологічно компетентної особистості: адекватно оцінює власні здібності, можливості, рівень домагань; вміє обирати ефективний для себе спосіб поведінки в певній ситуації, уміє регулювати свої емоційні стани, самотійно долати критичні життєві ситуації.

Характеристики комунікативно компетентної особистості: уміє орієнтуватись у соціальних ситуаціях, уміє правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани оточуючих, уміє обирати та реалізовувати ефективні способи взаємодії з оточуючими, володіє соціальною інтуїцією та рефлексією [9, 215]. Характеристика інтелектуально компетентної особистості: властиві різноманітність знань, гнучкість знань, швидкість артикуляції знань [14, 123]. Характеристика емоційно компетентної особистості: володіє емоційною обізнаністю та емпатією, уміє керувати своїми емоціями, здійснювати самомотивування та розпізнавати емоції інших людей [4, 136].

Зарубіжні дослідники зауважили, що компетентність особистості спеціаліста визначають ключові компетенції. Ключовими компетенціями ми вважаються такі, які в сукупності дають особистості змогу свідомо й раціонально будувати своє життя та досягти бажання успіхів. До ключових компетенцій належать:

- уміння навчатися (використовувати знання для розв'язання життєвих проблем, самотійно поповнювати та вдосконалювати свої знання);
- здійснювати пошук інформації (узагальнювати та ранжувати дані, робити висновки);
- міркувати (уміння думати, критично ставитися до інформації; мати власну думку та відстоювати її в дискусіях);
- співпрацювати (уміння приймати рішення, працювати у групі, розв'язувати конфліктні ситуації);
- адаптуватися до різних умов (бути гнучким у поведінці, використовувати різні способи спілкування [1, 123]).

У науковому обігу з'явилося багато нових термінів. До них повною мірою можна віднести поняття «компетенція» і «компетентність» У сучасній психолого-педагогічній науці немає однозначного тлумачення

означених понять. Одні автори вживають ці терміни як синоніми, інші їх розрізняють. Звернемося спочатку до словників. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» подає вельми схожі трактування цих понять. Компетенція: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентний: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, 445]. У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. С. Мельничука простежується намагання розрізнити ці поняття, де під першим розуміють «коло питань, у яких особа має знання, досвід», а під другим «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [12, 43]. Цієї самої думки притримується методист О. Д. Божович, яка розмежувала ці поняття: «Компетенція – це галузь знань, у якій людина може бути обізнана як професіонал чи, може, як «любитель». Компетентність же передбачає високий рівень володіння певною галуззю знань, а думка спеціаліста в цій галузі вважається авторитетною» [1, 4]. Упродовж життя людина має можливість постійно вдосконалювати власні компетенції, розвивати їх, доповнювати. За дослідженнями О. Кононко, компетенції починають формуватися від дня народження дитини при пізнанні нею реальних об'єктів дійсності [8, 14]. Ґрунтовно зміст поняття компетентність було розроблено британським психологом Джоном Равеном у його роботах «Компетентність у сучасному суспільстві» та «Педагогічне тестування». На його думку, компетентність – це специфічна здібність, яка потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [10, 6]. Передусім з'ясуємо, слідом за Дж. Равеном, природу компетенції. Він зазначає, що компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не буде діяти, якщо вона не зацікавлена в цьому. Природа компетенції така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій. Зміст діяльності, яка має особистісну цінність, спрямована на досягнення результату. Окрім того, особистість для досягнення успіху повинна передбачати перепони, труднощі, що з'являються на її шляху, зумовлюють пошук способів доцільної поведінки. При цьому людина проявляє не тільки знання і досвід, а й отримує задоволення та виявляє зусилля для досягнення мети. Проаналізувавши природу компетенцій, Дж. Равен виділяє такі її складові: когнітивні, афективні, вольові якості й досвід. Кожна складова зводиться до певних дій особистості, а саме: когнітивні – це знання, уміння, навички; афективні – настанова, емоції, стимул, цінності, ставлення; вольові –

поведінкові зусилля, мобілізація енергії, настирливість; досвід – уміння братися і вирішувати справу, співпрацювати, успіх, задоволення від виконаної справи тощо [10, 6]. Всі науковці одностайні в тому, що компетенція – це інтегроване, комплексне утворення, яке має індивідуальний характер. Отже, доцільно визначити термін компетенція, як системне, інтегроване утворення, яке складають компоненти:

- потребнісно-мотиваційний (емоції, особистісна цінність, ставлення, самоактуалізація, особистісний і суспільний стимул);
- когнітивний (знання, уявлення, погляди, норми, правила, уміння, навички);
- операційно-діяльнісний (володіння способами діяльності, розумовими операціями і прийомами, готовність до активної дії);
- практичний (досвід діяльності);
- рефлексивний (самоаналіз отриманого результату, способу отримання продукту).

Комунікативна компетенція виступає на перший план. Уміння спілкуватися з іншими людьми – запорука успіху. Формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню самореалізацію, удосконалення їх діяльності. «Компетенція» (галузь питань, у яких хто-небудь добре обізнаний) і «компетентність» (володіння пізнавальними знаннями в якій-небудь галузі) є основою будь-якої професійної діяльності. Комунікативна компетенція забезпечує:

- 1) удосконалення вмінь і здібностей спілкування в навчально-науковій, соціально-побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах спілкування;
- 2) оволодіння формами мовленнєвого спілкування в процесі різних видів діяльності;
- 3) розвиток уміння й здібностей роботи з навчальним науковим текстом, іншими джерелами інформації;
- 4) удосконалення вмінь інтерпретації інформації [6, 12].

Потрібно враховувати такі принципи при вихованні комунікативної компетенції:

- принцип особистісного підходу, за якого викладач і студент є однодумцями. Оскільки людське спілкування розпочинається зі встановлення контакту, надзвичайно важливою є первинна комунікативна адаптація, зосередженість на співрозмовникові. У таких умовах зникає внутрішня напруга, зникають комплекси і з'являється взаєморозуміння;
- принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір та організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників;

- принцип моделювання, за яким змістову сторону навчання мають представляти не теми, а проблеми;

- принцип двостороннього характеру навчального спілкування, який полягає в чіткому розподілі функцій між викладачем і студентами. Педагог керує спілкуванням із метою формування, відпрацювання та закріплення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності; студенти зосереджуються, насамперед, на спілкуванні, адже засоби мовлення можуть вийти за межі навчальних ситуацій;

- принцип диференційованого підходу до формування груп. Навчальні групи мають формуватися із урахуванням вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності;

- принцип діяльнісної основи навчання, який виражається в зовнішній та внутрішній активності студента. Для цього варто збільшувати обсяг індивідуальних, групових та колективних форм навчання й скорочувати обсяг традиційної фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач;

- принцип групової взаємодії, який передбачає розкриття індивідуальності кожного студента через спілкування, для чого в групі має панувати такий психологічний клімат, який дозволить ефективно виявити і розкрити можливості кожного студента. При цьому міжособистісну взаємодію можна розглядати через діади: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент»;

- принцип орієнтації на професію. Формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ неможливе без урахування специфіки опановуваної професії, для чого пропоновані завдання мають відображати ситуації із професійної діяльності.

Комунікативну компетентність психологи та педагоги розглядають як ступінь задоволеного володіння певними нормами й техніки спілкування і поведінки, як результат засвоєння їхніх соціально-психологічних стереотипів. Критерії комунікативної компетентності вперше сформулював Т. Гордон. Він визначив комунікативну компетентність як уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши власної внутрішньої волі та не давши втратити її партнерові по спілкуванню. Ю. Н. Ємельянов у структурі комунікативної компетентності виокремлює ситуаційну адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, здатність впливати на діяльнісне середовище для досягнення своєї мети [5, 142]. Є. А. Голубева і С. В. Руденський вважають, що до складу комунікативної компетенції входять: уміння давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, у якій має відбуватися спілкування; програмувати спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; уміти пристосовуватися до умов соціально-психологічної атмосфери

комунікативної ситуації [11, 180]. С. В. Петрушин, який досліджував структуру компетентності в спілкуванні, виділяє такі її складові: когнітивну (орієнтованість, психологічні знання й перцептивні здібності), виконавську (вміння й навички) і емоційну (соціальні настанови, досвід, система ставлень особистості) [13, 90]. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців соціальної сфери передбачає не просту передачу знань та вмінь від викладача до студента, а й формування в майбутніх соціальних працівників комунікативної компетентності. На наш погляд, у структуру комунікативної компетентності соціального працівника входять такі складові:

- когнітивна – охоплює теоретичні знання із психології спілкування, адекватну орієнтацію соціального працівника в ситуації професійного спілкування;

- емоційно-оцінна – характеризується комунікативними настановами в процесі професійного спілкування;

- поведінкова – в її основі лежать перцептивні вміння соціального працівника, володіння технікою спілкування, уміння конструктивно вирішувати конфлікти.

Розглянемо *фактори, які формують компетентність*:

- комунікабельність – уміння спілкуватися, налагоджувати стосунки, установлення контактів, готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування;

- здатність до адаптації є дуже важливою умовою для пристосування до певного середовища, необхідною для «виживання» фахівця;

- здатність до перенесення знань із однієї предметної галузі в іншу передбачає не просто перенесення на рівні фактів, а вміння узагальнювати, на основі цього будувати абстракції, які вже потім переносити на іншу предметну галузь;

- здатність до масштабування та інтерпретації. Масштабування дозволяє розв'язувати будь-які задачі з різним ступенем деталізації;

- здатність до саморозвитку – можливість змінювати власні інтелектуальні інфраструктури, безпосередньо до перетворення власної ментальності;

- здатність до інтеграції передбачає спроможність особистості використовувати знання з різних предметних галузей для створення нових знань, умінь, навичок, шляхів розв'язування поставлених завдань.

Яким є випускник соціальної сфери в сучасних умовах? Якими компетентностями він має володіти після закінчення вишу? Надамо психологічний портрет психологічних особливостей особистості.

Психологічні особливості особистості: 1) **психодинамічні властивості особистості**: екстраверсія, ригідність, емоційна збудливість, активність, щирість; 2) **емоційний інтелект**: емоційна поінформованість, емпатія,

управління своїми емоціями, самомотивація, розпізнання емоцій інших людей; 3) **особистісна креативність**: допитливість, уява, складність, схильність до ризику; 4) **риси характеру**: тактовність, принциповість, чуйність, працьовитість, самокритичність, помірність у потребах, акуратність; 5) **мотиваційна структура**: життєзабезпечення, комфорт, спілкування. Характерні риси випускника: спрямованість особистості, інтелектуальні риси характеру, ставлення до людей, ставлення до себе; 6) **емоційна спрямованість**: альтруїстична, комунікативна, самостверджувальна, естетична; 7) **здатність до самоуправління**: здатність до рефлексії, здатність до самоаналізу, здатність до самоорганізації, здатність до самоуправління, здатність до самоконтролю; 8) **особиста самореалізація**: наявність потреби в самореалізації, готовність до самореалізації, реалізація життєвих цілей; 9) **рефлексія та саморозвиток**: можливість професійної самореалізації, самооцінка своїх якостей, прагнення до саморозвитку; 10) **мотивація успіху**: активність у діяльності, подолання перешкод, наполегливість у досягненні мети, планування на перспективу; 11) **комунікативна компетентність**: відкритість, товариськість, логічне мислення, кмітливості, емоційна стійкість, життєрадісність, незалежність, самоконтроль; 12) **самоактуалізація особистості**: орієнтація в часі, цінності, потреба в пізнанні, креативність, саморозуміння, контактність; 13) **самоствердження особистості**: відсутність пригніченості, розвиток конструктивних стратегій, схильність до домінування; 14) **мотиваційна компетентність**: неперервна освіта, усвідомлення, допитливість, потреба в самопізнанні, упевненість у своїх силах; 15) **гностичний компонент**: гнучкість мислення, здатність до синтезу, узагальнення, креативність, пам'ять, її оперативність, уміння систематизувати, класифікувати, узагальнювати; 16) **когнітивний компонент**: знання, уміння, навички; 17) **морально-вольовий компонент**: позитивне ставлення до навчання, працездатність, воля, цілеспрямованість; 18) **організаційний компонент**: уміння планувати час, роботу, уміння працювати в бібліотеці, уміння орієнтуватись у класифікації джерел; 19) **соціально-психологічні особливості**: **локус контролю**: почуття відповідальності, готовність до активності, високий рівень суб'єктивного контролю емоцій, здатність переслідувати свої цілі в сьогоденні й майбутньому, здатність контролювати свою поведінку; 20) **ціннісні орієнтації**: відпочинок, праця, допомога людям, знання про світ, природу людини, соціальний статус, соціальна активність, спілкування; 21) **соціальні та життєві цінності**: інтелектуальний розвиток, самовдосконалення, служіння людям, духовне вдосконалення, особистісне зростання; 22) **емоційна чуйність (емпатія)**: сприйняття проблем друзів, співчуття, чуйність, здатність до переживання; 23) **соціалізація особистості**: принципи стосунків: толерантність, поступливість, повага; довіра; урахування інтересів інших; культура мови; комунікабельність.

Після проведення практичних та семінарських занять із таких дисциплін, як конфліктологія, соціальна психологія ми запропонували студентам тренінг комунікативної компетентності для майбутніх соціальних працівників.

Мета: підвищення рівня комунікативних умінь і навичок у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування; оволодіння навичками суб'єкт-суб'єктивної взаємодії з партнерами по спілкуванню.

Конкретизація загальної мети відбувається за реалізації таких завдань:

- розвиток комунікативних навичок та вмінь (технології комунікації);
- формування позиції взаємодії та розвиток навичок міжособистісної взаємодії;
- навчання аналізу і прогнозуванню поведінки партнера;
- розвиток рефлексивного сприйняття ситуацій спілкування і сприймання партнерів по спілкуванню;
- розвиток навичок корекції емоційного стану партнера й самопомоги в ситуаціях емоційного дискомфорту;
- навчання навичкам вербального спілкування;
- тренування навичок свідомого використання різних стилів поведінки;
- розвиток умінь виявлення бар'єрів у спілкуванні й навичок спілкування в умовах конфлікту;
- розвиток навичок цілепокладання та планування дій.

ЗАНЯТТЯ 1.

Ознайомлювальний етап (2 год)

Мета: ознайомлення із загальним змістом, структурою, задачами тренінгу, з правилами роботи в групі, створення умов для самопізнання та саморозвитку особистості студента. Ознайомлення з метою та загальною логікою проведення курсу.

1 етап. Привітання. Розминка.

Вправа 1.1. «Взаємна презентація»

Мета: розширити знання учасників тренінгу один про одного, уточнити їх уявлення про себе та оточуючих, створити атмосферу довіри та співпраці, поглибити взаєморозуміння.

Групу поділити на (об'єднати в пари). Протягом 10–15 хв учасники проводять взаємне інтерв'ю (обговорюються теми, які дозволяє партнер). Можна обговорити вибір ім'я, що вказане на біджі. Основні напрями інтерв'ю:

- Я займаюсь (моє хобі...)
- Я ціную в самому собі...
- Я вмію робити найкраще...

- Я найбільше ціную в людях...
- Я обрав(ла) це ім'я...

Коли інтерв'ю закінчено, кожен має розповісти про свого партнера від імені інтерв'юєра. Учасники можуть ставити йому питання. Задача кожного максимально точно відчувати співрозмовника й розповісти про нього максимально об'єктивно. Результати обговорюються в колі, увага звертається на те, що було складно, а що легко робити. Якими прийомами користувалися, щоб запам'ятати інформацію.

Заняття 2. «Побажання»

Мета: створення позитивної атмосфери для взаємодії.

Тренер: «Продовжимо наші заняття тим, що висловимо один одному побажання на сьогодні. Ми вже трохи знайомі один із одним, отож нехай хтось першим встане і підійде до будь-кого, кому він хоче висловити побажання і так далі. Побажання повинні отримати всі».

Обговорення: як кожен себе почуває, чи приємно було отримувати побажання й дякувати за них? Можна висунути ідею про те, що є важливим для соціального працівника у спілкуванні (позитивний настрій, оптимізм, активна позиція, відвертість тощо).

2 етап. Обговорення принципів та правил роботи в групі.

Принципи роботи в тренінговій групі:

1. Принцип активності.
2. Принцип дослідницької (творчої позиції).
3. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки.
4. Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.
5. Принцип Я (орієнтація на самопізнання, саморозвиток, саморефлексія).

Правила роботи в тренінговій групі:

1. Правило рівноцінності. У групі не має бути статусних відмінностей, ієрархії, субординації. Кожен несе відповідальність за свої рішення, так і за рішення групи.

2. Правило активності. Від активності кожного члена групи виграють усі. 3. Правило відвертості. Кожен має говорити те, що думає, а не те, що (за його переконанням) від нього чекають, при цьому міру довірливості ви встановлюєте самі.

4. Правило «Тут і зараз». Обговоренню підлягає лише те, що відбувається «Тут і зараз» у групі.

5. Правило конфіденційності. Інформація, що обговорюється в групі і стосується «особистих» життєвих історій кожного, не виноситься за лаштунки роботи групи.

6. Правило конструктивного зворотного зв'язку. Дозволяється говорити про поведінку, а не про особистість. Аналіз поведінки деталізувати за епізодами, а не узагальнювати недиференційовано.

3 етап. Діагностика проблеми.

Мета: діагностика рівня розвитку КК студентів – соціальних працівників за допомогою методик: «Комунікативні вміння» Л. Міхельсона, «Техніка спілкування» Н. Д. Творогова, діагностики емфатичних здібностей В. В. Бойка. **Міні-лекція (лекція-диспут): «Комунікативна компетентність соціального працівника: поняття, роль, функції, структура»**

Мета: розширення знань студентів про поняття, основні складові, функції КК.

Вправа «Мета навчання»

Обладнання: стрічка-сантиметр, товстий клубок ниток, ножиці, велика голка.

Мета: виявлення та вивільнення неусвідомлених бажань, які стосуються перспектив навчання.

Учасникам пропонують обмінятися своїми думками про те, що цікавить кожного з нас, чого кожен хоче навчитися, що визначається багатьма чинниками. Тренер: «Глибоко в нас сидять підсвідомі бажання, спробуємо їх спроектувати сьогодні. Щоб легше було висловити свої бажання, пропоную використати ці предмети. Ви повинні тримати їх (за вибором учасника) під час своєї розповіді». Обговорюється стан учасників та вибір предмету, усвідомлення своїх внутрішніх бажань, розуміння власних дій та поглядів.

Вправа «Асоціації»

Мета: розвиток спостережливості та вміння підбирати точну асоціацію під характеристики людей. Один із учасників виходить за двері, решта – загадує когось із присутніх. Перший учасник має вгадати цю особу, ставлячи запитання по типу: «Якою була би людина, якщо б вона перетворилася на дерево, вітер, тварину, птаха тощо?, решта учасників повинна використовувати асоціації з характеристиками заданої людини (темперамент, характер, зріст, звички тощо). Переможець – той, хто поставив найменше питань і дав правильну відповідь.

Вправа «Побажання друга»

Мета: зняття напруги; пошук змісту участі в груповій роботі; надання можливості прислуховуватися до внутрішнього голосу.

Кожен учасник протягом 1 хв, заплющивши очі, уявляє значиму людину і прислуховується до її побажань з приводу змін у самому собі. Обрати 2 найважливіші, відповідь обґрунтувати.

Обговорення:

1. Наскільки те, що від нас очікують інші, співпадає з нашими власними бажаннями?

2. Хто з учасників виголосив приблизно те ж саме, що і я?

3. Наскільки широкий діапазон очікувань у нашій групі?

Прощання.

Кожна процедура прощання будується за принципом незавершеної фрази, яку завершують учасники: «Я себе почуваю...Сьогодні на занятті було...»

Треба зауважити, що важливу роль відіграє професійне становлення фахівця. Професійне становлення фахівця – складний, безперервний процес «проектування» особистості. Обізнаність у своїй майбутній спеціальності сприяє розвитку активності студента, формуванню особистісної моделі саморуху до професійних вершин та професійної майстерності. Саморух особистості до вершин професіоналізму включає, згідно з Е. Ф. Зеєром, п'ять стадій:

- «оптація» (бажання, обрання) – формування особистісних намірів, усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;

- «професійна підготовка» – формування професійної спрямованості й системи професійних знань, умінь та навичок, надбання досвіду теоретичного й практичного вирішення професійних ситуацій та завдань;

- «професійна адаптація» – входження у професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності;

- «професіоналізація» – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей і вмінь у відносно стійкі;

- професійно значущі утворення, кваліфіковане виконання професійної діяльності;

- «професійна майстерність» – повна реалізація, само здійснення особистості у професійній діяльності (творчо-креативний принцип, метод) на основі рухливих інтегральних психологічних новоутворень.

Професіоналізація – це важливий етап життя людини, пов'язаний із професійним самовизначенням і професійною адаптацією.

Професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людської праці, яка відображає рівень та характер оволодіння людиною професією і вказує, що фахівець виконує свою трудову діяльність на рівні високих зразків, які склались у професії на певний час.

Високий професіоналізм соціальних працівників сприятиме їх умінню переконувати суспільство, державні й громадські структури в необхідності і значущості своєї праці, результативніше вступати в конкурентні відносини на ринку соціальних послуг, демонструючи доцільність, необхідність і переваги свого впливу.

Сьогодні недостатньо бути гарним фахівцем, необхідно бути гарним співробітником, здатним виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність і приймати адекватні рішення в невизначених ситуаціях,

працюючи у групі на загальний результат і самостійно вчитися, поповнюючи прогалини у професійних знаннях, необхідних для розв'язання конкретної проблеми.

За останні роки в результаті вивчення особливостей практичної діяльності соціальних працівників вдалося виокремити групи професійно обумовлених особистісних якостей, необхідних спеціалісту, і які водночас є підґрунтям для його професійно-особистісного розвитку й саморозвитку:

- інтелектуальні (професійна компетентність, ерудиція, гнучкість, аполітичність, оперативність мислення і прийняття рішень, поміркованість, кмітливність, орієнтація на навчання);

- моральні (гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність);

- комунікативні (комунікабельність, адаптивність, контактність, емоційність, уміння слухати й чути, уміння переконувати, почуття гумору);

- вольові (наполегливість, витримка, рішучість, організованість, урівноваженість, сміливість, вимогливість, дисциплінованість);

- організаторські (активність, ініціативність, відповідальність, упевненість у собі, цілеспрямованість, підприємливість)

Висновки: 1) компетенція – це сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для його соціокультурного існування; 2) компетентність – загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції; 3) складові освітньої компетенції – потребнісно-мотиваційна, когнітивна, операційно-діяльнісна, практична, рефлексивна; 4) комунікативна компетентність стає однією з пріоритетних якостей сучасного фахівця, оскільки відбувається постійних контакт з людьми; 5) компетентність є однією з головних характеристик самодостатньої успішної особистості.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо в розробці тренінгу комунікативної компетентності для майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 123.
2. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. – Воронеж : НПО «МОДЕК», 2002. – С. 4.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бурсел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. – М. : АСТ, 2008.

5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
6. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина 1. – К. : ін-т пед-ки і псих-ї, 1996. – С. 8–12.
7. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб. : Речь 2005.
8. Кононко О. Відстояти самостійність дошкільного дитинства / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 13–14.
9. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій. – Київ : Контекст, 2000.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Рамен ; пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
11. Руденский Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – М. : Новосибирск : ИНФРА. – М, 1997. – 224 с.
12. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельнчука. – К. : Гол.ред. УРЕ, 1985. – 996 с.
13. Петрушин С. В. Секреты открытого общения / С. В. Петрушин. – Казань : Татар, книжн. изд-во, 1994. – 112 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. Холодная. – М. : Изд-во Барс, 1997.

REFERENCES

1. Bocheliuk, V. I., Zarytska, V. V. (2006). *Pedahohichna psykhohihiia [Educational psychology]*. K.: Tsentr navchalnoi literatury.
2. Bozhovich, E. D. (2002). *Uchiteliu o yazykovoi kompetentsii shkolnika [The teacher about the language competence of the student]*. Voronezh: NPO «MODEK».
3. Bursel, V. T. (Ed.). (2001). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. K., Irpin: VTF «Perun».
4. Houlman D. (2008) *Emotsionalnyi intelekt [Emotional intelligence]*. M.: AST.
5. Emelianov, Yu. N. (1985). *Aktivnoe sotsialno-psikhologicheskoe obuchenie [Active socio-psychological training]*. L.: LHU.
6. Ziaziun, I. A. (1996). *Humanistychna paradyhma v osviti [The humanistic paradigm in education]*. *Vyshcha osvita v Ukraini: realii, tendentsii, perspektyvy rozvytku, 1*, 8–12. K.: In-t ped.-ky i psykhi-yi.
7. Klymchuk, V. A. (2005). *Treninh vnutrennei motivatsii [Training of intrinsic motivation]*. SPb: Rech.
8. Kononko, O. (2001). *Vidstoiaty samostiinist doshkilnoho dytynstva [To defend the independence of early childhood]*. *Doshkilne vykhovannia, 11*, 13–14.
9. Sofii, N. (Ed.) (2000). *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo [Steps towards competence and integration into society]*. Kyiv: Kontekst.
10. Raven D. (2002). *Pedahohicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniia, perspektivy [Pedagogical educational: problems, confusion, prospects]*. M.: «Kohito-Tsentr».
11. Rudenskii, E. V. (1997). *Sotsialnaia psikhohihiia [Social psychology]*. M.: Novosibirsk: INFRA – M.
12. Melnchuk, O. S. (1985). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. K.: Hol.red. URE.
13. Petrushin, S. V. (1994). *Sekrety otkrytoho obshcheniia [Secrets of open communication]*. Kazan: Tatar, knizhn. izd-vo.

14. Kholodnaia, M. A. (1997). *Psikholohiia intellekta: paradoksy issledovaniia* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. M.: Izd-vo Bars.

РЕЗЮМЕ

Венгер Анна. Компетентность как социально-психологическая проблема.

В статье акцентируется внимание на актуальности проблемы компетентных работников социальной сферы, требованиях к потребностям, которые выдвигает современное общество. Обозначена общая картина компетентности. Установлено, что развитие профессиональной компетенции социального работника есть длительным процессом, который предусматривает обновление теоретических знаний, приобретение практического опыта, поддержку психологического состояния. В статье подаются результаты психолого-педагогического анализа разных подходов отечественных и зарубежных исследователей к определению сущности и структуры понятий «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, компетентность, специалист социального профиля, профессиональная подготовка, информационно-коммуникационные технологии, компетентная личность, конкурентоспособность.

SUMMARY

Venger Ann. Competence as a socio-psychological problem.

The article focuses on the problem of competent social workers that correspond to the needs put forward by the modern society. The overall picture of competence is outlined. It is found out that development of professional competence of a social worker is a lengthy process that involves updating the theoretical knowledge, acquiring practical experience, supporting psychological state. The article presents the results of psychological-pedagogical analysis of different approaches of the native and foreign researchers to the definition of essence and structure of the concepts "competency" and "competence".

It is stressed that in modern conditions competitiveness is determined primarily by the presence of creative abilities, relevant specialty, proper education, skill level, possession of related professions, the ability to develop new knowledge, initiative, professional mobility, originality in decision-making, the desire to maintain labor discipline. A necessary condition for the professional development of social workers is their interest in their profession, which stimulates to learn new knowledge, techniques and ways of working. Communicative competence determines the position of the competitive expert. Acquiring communicative competence helps training work.

It is concluded that competence is a set of educational orientations, knowledge, abilities, skills and experience of the student for a certain circle of objects of reality, that are necessary for his socio-cultural existence; competence is a general ability and readiness for productive activities, the integrated characteristic of qualities of the personality, the productive unit, which is formed through experience, knowledge, skills, attitudes, and behavioral reactions; educational competence is constituted by such components as needs-motivational, cognitive, operational and activity, practical, reflective; communicative competence becomes one of the priority qualities of a modern specialist, since there is a permanent contact with people; competence is one of the main characteristics of a successful self-sufficient person.

The prospects for further research are seen in the development of communicative competence training for the future social workers.

Key words: *professional competence, communicative competence, competence, specialist of social profile, training, information and communication technologies, competent personality, competitiveness.*

УДК 373.2.015.31

Ірина Карапузова

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0003-3552-080X

Світлана Бурсова

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0002-0063-3567

ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті аналізуються особливості впровадження дитячого експериментування у практику роботи ДНЗ, що забезпечує оновлення дошкільної освіти на сучасному етапі та сприяє гармонійному розвитку особистості дитини. Автори розкривають значення, зміст, структуру проведення, методи й форми організації дослідно-експериментальної діяльності дітей дошкільного віку, зокрема у природі; доводять, що спеціально організована дослідницька діяльність дозволяє дітям самим добувати інформацію про досліджувані об'єкти або явища, а педагогу зробити процес навчання максимально ефективним, що задовольняє природну допитливість дошкільнят і розвиває їх пізнавальну активність.

Ключові слова: *дитяче експериментування, педагогічна технологія, дошкільник, дослід, експеримент, пізнавальні здібності, розвиток особистості, дослідна діяльність у природі.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день модернізація освіти потребує перегляду технологій навчання дітей дошкільного віку, орієнтуючи педагогів на використання у своїй діяльності більш ефективних форм і методів, що дозволяють будувати педагогічний процес на основі розвивального навчання. Однією з таких технологій є дитяче експериментування, що дає можливість формувати в дітей реальні уявлення про різноманітні сторони досліджуваного об'єкта, про його взаємини з іншими об'єктами і з середовищем існування. У процесі експериментування в дітей збагачується пам'ять, активізуються розумові процеси, оскільки постійно виникає необхідність здійснювати операції аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення. Експериментально-дослідна діяльність є ефективним засобом розумового, фізичного, валеологічного, естетичного, статевого, екологічного, морального та трудового, виховання. Крім того, даний вид діяльності сприяє всебічному розвитку дитини й формуванню її особистісних рис, що цілком реалізовує основні завдання дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом педагоги і психологи наполягають на введенні дослідно-експериментальної діяльності в навчально-виховний процес дитячих садків як такої, що сприяє всебічному розвитку дитини. Зокрема, Неллі Лисенко у своїх публікаціях постійно стверджує, що в наш час назріла нагальна потреба в підвищенні статусу даного виду діяльності в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів, оскільки вона покликана гармонізувати й коригувати ціннісні орієнтації дітей у світі природи [5].

Науковці М. Е. Веракс, М. М. Поддьяков, Л. А. Парамонова наголошують на тому, що знання, які дошкільник отримує в ході проведення дослідів, завжди є усвідомленими, більш ґрунтовними, а сам процес оволодіння способами практичної взаємодії з навколишнім середовищем забезпечує становлення світогляду дитини та її особистісного розвитку. Проте, дослідження І. Е. Куліковської, О. І. Савенкова, Н. Н. Совгір довели, що тільки в умовах спеціально організованих педагогічних технологій дослідно-експериментальна діяльність стає успішною, а дослідницька активність перетворюється в надзвичайно важливу якість особистості, що відображає рівень її пізнавального розвитку й соціалізації [3]. Тому, на сьогодні, з огляду на дані психологічних досліджень та сучасні педагогічні ідеї, відбувається переосмислення технології дослідно-експериментальної діяльності. Вітчизняні (Г. В. Беленька, С. І. Єлманова, Н. М. Кот, Н. В. Лисенко, З. П. Плохій, Н. Ф. Яришева та ін.) та зарубіжні (О. І. Іванова, І. Є. Куліковська, Л. Н. Прохорова, Н. О. Рижова, Г. П. Тугушева, А. Є. Чистякова та ін.) педагоги й методисти виявляють зацікавленість не так феноменом дослідно-експериментальної діяльності у природі, як структурою та методикою її проведення з дітьми дошкільного віку.

Зокрема, Г. В. Беленька, С. І. Єлманова, З. П. Плохій, Н. Ф. Яришева постійно розглядають питання про мету, завдання, зміст і методику організації дослідно-експериментальної діяльності дітей у природі. Зусилля авторів сконцентровані на формуванні системи природничих знань, позитивного ставлення до природи й екологічно-доцільної поведінки, розвитку пізнавальної активності дошкільників засобами експериментування [1, 8].

Метою статті є висвітлення теоретико-методичних аспектів організації дитячого експериментування в природі та наголошення на необхідності систематичного використання експериментально-дослідної діяльності дошкільників.

Для досягнення поставленої мети використовувалися такі **методи**: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення даних педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день безліч досліджень присвячено питанню пізнання дитиною навколишньої

дійсності. У системі дошкільної освіти формується ще один ефективний спосіб пізнання закономірностей і явищ навколишнього світу – пізнання у процесі експериментування. На нашу думку, технологія дитячого експериментування, будучи діяльнісною за своєю сутністю, відповідає сучасним вимогам компетентнісно-орієнтованої освіти.

Актуальність технології дитячого експериментування полягає в тому, що, незважаючи на вивченість і нововведення даної технології, існує суперечність, яка полягає в широких можливостях реалізації основних завдань дошкільної освіти та консерватизмі вихователів і небажанні працювати в ногу з часом.

Не зважаючи на широкі дослідження в різних галузях науки, не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «експериментально-дослідна діяльність», тому в нашому дослідженні експериментально-дослідну діяльність визначаємо як: організовану педагогом діяльність дітей, у якій вони здійснюють матеріальний вплив на об'єкт природи з метою вивчення його закономірностей і властивостей у доцільно вибраних або штучно створених умовах, які б забезпечували оптимальний прояв процесів, що необхідні для встановлення закономірних зв'язків між явищами та об'єктами.

Слід зазначити, що в ході проведення теоретичного аналізу наукової літератури виявилось, що поряд із поняттям «дослідно-експериментальна діяльність» вживаються й такі, як «дослідницька» та «пошуково-дослідницька діяльність». Зважаючи на це, вважаємо за доцільне розглянути їх. Так, під поняттям «дослідницька діяльність» розуміють таку, яка безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату й передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків) [2, 236]. Досить близьким до цього поняття виявилось й таке, як «пошуково-дослідницька діяльність». Це організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями й навичками їх подальшого самостійного набуття [5, 69]. Вона передбачає розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти використовують свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, роблять висновки, пізнають сутність того чи іншого явища [6, 42]. Таким чином, ми вважаємо, що поняття «дослідно-експериментальна діяльність», «дослідницька діяльність» та «пошуково-дослідницька діяльність» більш подібні між собою, ніж принципово різняться, тому їх можна використовувати як синонімічні.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, ми дійшли висновку, що зміст експериментально-дослідної діяльності дітей досить різнобічний, а саме:

1. Проводиться пропедевтична робота, спрямована на формування мотивації в дітей до експериментально-дослідницької діяльності, створюються оптимальні умови для проведення даного виду діяльності;

2. Ознайомлюють дітей із основними правилами техніки безпеки, вимогами до проведення експериментально-дослідницької діяльності;

3. Вивчаються об'єкти неживої природи: «Яким може бути повітря?», «Чи має вагу повітря?», «Повітря у воді», «Що є в ґрунті?», «Підводний човен», «Чому не виливається?», «Вітер у кімнаті», «Якою може бути вода?», «Водяний млин», «Перетворення води в пару», «Куди поділася вода?», «Кругообіг води у природі», «Чи можуть тварини жити в землі?», «Пісок та глина»;

4. Організуються та проводяться досліди з об'єктами неживої природи, а саме: «Корисні копалини», «Виникнення інею», «Як виникає блискавка?», «Веселка в кімнаті», «Як відбувається виверження вулкана?»;

5. Проводиться експериментально-дослідницька діяльність із вивчення об'єктів живої природи (рослинного світу) відповідно до тем: «Чи може рослина дихати?», «З водою й без води», «На світлі й у темряві», «Де краще і швидше?», «Рослина – насос», «Ощадливі рослини», «Для чого рослині коріння?», «Листочки чи корінчики» тощо;

6. Розширення уявлень про природу Космосу засобами експериментально-дослідницької діяльності. Організація дослідів, об'єктами, яких є зорі та Сонце: «Зірки світять постійно», «Чому зірки, як здається, рухаються колом?», «Світло в Космосі», «Як виглядає Сонце?», «Чому Сонце можна побачити до того, як воно з'явиться над горизонтом?», «З яких кольорів у дійсності складається сонячний промінь?», «Сонячний промінь змінює свій напрямок».

Виходячи зі змісту експериментально-дослідницької діяльності у природі, можна виділити завдання, які педагог має реалізувати в ході проведення даного виду діяльності. На думку науковців Г. Беленької [1, 7], І. Сергєєвої, Т. Шумей [10, 7] та Л. Швайко [9, 145], найголовнішими з них є такі:

- формувати у вихованців науково-об'єктивні уявлення про природу як єдину систему, де всі об'єкти і явища перебувають у причинно-наслідкових зв'язках;

- продовжувати розвивати навички експериментально-дослідницької діяльності: вчити самостійно досліджувати явище або об'єкт, змінюючи умови та використовуючи різні засоби дослідження, зокрема ретельне сенсорне обстеження предмета з активним коментуванням; ефективно використовувати дослідницькі прийоми для з'ясування зв'язків, недоступних для органів чуття дитини, для проникнення в сутність явищ і властивостей предметів;

- розвивати вміння класифікувати об'єкти живої природи на основі аналізу зовнішніх ознак, способів їх взаємодій із навколишнім середовищем, діяти за заданим алгоритмом, дотримуючись визначених правил та вимог; здійснювати аналіз і синтез досліджуваних процесів;
- спонукати до міркувань, побудови самостійних гіпотез та виведення висновків на основі здобутих результатів під час проведення елементарних дослідів та експериментів;
- стимулювати допитливість, наполегливість і потяг до пошуків самостійних шляхів пізнання природи;
- формувати досвід виконання правил техніки безпеки при проведенні експериментів;
- активізувати знання й практичний досвід дітей у різних видах діяльності у природі;
- виховувати в дітей діяльну любов до природи, уміння дбати про рослини й тварини.

Розглянемо структуру проведення експериментально-дослідної діяльності дітей у природі, до якої входять етапи проведення дослідів, діяльність вихователя й дітей на кожному з етапів та очікувані результати.

Перший його етап – підготовка до пошукової діяльності в природі – має бути спрямований на виявлення рівня знань дітей про досліджувані об'єкти та природні явища, а також створення атмосфери зацікавленості. Цьому сприятимуть доречно поставлені запитання, цікава розповідь дорослого. Так, наприклад, під час гри з повітряними кульками вихователь може запитати: «Як ви гадаєте, яка з повітряних кульок важча: та, що наповнена повітрям, чи порожня?». Діяльність вихователя на цьому етапі полягає в актуалізації проблемної ситуації; створенні необхідних умов для проведення дослідів чи експерименту (підготовка необхідного обладнання, складання карт-схем тощо); формуванні мотивації дітей до дослідно-експериментальної діяльності; проведенні інструктажу щодо дотримання правил техніки безпеки під час здійснення даного виду діяльності. У той час діяльність дошкільників – це усвідомлення проблеми та підготовка робочого місця. Очікуваний результат: поява в дітей зацікавленості, пізнавального інтересу та бажання брати участь у досліді чи експерименті; створення оптимальних умов для проведення досвіду або експерименту.

Наступний другий етап – початок дослідів. Він розпочинається із висування дітьми припущень у вигляді певних висловлювань. Наприклад, водичка стане солодкою, якщо додати цукор. Правильність чи хибність припущень підтвердяться у ході дослідів. Після цього дослід має обговорюватися. Всі умови в перебігові обговорення повинні бути однакові, окрім якоїсь одної. Це необхідно для того, щоб забезпечити чистоту експерименту. Наприклад, щоб перевірити наведене вище припущення, необхідно, щоб була контрольна склянка з водою без цукру

для порівняння. На цьому етапі діяльність вихователя включає: обговорення проблеми з дошкільниками, підведення їх до постановки мети експерименту або досвіду, висуненню робочих гіпотез; надання допомоги дітям при формулюванні гіпотез; обговорення з дітьми алгоритму дій із проведення експерименту або досвіду; складання алгоритму; підведення вихованців до виконання алгоритму дій; осмислення змісту карти-схеми експерименту або досвіду; внесення корективів у міру необхідності; запобігання відхилень від поставленої мети. Діяльність дошкільників на другому етапі полягає у: формулюванні мети експерименту або досвіду; висуненні гіпотез; складанні алгоритму дій із проведення дослідно-експериментальної діяльності; осмисленні змісту карти-схеми експерименту або досвіду; уточненні проблеми; обговоренні нових гіпотез, що виникають у міру необхідності. Очікуваний результат: визначення мети експерименту або досвіду; висунення кількох робочих гіпотез; складання алгоритму дій із проведення експерименту або досвіду; запобігання відхилень від поставленої мети.

Третій етап – це безпосередній хід досвіду та подальший обмін думками. У наведеному вище прикладі – в одну склянку з водою насипаємо ложку цукру. Даємо дітям спробувати воду з обох склянок. На цьому етапі вихователь надає допомогу дітям в організації практичної діяльності (пояснює, роз'яснює); спільно з дітьми виконує практичні дії по мірі необхідності; контролює дотримання правил техніки безпеки при проведенні дітьми досвіду або експерименту. Діяльність дошкільників у ході досвіду включає висунення нової гіпотези з наступною її реалізацією у випадку не підтвердження первинної гіпотези (вода з однією ложкою цукру не дуже солодка, можна додати ще цукру тощо); відбір потрібних засобів; формулювання висновків. Очікуваний результат: безпосередньо проведений експеримент або дослід.

Четвертий етап – заключний, на якому відбувається обговорення результатів досвіду, робляться певні висновки, тобто висунені дітьми припущення підтверджуються або спростовуються. На заключному етапі діяльність вихователя полягає у підведенні підсумків та оцінюванні результатів роботи. Діяльність дошкільників на цьому етапі досвіду передбачає самооцінку й повторне осмислення проблеми з нової точки зору. Очікуваним результатом на заключному етапі є підтвердження або спростування гіпотези, засвоєння дітьми певних знань.

Залежно від обсягу та складності організації і проведення дослід може бути як окремим заняттям, так і його компонентом. Слід пам'ятати, що нові знання як результат самостійного «відкриття» дитини мають формуватися на знаннях, попередньо нею засвоєних. Нескладні дослідні в дошкільних навчальних закладах можуть проводитися не тільки під час занять, але й у процесі екскурсій у природу, прогулянок, цільових

прогулянок та праці в природі з метою закріплення, узагальнення й систематизації знань дітей старшого дошкільного віку.

У педагогічній та методичній літературі зустрічаються різні види дослідів та експериментів, тому, на нашу думку, слід розглянути класифікацію О. І. Іванової [4, 10], яка поділяє експерименти за низкою ознак:

- за характером мислительних процесів: констатувальні (дозволяють побачити якийсь один стан об'єкта або одне явище поза зв'язком з іншими об'єктами та явищами) та узагальнювальні (дають можливість прослідкувати загальні закономірності процесу, який вивчався раніше за окремим етапом);

- за способом залучення дітей до дій з об'єктами: демонстраційні (використовується всього один об'єкт і він знаходиться в руках вихователя, який сам проводить експеримент, а діти слідкують за його ходом і результатами) та фронтальні (використовується багато об'єктів і вони знаходяться в руках дітей, які самостійно або під наглядом педагога проводять дії з ними);

- за характером об'єктів, які використовуються: експерименти з об'єктами живої природи (рослинний і тваринний світ) та неживої природи (повітря, вода, ґрунт тощо);

- за кількістю спостережень за одним і тим самим об'єктом: одноразові й багаторазові (циклічні);

- за місцем проведення: на території дитячого навчального закладу (в груповій кімнаті, дитячій лабораторії, дільниці); поза його межами (у лісі, у полі тощо)

- за характером включення в педагогічний процес: епізодичні (проводяться час від часу) й систематичні (проводяться постійно та з додержанням певної системи викладу матеріалу);

- за кількістю дітей, які беруть у ньому участь: індивідуальні (1–4 дитини); групові (5–10 дітей); колективні (уся група);

- за тривалістю проведення: короткотривалі (5–15 хв.) й довготривалі (більш 15 хв.);

- за місцем і циклом проведення: первинні (об'єкт досліджується вперше), повторні (здійснюється повторне експериментування з об'єктом, щоб порівняти результати), заключні й підсумкові (проводиться з метою зробити певні висновки щодо об'єкта, який вивчався).

Проведення різних видів експериментів та дослідів у природі дозволяє дітям у певній логічній послідовності досліджувати об'єкти і властивості живої та неживої природи, варіювати їх, змінюючи умови та ситуації. Даний вид діяльності безпосередньо пов'язаний із розв'язанням творчого, дослідницького завдання, яке не має наперед відомого результату.

У дошкільних навчальних закладах дослідно-експериментальна діяльність включає в себе безпосередньо організовану діяльність з дітьми

(планові експерименти); спільну діяльність із дітьми (спостереження, праця, художня творчість); самостійну діяльність дітей (праця в лабораторії) та спільну роботу з батьками (участь у різних дослідницьких проектах).

Неодмінними складовими при організації та проведенні дослідно-експериментальної діяльності у природі є використання педагогом різноманітних методів і прийомів. Вихователь обирає їх, зважаючи на специфіку об'єктів дослідження й особливості дитячого колективу. На практиці метод постає як спосіб роботи вихователя, завдяки якому дошкільник засвоює знання, уміння, навички, розвиває свої пізнавальні здібності; спрямований на забезпечення взаємозв'язку пізнавальної та практичної діяльності дітей, тому він має і освітнє, і виховне значення. Основними методами даного виду діяльності є досліди, експериментальна робота, спостереження, бесіди, проблемні ситуації, словесно-логічні завдання, праця на природі, використання творів художньої літератури, ігри.

Як і будь-яка технологія, експериментально-дослідна діяльність має дотримуватися таких основних умов: максимальна відповідність обраного об'єкта меті та завданням, які вирішуються в процесі досліду; не проводити дослідів із незнайомими об'єктами та слідкувати за безпечністю їх для життя і здоров'я дитини; додержуватися вимог естетичності, оскільки яскравий об'єкт здійснює позитивний емоційний вплив на дитину; викликати в дітей співчуття, жалість по відношенню до об'єктів, які мають дефекти, формувати в дитини бажання створити чудо, перетворити неяскраве в яскраве шляхом дбайливого догляду; урахувати, що не існує поділу об'єктів спостережень відповідно до вікових особливостей дітей, а є лише різниця у складності уявлень, які формуються в дошкільників.

Досліджуючи стан організації та проведення нескладних дослідів у природі з дітьми у ДНЗ, ми виявили, що 70 % педагогів не завжди використовують досліди та експерименти під час занять, прогулянок та інших форм роботи з дітьми. Разом із цим, недостатньо приділяють увагу створенню й поновленню середовища для дослідження природи. Відзначимо, що серед основних труднощів при організації та проведенні експериментально-дослідницької діяльності у природі вихователі назвали недостатньо розроблену методичну базу організації даного виду діяльності. На основі вищесказаного, ми дійшли висновку, що досліди та експерименти, що є основними методами експериментально-дослідницької діяльності у природі проводяться несистематично та з недотриманням організаційно-методичних основ процесу.

Тому, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка введена навчальна дисципліна «Організація експериментально-дослідної діяльності дітей у природі», метою якої є підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти, здатних на основі глибоких знань з основ природничих наук, психології, дошкільної педагогіки та

фахових методик здійснювати роботу з організації та керівництва логіко-інтелектуальним розвитком дітей у процесі пізнання ними світу природи. Під час вивчення цього курсу студенти не тільки оволодівають теоретичними знаннями про особливості дитячого експериментування, але й вчатьсЯ добирати доступний і практично-значущий для дітей різного віку зміст дослідницької діяльності дітей у природі, безпосередні та опосередковані методи керівництва дослідницько-експериментальною діяльністю дітей у природі; використовувати різноманітні форми організації діяльності дітей у науковому природничому центрі та природному докiллi, урахуваючи потреби, інтереси, попередній досвід дитини, рівень розвитку її інтелектуальної, комунікативної та морально-вольової сфери. Крім того, студенти добирають різні види дослідів для дітей усіх вікових груп (створюють власну картотеку дослідів), а також апробують їх під час практичних занять та педагогічної практики.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури показав, що становлення дослідно-експериментальної діяльності має глибоке історичне минуле. Адже на різних етапах розвитку науки психологи, педагоги, медики та фізіологи зробили неоціненний внесок у розкриття сутності феномену дослідно-експериментальної діяльності. При цьому вони розглядали закономірності оволодіння нею дітьми, її вплив на рівень розвитку вихованців та на підвищення якості навчально-виховного процесу у ДНЗ. Варто наголосити, що чисельна кількість педагогічних поглядів, практичних і методичних рекомендації щодо здійснення дитячого експериментування в природі є актуальними й прийнятними для сьогодення.

Упровадження дитячого експериментування як педагогічної технології у практику роботи дошкільних навчальних закладів забезпечує оновлення системи освіти на сучасному етапі та сприяє розвитку інноваційної особистості дитини. Така діяльність має величезний розвивальний потенціал, дошкільники одержують можливість задовольнити властиву їм пізнавальну активність та допитливість, розвивати дослідницькі навички, які навчають не лише орієнтуватися в характері роботи і планувати свої дії, а й формують уміння співпрацювати в колективі. Перспективами подальших наукових розвідок, на нашу думку, може бути створення методичних рекомендацій по організації еколого-дослідницьких лабораторій у дошкільних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Експериментування – крок до пізнання / Г. В. Беленька // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 7–10.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Укр. ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Жихарева О. М. Экспериментальная деятельность в ДОУ [Электронный ресурс] / О. М. Жихарева. – Режим доступа : <http://www.ds-478.nios.ru>
4. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду / А. И. Иванова. – М. : ТЦРП, 2007. – 55 с.
5. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 400 с.
6. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників / Т. Михайліченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 7. – С. 42–50.
7. Наумчик Т. В. Природознавчий матеріал в дошкільному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. В. Наумчик. – Режим доступа : <http://www.zipro.net.ua>.
8. Рыжова Н. А. Экологическое воспитание в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Карапуз, 2001. – 432 с.
9. Швайко Л. Л. Експериментальна діяльність у ДНЗ / Л. Л. Швайко, І. В. Молодупікіна. – Х. : «Основа», 2009. – 192 с.
10. Шумей Т. І. Маленькі дослідники / Т. І. Шумей, І. Л. Сергєєва // Палітра педагога. – 2008. – № 5. – С. 15–18.

REFERENCE

1. Bielienska, H. V. (2007). Eksperymentuvannia – krok do piznannia [Experimentation – a step to knowledge]. *Doshkilne vykhovannia*, 5, 7–10. (In Ukrainian).
2. Kremen, V. H., (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]* Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kiev: Yurinkom Inter. (In Ukrainian).
3. Zhukhareva, O. M. Eksperimentalnaia deiatelnost v DOU [Experimental activities in PEI]. Retrieved from: <http://www.ds-478.nios.ru>. (In Russian).
4. Ivanova, A. I. (2007). *Metodika orhanizatsii ekolohicheskikh nabliudenii i eksperimentov v detskom sady [Technique of organization of environmental observations and experiments in kindergarten]*. M: TCRP. (In Russian).
5. Lusenko, N. V. (2009). *Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: doshkilnyi pedahoh [Theory and practice of environmental education: pre-school teacher]*. Kyiv: Vydavnychiy dim "Slovo". (In Ukrainian).
6. Mykhailychenko, T. (2010). Intehratsiia poshykovo-doslidnytskoi diialnosti z riznymy vydamu diialnosti doshkilnykiv [Integration of research activities with different kinds of preschoolers' activities]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zaklady* (pp. 42–50). (In Ukrainian)
7. Polovina, O. N. (2006). Sprymannia pryrody rozumom i sertsem [Perception of the nature by mind and heart]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 10–13. (In Ukrainian).
8. Ryzhova, N. A. (2001). *Ekolohicheskoe vospitanie v detskom sady [Environmental education in kindergarten]*. M.: Karapuz. (In Russian).
9. Shvaiko, L. L. & Molodupikina, I. B. (2009). Eksperymentalna dialnist u DNZ [Experimental work in kindergarten]. Kh.: Osнова. (In Ukrainian).
10. Shymej, T. I. & Serheeva, I. L. (2008). Malenki doslidnyky [Young researchers]. *Palitra pedahoha*, 5, 5–18. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Карапузова Ирина, Бурсова Светлана. Детское экспериментирование: реалии и перспективы.

В статье анализируются особенности внедрения детского экспериментирования в практику работы ДОУ, что обеспечивает обновление дошкольного образования на современном этапе и способствует гармоничному развитию личности ребенка. Авторы раскрывают значение, содержание, структуру проведения, методы и формы организации экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста, в том числе в природе; доказывают, что специально организованная исследовательская деятельность позволяет детям самим добывать информацию об исследуемых объектах или явлениях, а педагогу сделать процесс обучения максимально эффективным, что удовлетворяет естественную любознательность дошкольников и развивает их познавательную активность.

Ключевые слова: *детское экспериментирование, педагогическая технология, дошкольник, опыт, эксперимент, познавательные способности, развитие личности, исследовательская деятельность в природе.*

SUMMARY

Karapuzova Iryna, Bursova Svitlana. Making science experiments by children: realities and prospects.

This article analyzes the peculiarities of the implementation of practice of making science experiments by children into the practical activity of pre-schools, providing update preschool education at present and promoting the harmonious development of the child's personality.

To achieve the purpose of the article, there has been used an analysis of psychological and pedagogical, and methodological literature on the issue, which showed that the establishing experimental activity has deep historical roots. Since, at various stages in the development of science psychologists, educators, physicians and physiologists have made invaluable contributions to the disclosure of the phenomenon of the experimental work. Thus, they considered the patterns of mastering it by children, its impact on the development of pupils and improving the quality of the educational process in the preschool establishment. It should be emphasized that the numerical amount of educational views, practical and methodological recommendations for making science experiments by children is relevant and appropriate for the present.

The authors have analyzed the current scientific works containing the interpretation of the terms "carrying out experiments by children", "educational technology", "research activities".

The article highlights the theoretical and methodological aspects of the organization of carrying out experiments by children as educational technology in preschool education. The authors reveal the meaning, content and structure of conducting, methods and forms of research and experimental activities of preschool children, in nature in particular; they also show that specially organized research activities allow children to obtain information about objects or phenomena studied, and the teacher to make learning maximum efficient, satisfying the natural curiosity of preschoolers and developing their cognitive activity.

It's been determined that in terms of accessibility and rational use carrying out an experiment by children should be considered as sensible and practical activities, and a set of relationships between a child and the material world. In addition, practical transformation of nature, its objects and certain phenomena largely assumes the character of experimenting.

Key words: *carrying out experiments by children, educational technology, preschooler, experiment, cognitive abilities, personality development, research activities in nature.*

УДК 37.02:001.12«712»

Наталія Ковалевська

Полтавський національний
педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0003-1149-4109

Анжела Пасічніченко

Полтавський національний
педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0002-5500-0070

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Стаття містить короткий огляд особливостей організації освітнього середовища на різних історичних етапах. Охарактеризовано моделі, типи й види середовищ, здійснено аналіз структурних компонентів освітнього середовища. Авторами проаналізовано сучасні наукові праці, що містять тлумачення термінів «середовище», «середовищний підхід», «освітнє середовище», «освітньо-розвивальне середовище», «інформаційне середовище», «соціокультурне середовище». Визначено взаємозалежність середовищних процесів від ноосфери. Уточнено поняття «інформаційно-розвивальне середовище».

Ключові слова: середовище, простір, освітнє середовище, освітньо-розвивальне середовище, середовищний підхід, розвивальне середовище, інформаційно-розвивальне середовище.

Постановка проблеми. Швидка зміна технологічної епохи на епоху інформаційно-технологічну спонукає до усвідомлення невідворотніх змін, що очікують освітню галузь. Усі технологічні революції в історії людства характеризувалися всеосяжним впливом, проникненням у всі сфери людської діяльності не лише як зовнішнє джерело, але і як матерія, що наповнює цю діяльність. В останні два десятиліття ХХ століття сузір'я великих технологічних проривів, у всіх важливих галузях (галузь нових матеріалів, інформаційних полів, джерел енергії, нанотехнологіях), дає можливість розглядати під новим кутом всі тенденції організації сучасного життєвого середовища. Органічною частиною життєвого середовища є середовище освітнє.

Останнім часом з'явилася велика кількість публікацій із проблеми організації середовища, зокрема освітнього середовища. Однак, до цього часу немає єдиної думки щодо визначення поняття «середовище», її структури, характеристики основних структурних компонентів, функцій, рівнів взаємодії, особливостей її проектування.

Аналіз актуальних досліджень показав, що теорію середовищного підходу розробляли: Л. Новікова, В. Караковський, Н. Селіванова, Ю. Мануйлов, М. Басов. Психологічну характеристику освітньому

середовищу давали: І. Баєва, Ю. Громико, Т. Іволшина, Є. Клімов, В. Рубцов, В. Слободчиков В. Панов, В. Ясвін, Ю. Песоцький. Філософсько-педагогічні аспекти освітнього середовища розглядали М. Князева, Н. Крилова, Ю. Мануйлов, С. Сергєєв. Проблемою проектування освітнього середовища, як фактору впливу на формування культурної особистості, займалися О. Іванов, М. Князева, П. Флоренський. Методологією дослідження освітнього середовища займався Ю. Хоменко. Проблема моніторингу освітнього середовища досліджується в роботах Т. Воронцової, В. Письменного, Н. Пустовіта.

Різні аспекти організації освітнього середовища вищого навчального закладу були у фокусі наукового інтересу психологів, педагогів, зокрема, розглядалися такі проблеми: проектування інноваційного середовища (А. Артюхіна, І. Богданова, І. Задонська, О. Коломок, І. Казанжи, В. Козирєв); шляхи гуманізації просторово-розвивального середовища (О. Леонтєєва); дослідження внутрішнього освітнього середовища як фактору підвищення конкурентноспроможності вищого навчального закладу (Ж. Зайцева, О. Налівалкін, Т. Носкова, В. Солдаткін); проектування та організація інформаційно-освітнього середовища (А. Дресвяніна, К. Рогозіна, В. Мадзігон); особливості організації гендерного середовища (Є. Рукавішнікова); організація гуманітарного середовища (Є. Мартинова, Р. Мінзарипов); побудова толерантного середовища (І. Пчелінцева, Н. Міланова); вплив виховного середовища на студентів (Ф. Тугуз).

Сучасні дослідники феномену освітнього середовища зосереджують свою увагу на такому колі наукового пошуку: перспективи та розвиток віртуального освітнього середовища (Л. Ахметов, Л. Астахова, Д. Іванов, Т. Носкова), обґрунтування техноцентричного підходу до віртуального освітнього середовища (М. Вайндорф-Сисоєва, С. Хапаєва, В. Шитова), філософські можливості педагогічного дизайну електронного медіасередовища (В. Гура), організація інформаційного середовища в закладах освіти (Є. Петрова, М. Смірнов).

Метою даної статті є теоретичний аналіз та осмислення поняття освітнього середовища, характеристика його історичного виникнення й розвитку, висвітлення особливостей його функціонування в сучасному науково-педагогічному просторі.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті було використано аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури з проблем функціонування та організації середовища.

Виклад основного матеріалу. Кожна історична епоха мала свої символи, образи (інтерфейси) освітнього середовища. Первісне суспільство представлене низкою атрибутів магії та старійшиною роду як ретранслятором досвіду. Символ освітнього середовища Стародавнього світу первинно втілюється в сімейному вихованні, а згодом відображається в храмових

школах Месопотамії та Єгипту, системі закладів освіти Античності. За часів Середньовіччя символ освітнього середовища зазнає трансформації від елементарної школи до медресе в Багдаді та вищої школи у Візантії, від європейських схоластичних навчальних закладів із педагогом-церковником до появи перших університетів на тлі зачатків гуманізму, що проголошували початок епохи Відродження. Освітнє середовище Нового часу має образ чіткої системи виховання та навчання Я. А. Коменського, дуалістичного світогляду Дж. Локка, який виховував джентльмена, педоцентризму та теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, у блискучих кроках матеріалістично-енциклопедистів К. Гельвеція та Д. Дідро, пропаганди громадянського виховання, у середовищі поєднання виробничої праці з навчанням зі спробами забезпечення гармонійного розвитку Й. Г. Песталоцці. Унікальними символами вільного духовного середовища стала система вальдорфських закладів освіти Р. Штайнера та середовища, зорієнтованого на саморозвиток і самонавчання в системі М. Монтесорі.

Положення середовищного підходу в освіті обґрунтував Ю. Мануйлов. Сучасна педагогічна наука розглядає середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління процесами виховання й розвитку особистості або ж як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища на засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання.

Сучасна реальність представлена віртуальним інформаційним освітньо-розвивальним середовищем. Кінцевим результатом якого, за твердженням Є. Петрової, має стати створення нової інформаційної цивілізації.

Поняття середовища тривалий час «обслуговувало» коло наукових інтересів природничих наук: біології, хімії, фізики, екології, географії, в останні десятиліття воно трансформувалося в дефініцію, яка широко використовується гуманітарними науками: психологією, педагогікою, соціологією, політологією. Прийнято вважати, що поняття середовища введено у вітчизняну психолого-педагогічну науку на початку ХХ століття.

У перекладі з англійської *environment* і французької *environnement* середовище розуміється як оточення, оточуюче середовище; навколишнє середовище, зовнішні чинники [2, 143–151].

З метою уточнення семантики слова «середовище» звернемося до «Словника української мови». «Середовище» ним трактується в декількох значеннях: по-перше – сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; по-друге – соціально-побутові умови, у яких проходить життя людини; оточення [15].

У педагогічній науці поняття «середовище» вживається в широкому і вузькому значеннях: широка соціальна дійсність, суспільство, держава в цілому; середовище, що безпосередньо оточує дитину, впливає на її формування й розвиток.

Характеризуючи середовище, низка дослідників розглядають його з точки зору: організації (організоване й неорганізоване середовище); змісту (природного, соціального, предметного); діяльності, здійснюваної в середовищі (ігрової, навчальної, трудової) [11].

Аналіз літератури дає можливість стверджувати, що єдиної класифікації освітніх середовищ немає. Часто критерієм класифікації освітніх середовищ обирають рівні освіти: освітнє середовище дошкільного закладу, школи, професійно-технічного закладу, вищого начального закладу; педагогічні категорії: навчальне середовище, виховне середовище, розвивальне середовище.

Автором найчастіше вживаної у вітчизняному науковому обігу типології освітніх середовищ є Я. Корчак [7]. Педагогом було виділено чотири типи освітніх середовищ: догматичне освітнє середовище, ідейне середовище, кар'єрне середовище, освітнє середовище безтурботного споживання. Педагог дає детальну характеристику кожного типу: догматичне середовище сприяє формуванню залежної й пасивної дитини; ідейне – вільної і активної; безтурботного споживання – вільної, однак, пасивної, кар'єрне середовище – активної, але залежної дитини [17].

Аналіз праць вітчизняних науковців свідчить, що поряд із поняттям середовища у вітчизняній педагогіці і психології функціонують поняття «простір» і «оточення», вивчаються можливості використання даних категорій у педагогічній практиці. Так, Н. Демидова [5] не вважає ці поняття синонімічними. «Освітній простір» авторка визначає як пов'язані між собою зовнішні умови, які можуть впливати на людину. Перебуваючи в одному й тому самому просторі, суб'єкт може бути представником кількох освітніх середовищ, які будуть відрізнятися за силою свого впливу і значимості. «Освітнє середовище» автор характеризує як взаємозв'язок внутрішніх системно-організаційних умов, із якими суб'єкт знаходиться в тісній взаємодії, взаємовпливові, це забезпечує двосторонні зміни й розвиток як суб'єктів, так і самого середовища.

Низка науковців (М. Якушкіна, І. Чепуришкін) теж схиляються до думки про неідентичність понять «середовище» і «простір». Наприклад, І. Чепуришкін зазначав, що середовище – це даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини, а простір є результат педагогічного освоєння цієї даності. Простір – це освоєне середовище (природне, культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних, інших завдань. Автор зазначає, що простір не організовується сам по собі або наказом зверху – він народжується всередині педагогічної дійсності завдяки спеціально організованій діяльності. Простір можна розглядати як педагогізоване середовище. Науковець виділяє такі типи простору, обираючи за критерій контур і його особливості: простір класу, школи, села, міського селища, малого міста; виділяє простір у масштабі області, країни, простір європейського і світового масштабу [16].

Провідний спеціаліст у галузі дослідження і проектування освітнього середовища В. Ясвін розглядає його як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [17, 14].

Як вказує Ю. Кулюткін, «освітнє середовище може бути охарактеризоване як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких із індивідом відбувається становлення особистості» [8].

Основоположник християнської психології В. Слободчиков розглядає освітнє середовище як спеціально організований простір, «місце» в соціумі, де суб'єктивно виникають безліч відношень, зв'язків і здійснюються різноманітні види діяльності різних систем із розвитку індивіда і його соціалізації. Учений-психолог вважає, що специфічною властивістю освітнього середовища є її насиченість освітніми ресурсами. Насичення середовища освітніми ресурсами перетворює його на освітнє середовище [5].

У дослідженні В. Панова освітнє середовище визначається як спеціально змодельоване закладом середовище, яке відповідає пізнавальним інтересам учнів, з урахуванням можливостей педагогічного колективу, регіональної структури освітньої системи, особливостей соціальної культури, з метою реалізації школяра як суб'єкта культури, забезпечуючи пріоритет його індивідуальності.

У сучасній педагогічній науці не існує єдиної думки щодо структурних компонентів освітнього середовища. В більшості досліджень структура середовища визначається як значущі елементи, що задають контекст навчання, серед яких: реальні пізнавальні об'єкти, суб'єкти, психологічні та соціальні характеристики суб'єктів, відносини, інформація (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні компоненти освітнього середовища

Автори	Ясвін В.	Кулюткін Ю., Тарасов С	Панов В.	Мануйлов Ю.
Структурні компоненти	<ul style="list-style-type: none"> • просторово-предметний; • соціальний; • технологічний (психодидактичний) 	<ul style="list-style-type: none"> • просторово-семантичний; • змістово-методичний; • комунікаційно-організаційний 	<ul style="list-style-type: none"> • просторово-предметний • комунікаційний; • діяльнісний (технологічний) 	<ul style="list-style-type: none"> • стихії; • ніші; • мічені

Заслугує на увагу дослідження Г. Віневської, яка систематизувала уявлення про сучасні моделі освітніх середовищ. Автором було виділено такі моделі: еколого-особистісна модель освітнього середовища (В. Ясвін), яка розкривається через характеристику структурних компонентів освітнього середовища; психодидактична модель (В. Лебедєва, В. Орлов),

яка базується на положеннях особистісно-орієнтованої освіти, орієнтується на ідентифікацію й диференціацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, моделювання спеціальних освітніх середовищ; комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища (В. Рубцов) представлена як форма взаємодії, що сприяє появі особливої спільності між педагогом і учнем. Основою екопсихологічної моделі (В. Панов) є положення про те, що розвиток людини розглядається в контексті «людина-оточуюче середовище»; антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков) характеризується взаємодією суб'єктів освітнього процесу та варіативністю освітнього середовища [3].

Неодмінним супутником поняття «освітнє середовище» є поняття «розвивальне середовище», «освітньо-розвивальне середовище».

На думку О. Писарчук, у самому широкому контексті освітньо-розвивальне середовище являє собою соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. Авторка зазначає, що для того, щоб освітній простір став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей: гнучкості; неперервності; варіативності; інтегрованості; відкритості; налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу [12].

Вивчення питання обґрунтування середовищного підходу вказало на виокремлення низкою науковців поняття культурно-освітнього середовища та соціокультурного середовища. Е. Мертенс дає визначення культурно-освітнього середовища, позиціонуючи його як складне інтегроване поняття, сукупність освітньо-навчальних та культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні й історичні традиції, стан духовно-етичної сфери суспільства, а також розвивають і формують особистість [16].

Соціокультурне середовище, за визначенням С. Тарасова, це складна структура суспільних, матеріальних і духовних умов, у яких реалізується діяльність людини. Середовище виявляється істотною умовою розвитку особистості; у той самий час під впливом діяльності людини середовище змінюється саме. Ось чому проблеми взаємин людини й середовища розглядаються в межах різних наукових дисциплін і напрямів (філософія, психологія, соціальна екологія, педагогіка, соціологія тощо).

Останнє десятиліття в науковий обіг було введено поняття «інформаційне освітнє середовище», «віртуальне освітнє середовище», «високотехнологічне віртуальне мережеве освітнє середовище».

Спроби моделювання сучасними науковцями нових типів освітніх середовищ зумовлені об'єктивними причинами. Для молодого покоління, що виросло в оточенні цифрових медіа, які народилися на початку 80-х і пізніше, характерний вже принципово інший стиль навчання. Для їх символічного позначення вже застосовуються різні визначення: «цифрове

покоління», «мережеве покоління», «учні нового тисячоліття», «покоління геймерів», «покоління миттєвих повідомлень» та ін. Суб'єкти навчання нового тисячоліття демонструють комплекс стилів навчання, які характеризуються доступністю й легкістю використання цифрових ресурсів, цифровою грамотністю, вони мислять більш візуально, віддають перевагу мультимедійному середовищу, мають командний дух, цілеспрямовані і прагматичні, чекають відповідних навчальних ресурсів, щоб задовольнити власні індивідуальні потреби [4].

Усе більш вживаним стає поняття «інформаційне середовище». На думку М. Смирнова, «інформаційне середовище – це сукупність інформаційних умов існування суб'єкта (це наявність інформаційних ресурсів і їх якість, розвиненість інформаційної інфраструктури). Е. Петрова вважає, що, сучасне інформаційне середовище можна визначити як сукупність інформаційних умов існування суб'єкта (наявність інформаційних ресурсів і їх якість, розвиненість інформаційної інфраструктури), а також соціально-економічних і культурних умов реалізації процесів інформатизації [4].

Під розвивальним інформаційним освітнім середовищем Е. Ільєсова розуміє цілісну педагогічну систему, яка інтегрує в собі такі складові: сучасні (інноваційні) освітні технології, спрямовані на формування інтелектуально-розвиненої, соціально-значимої, креативної особистості, яка володіє професійними знаннями, вміннями й навичками; інформаційні освітні ресурси (традиційні та електронні носії інформації, комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси); засоби управління освітнім процесом; психолого-педагогічні умови, що сприяють творчому саморозвиткові й формують установки на розвиток креативного потенціалу. Розвивальне інформаційне освітнє середовище включає в себе дві складові – реальне освітнє середовище і віртуальну медіа освітнє середовище.

Віртуальне освітнє середовище Н. Запускаловою визначається як довільно конструйована структура інформаційного середовища, інтегрована сукупністю автономних суб'єктів, зв'язок яких має нелінійний, імовірнісний характер, і реалізує їх життєві стратегії й ціннісні орієнтації в інтерактивній соціальній взаємодії в умовах інституціоналізації ризиків, обумовлених невідповідністю існуючих і віртуальних освітніх реальностей [6].

Зокрема, Л. Ахметов зазначає, що віртуальне навчальне середовище в загальному вигляді – комп'ютерне відображення реального навчального середовища, елементів світобудови, а також сукупності неіснуючих у реальності об'єктів, здатних виконувати (безпосередньо або опосередковано) навчальні функції. Віртуальний навчальний простір є частиною загального простору розвитку особистості, пов'язаного з оволодіння знаннями, способами творчої діяльності, науковим світоглядом, і є сукупність можливостей віртуального середовища в

опосередкуванні особистісного розвитку, обумовлених участю в педагогічному процесі, умовами формувального віртуального середовища й індивідуальними особливостями [1].

На увагу заслуговує дослідження Т. Носкова, який вводить поняття високотехнологічного віртуального мережевого освітнього середовища, яке визначає як систему освітніх умов, необхідних для запуску, на базі ІКТ, паралельних, додаткових до традиційних, процесів соціалізації і професіоналізації суб'єкта, що здійснюються з урахуванням нової, сучасної інформаційної та комунікаційної поведінки молоді в мережевому середовищі.

Ми можемо припустити, що за процесами інформатизації, віртуалізації всього життя людини, за науковими революціями й вибухом наукової творчості стоять процеси накопичення інформації в ноосферу (В. Вернадський, Н. Моїсєєв). Це культурна інформація, яка дозволяла не просто виживати цивілізаціям, але накопичувати наукові, релігійні, філософські знання, перетворюючи ці знання в техніку і технології, устрій життя. У даний час виникла й розвивається в усьому світі інформаційна цивілізація, ноосфера переростає в інфоноосферу – глобальний інформаційний простір, а поняття інформація набуває категоріальний статус для філософії освіти.

У системі світової освіти еволюція ноосфери й інфоноосфери спільно з інтеграційними процесами привели до еволюції педагогіки в едукологію [13]. В. Ізвозчиковим, який визначає едукологію як наукову галузь, що вивчає комплекс упорядкованого і стихійно циркулюючого в інформаційній сфері Землі знання про світові й регіональні, індивідуально-емпіричні освітні процеси та системи, які виступають як інформаційний фонд Землі – Космосу [14].

З огляду на все вищезазначене виникає необхідність переосмислення окремих категорій, якими оперують у контексті середовищного підходу. Ми вважаємо за необхідне конкретизувати, уточнити зміст поняття «інформаційно-розвивальне середовище». Зважаючи на те, що для термінологізації певного поняття необхідно вичленувати денотат із реальної дійсності, співвіднести у свідомості з певним об'єктом, тобто приписати йому дефініцію, покладаємося на попередні дослідження, теорію інфоноосфери, трактуємо його як сукупність умов, засобів, взаємостосунків, обумовлених циркулюючим в інформаційній сфері Землі знанням про світові і регіональні, індивідуально-емпіричні освітні процеси.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз поглядів на визначення дефініції «освітнє середовище» дає підстави стверджувати, що, у цілому, освітнє середовище розглядається сучасними науковцями з точки зору його функціональності, а саме як: система впливів

умов формування особистості; простір, де соціалізується й розвивається особистість; як змодельоване середовище для реалізації можливостей індивіда. Змістове та структурне наповнення терміну «інформаційне освітнє середовище» має технологічний характер і потребує уточнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахметов Л. Г. Виртуальное учебное пространство : сущность, структура и проблемы управления [Электронный ресурс] / Л. Г. Ахметов. – Режим доступа : http://lib.herzen.spb.ru/text/akhmetov_10_57_42_47.pdf.
2. Богданова А. И. Роль образовательной среды в современном поликультурном обществе / А. И. Богданова // Сборник конференций Социосфера. – 2010. – № 7. – С. 143–151.
3. Винеvская А. В. Современные подходы к характеристике моделей образовательных сред / А. В. Винеvская // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 8. – С. 22–24.
4. Гура В. В. Философские аспекты педагогического дизайна электронной медиаобразовательной среды / В. В. Гура // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2011. – № 2. – С. 84–96.
5. Демидова Н. И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века / Н. И. Демидова // Известия Саратовского университета (Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4). – 2009. – Том 9. – С. 113–116.
6. Запускалова Н. С. Виртуальная образовательная среда : сущность понятия / Н. С. Запускалова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 63–68.
7. Корчак Я. Как любить ребенка : книга о воспитании / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 500 с.
8. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1.
9. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія у постчорнобильську епоху : навч. посібник / А. М. Львовичкіна. – К., 2003.
10. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7.
11. Надолинская Т. В. Художественно-игровая среда как фактор развития сотворческого воображения педагога и учащихся / Т. В. Надолинская // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 2. – Том 57. – С. 130–135.
12. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Т. Писарчук. – Тернопіль, 2016. – 21 с.
13. Прокопцов В. И. Эдукология : Принципиально новая наука образования / В. И. Прокопцов. – СПб. : Препринт, 2004. – 183 с.
14. Прокопцов В. И. Эдукология: методология эдукологии / В. И. Прокопцов. – СПб. : Изд-во СПбГЛТА, 2005. – 71 с.
15. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
16. Якушкіна М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М. С. Якушкіна // Человек и образование. – 2013. – № 2 (53). – С. 66–69.

17. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

REFERENCES

1. Akhmetov, L. H. *Virtualnoie uchebnoie prostranstvo: sushchnost, struktura i problemy upravleniia* [Virtual educational environment: essence, structure and problems of management]. Retrieved from: http://lib.herzen.spb.ru/text/akhmetov_10_57_42_47.pdf. (In Russian).
2. Bohdanova, A. I. (2010). Rol obrazovatelnoi sredy v sovremennom polikulturnom obshchestve [Role of the educational environment in modern polycultural environment]. *Sbornik konferentsii Sotsiosfera*, 7, 143–151. (In Russian).
3. Vinevskaia, A. V. (2012). Sovremennyye podkhody k kharakteristike modelei obrazovatelnykh sred [Modern approaches to the characteristic of models of educational environments]. *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniia*, 8, 22–24. (In Russian).
4. Hura, V. V. (2011). Filosofskiiye aspekty pedahohicheskoho dizaina elektronnoi mediaobrazovatelnoi sredy [Philosophical aspects of pedagogical design of the electronic media educational environment]. *Filosofskiiye problemy informatsionnykh tekhnologii i kiberprostranstva*, 2, 84–96. (In Russian).
5. Demidova, N. I. (2009). Analiz podkhodov k poniatiiu “obrazovatelnaia sreda” v nauchnoi mysli XX veka [Analysis of approaches to the concept “educational environment” of the scientific thought of the XX century]. *Izvestiia Saratovskoho universiteta (Philosophy. Psychology. Pedagogics. vol. 4)*, 9, 113–116. (In Russian).
6. Zpuskalova, N. S. (2011). Virtualnaia obrazovatelnaia sreda: sushchnost ponatiia [Virtual educational environment: essence of a concept]. *Sibirskii pedahohicheskii zhurnal*, 12, 63–68. (In Russian).
7. Korchak, Ya. (1990). *Kak liubit rebenka: kniha o vospitanii* [How to love the child: the book about education]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
8. Kuliutkin, Yu., Tarasov, S. (2001). Obrazovatelnaia sreda i razvitiie lichnosti [Educational environment and development of the personality]. *Novyye znaniia*, 1. (In Russian).
9. Liovochkina, A. M. (2003). *Ekolohichna psykholohiia u postchornobylsku epokhu* [Ecological psychology during a postchornobyl era]. Kyiv. (In Ukrainian).
10. Manuilov, Yu. S. (2000). Sredovoi podkhod v vospitanii [Environmental approach in education]. *Pedahohika*, 7. (In Russian).
11. Nadolinskaia, T. V. (2006). Khudozhestvenno-ihrovaia sreda kak faktor razvitiia sotvorcheskoho voobrazheniia pedahoha i uchashchikhsia [Art and game environment as a factor of development of co-creative imagination of the teacher and pupils]. *Izvestiia Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 2, vol. 57, 130–135. (In Russian).
12. Pysarchuk, O. T. (2016). *Pidhotovka maibutnioho vchytelia pochatkovoii shkoly do orhanizatsii osvitiio-rozvyvalnoho seredovyshcha* [Training of the future elementary school teacher for the organization of the educational developing environment] (PhD thesis). Ternopil. (In Ukrainian).
13. Prokoptsov, V. I. (2004). *Edukolohiia: Printsipialno novaia nauka obrazovaniia* [Educology: Essentially new science of education]. SPb.: Preprint. (In Russian).
14. Prokoptsov, V. I. (2005). *Edukolohiia: metodolohiia edukolohii* [Educology: educology methodology]. SPb.: SPbGLTA. (In Russian).
15. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. (1970–1980)* [Ukrainian Language Dictionary]. Kyiv: Naukova dumka. (In Ukrainian).

16. Yakushkina, M. S. (2013). *Obrazovatelnaia sreda i obrazovatelnoie prostranstvo kak poniatiia sovremennoi pedahohicheskoi nauki* [Educational environment and educational space as the concepts of modern pedagogical science]. *Chelovek i obrazovaniie*, 2 (53), 66–69. (In Russian).

17. Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proiektirovaniuu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Ковалевская Наталия, Пасичниченко Анжела. Современные представления о образовательной среде как психолого-педагогическом феномене.

Статья содержит краткий обзор особенностей организации образовательной среды на разных исторических этапах. Охарактеризованы модели, типы и виды сред, осуществлен анализ структурных компонентов образовательной среды. Авторами проанализированы современные научные труды, содержащие толкование терминов «среда», «средовой подход», «образовательная среда», «образовательно-развивающее пространство», «информационная среда», «социокультурная среда». Определена взаимозависимость средовых процессов от процессов в ноосфере. Уточнено понятие «информационно-развивающая среда».

Ключевые слова: среда, пространство, образовательная среда, развивающая среда, образовательно-развивающая среда, средовой подход, информационно-развивающая среда.

SUMMARY

Kovalevska Nataliia, Pasichnichenko Anzhela. Modern views of educational environment as psychological and pedagogical phenomenon.

The article contains a brief overview of the features of the organization of the educational environment at different historical stages from the earliest times to the present. An attempt of theoretical analysis and interpretation of the concept of educational environment has been made. The peculiarities of its functioning in the modern scientific and pedagogical area have been covered. Analysis of the literature makes it possible to assert that there is no single classification of educational environments.

The authors have analyzed the current scientific works containing the interpretation of the terms: “environment”, “environmental approach”, “educational environment”, “educational and developmental environment”, “information environment” and “sociocultural environment”.

To achieve the purpose of the article there has been used an analysis of psychological and educational, and philosophical literature on the issues of the functioning and organization of the environment.

Models, types and kinds of environments have been characterized. The analysis of the structural components of the educational environment has also been made.

It's been determined that modeling new types of educational environments by modern scientists is due to objective reasons. Fundamentally different style of studying is typical for the younger generation, who was born in the early 80s and later, and has grown up surrounded by digital media. Considering the fact that during the last decade the scientific concepts of “information educational environment”, “virtual educational environment”, “high-tech virtual network educational environment” were introduced, a short analysis of these definitions has been made.

Interdependence of environmental processes and processes in the noosphere has been established. Basing on the analysis of psychological and educational, and philosophical literature

authors have suggested that at this stage the worldwide information civilization has appeared and is developing, noosphere grows into info-noosphere – the global information space, and the concept of information gains a categorial status for philosophy of education.

Regarding the fact that semantic and structural content of the term “information educational environment” is technological in nature, a concept of “information and developmental environment” has been detailed.

Key words: *environment, area, educational environment, developmental environment, educational and developmental environment, environmental approach, information and developmental environment.*

УДК 371.32:811.161.2+37(09)

Лариса Кушнірова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6897-1829

ПОРАДИ В. МАСАЛЬСЬКОГО ЩОДО НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ, БУДОВИ СЛОВА, ПРАВОПISУ, ПРИЩЕПЛЕННЯ УЧНЯМ ОРФОЕПІЧНИХ ТА ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК

Мета статті – розглянути методичні поради відомого вітчизняного вченого-філолога і педагога В. Масальського щодо навчання фонетики, будови слова, правопису, прищеплення учням орфоепічних та орфографічних навичок на уроках української мови в середній школі.

Науковець вважає, що в умовах викладання двох східнослов'янських мов вивчення фонетики української та російської мов створює в учнів основу для свідомого оволодіння нормами літературної вимови. Методист радить з'ясувати високі якості звукової системи цих мов – їх милозвучність. Щоб закласти за допомогою вивчення фонетики міцну основу орфографічної грамотності учнів, потрібне добре засвоєння фонетичних і правописних закономірностей. Уміння визначати склад слова важливе для успішного засвоєння орфографії. Доведено, що поради вченого не втрачають цінності й сьогодні.

Ключові слова: *навчання фонетики, будови слова, правопису на уроках української мови, звук, милозвучність, формування орфоепічних та орфографічних навичок, свідоме оволодіння нормами літературної мови.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, завдання освітньої галузі в середній і вищій школі полягає в подальшому розвитку базових лексичних, граматичних, культуромовних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок учнів на основі узагальнення й поглиблення знань про мову як суспільне явище, а також вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях [3; 4]. Витоки сучасних підходів до навчання учнів української

мови можна простежити в працях С. Чавдарова, В. Масальського, В. Сухомлинського та інших учених.

Аналіз актуальних досліджень. Навчальні стратегії мають ґрунтуватися на положеннях когнітивної й комунікативної методики навчання мови в середній та вищій школі. Комунікативна методика спирається на загальні закономірності навчання української та інших мов – постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; оцінку виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знання граматики та словникового складу мови. Під когнітивною методикою навчання української мови розуміють сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня [9].

У чинних програмах і підручниках рідної мови є розділ «Фонетика. Орфоєпія. Графіка. Орфографія», де вивчаються відомості про звуки, знаки письма, правила вимови і правопису. Видатний український лінгводидакт О. Біляєв, один із учнів В. Масальського, відзначає, що відомості з фонетики мають забезпечити правильний підхід до розуміння учнями звукової сторони мови і її відношення до письма. Важливим у процесі вивчення фонетики є усне мовлення вчителя й учнів. Треба послідовно долати типові недоліки, що довго вкорінювалися в навчанні фонетики. «Йдеться не лише про порушення вимови звуків та їх сполучень, уживання неправильного наголосу в словах, а головне – відсутність належної опори занять з фонетики на усне мовлення. Саме фонетика володіє значними потенційними можливостями піднесення культури мовлення в школі. Відповідно до сучасних вимог мовленнєвої діяльності слід широко практикувати аудіювання (сприймання усного мовлення та адекватне його відтворення), говоріння, усвідомлене читання текстів різних видів і жанрів і, зрештою, грамотне письмо (у зв'язку з вивченням орфографічних правил). За цієї умови можна досягти належних успіхів у навчанні рідної мови взагалі і фонетики зокрема» [1, 127–128].

О. Біляєв зазначає, що почасти в 50-і роки двадцятого століття і головним чином у наступні десятиліття у зв'язку з настановами методики на розвиток усного й писемного мовлення учнів правопис відступає на задній план; це призводить до зниження грамотності школярів [1, 145]. У наш час, в умовах переходу на новий зміст навчання мови в школі, коли поставлено вимогу поряд із розвитком мовлення приділяти належну увагу граматиці і правопису, відновлено заняття з правопису, зокрема орфографії, у повному обсязі.

Учні, наприклад, знайомляться з основними принципами української орфографії. Якщо написання слова точно відображає його вимову, звучання та сприймання, то вважається, що це слово пишеться за фонетичним

принципом. Коли розбіжності у вимові й написанні пов'язані зі знанням будови слова, це означає, що слово пишеться за морфологічним принципом. Якщо написання, яке не збігається з вимовою, не можна пояснити морфологічною будовою, це означає, що слово пишеться відповідно до традиційного принципу. Коли написання слова залежить від того, що це слово означає, то вважають, що воно пишеться за смислорозрізнавальним, семантичним або диференціувальним принципом [2, 25–26].

Дослідження і здобутки українських науковців минулого створили підґрунтя для сучасних розробок, програм і рекомендацій. Багато цінного містить спадщина відомого вітчизняного вченого-філолога і педагога В. Масальського (1896 – 1979).

Мета статті – розглянути методичні поради В. Масальського щодо навчання фонетики, будови слова, правопису, прищеплення учням орфоепічних та орфографічних навичок на уроках української мови в середній школі.

Методи дослідження: аналіз наукових праць, методичних рекомендацій, підручників і посібників, вивчення освітніх документів, навчальних програм.

Виклад основного матеріалу. Проблему прищеплення учням орфоепічних та орфографічних навичок на уроках української мови в середній школі В. Масальський досліджує в низці праць, у тому числі в монографії «Питання методики граматики, правопису, розвитку мови учнів» (1953).

Як зауважує В. Масальський, те, що в 1951 році програма з української мови для середньої школи починалася розділом «Елементарні відомості з синтаксису і пунктуації», дало можливість переглянути й дещо поширити елементарні відомості про речення, потрібні учням для подальшого вивчення морфології. Науковець зазначає: не ускладнюючи програми з граматики для V класу, поділяючи речення тільки на такі найпростіші групи, як розповідні, питальні, окличні, беручи до уваги зміст кожного з таких речень у конкретному вживанні, вчимо учнів правильно й виразно читати речення, писати його з додержанням відповідної пунктуації.

«Не можна дати учням у V класі поняття про речення та його функції в живій мові поза поняттям про смисловий наголос, поза інтонаційною стороною висловлювання». У зв'язній мові «виділяються слова, що їх вимовляємо з більшою силою голосу, також підвищенням і зниженням його. Так окреслюються логічні центри в реченнях. Крім того, кожне висловлювання має своє певне тональне забарвлення, передаючи в одних випадках захоплення, піднесення, в інших – ліризм, бадьорість, рішучість тощо» [7, 38].

Професор В. Масальський підкреслює важливість паралельного опрацювання в методиці викладання слов'янських мов питань про мову (мовлення) учнів [5].

У тогочасних умовах паралельного викладання двох східнослов'янських мов вивчення фонетики української та російської мов, як відмічає науковець, створювало в учнів основу для свідомого оволодіння нормами літературної вимови. Так, чітке вирізнявання звука в загальноживаних словах при відповідному доборі та зіставленні прикладів виявляло школярам практичне значення правильної, виразної вимови. Наприклад, порівн.: 1) сила – села, дім – дим; 2) груба – група; 3) галка – галька. Учні бачили, що навіть тверді і співвідносні їм м'які звуки можуть часом допомагати розрізнити значення слів. Мовлення дітей розвивають аналогічні вправи, що показують важливе значення наголосу в словах. Наприклад, у словах *руки – руки, села – села*, де перше слово в кожній парі має наголошений другий склад, а інше слово – наголошений перший склад. Корисність таких вправ полягає в логічному підведенні учнів до більш свідомого засвоєння правильної літературної вимови. Учений констатує, що на цих питаннях не можна не спинити уваги дітей при вивченні близькоспоріднених мов.

Науковець турбується про прищеплення школярам орфоепічних та орфографічних навичок, зокрема, наводить приклади матеріалу для спостережень, аналізу вимови й правопису слів. В українській мові, при однаковому накресленні першого складу, розрізняють вимову ненаголошених і наголошених [е], [и]: село (Н. в., одн.) – села (Н. в., множ.); у російській – при різному правописі слів цього ряду спостерігають і неоднакову вимову: село – сёла; порівн.: оглушення (учений уживає термін «приглушення») в обох мовах дзвінких перед глухими (легкий – легенький в українській мові; лёгкий – легонько в російській) та навпаки – дзвінку вимову глухого перед дзвінком (наприклад, слово *боротьба* в українській мові; особливості вимови в українській та російській мовах ненаголошеного *о* (*о* в українській мові, *a* в російській), приголосного *з* в українській мові як протяжного і в російській як проривного та ін.

Вимовні помилки поділяються на дві групи: фонемні й акцентні помилки. Фонемних помилок припускаються тоді, коли у слові змішують фонему (звуки) і вживання однієї фонему замість іншої змінює значення слова. Акцентні помилки пов'язані зі зміною відтінків фонем, які не впливають на значення слова. Під час навчання орфоепічних норм української літературної мови в умовах паралельного викладання двох східнослов'янських мов, двомовності слід пригадувати відповідні норми російської мови й порівнювати їх між собою. Такий метод ефективно допомагає засвоєнню норм вимови даних мов і запобігає багатьом вимовним помилкам.

Основними джерелами порушення учнями орфоепічних норм вважають місцевий діалект, графічне зображення слова, вплив іншої мови [8].

В. Масальський радить: перейшовши до опанування закономірностей вимови звуків у різних позиціях, сполученнях у слові, у

доступній формі учні за допомогою вчителя з'ясовують і високі якості звукової системи української та російської мов – їх милозвучність.

Цю роботу необхідно продовжувати в процесі навчання і, пізніше, на уроках літератури («літературного читання»), «при розгляді слів у реченнях, зокрема образної віршованої мови, учні під керівництвом учителя знайомляться з варіантами застосування асонансів, алітерацій у творах поетів минулого» і сучасних митців, «пояснюють роль даних прийомів у передачі змісту, спостерігають чергування твердих і м'яких приголосних, широке вживання сонорних звуків, а також ритмічність мови, створювану рухомістю наголосів у мові» [7, 39].

Слід зауважити, що в програмі ЗНО з української мови і літератури серед інших є розділ «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія», перелік вимог до рівня підготовки учнів включає знання таких теоретико-літературних понять, як алітерація й асонанс [10].

Порада В. Масальського з'ясовувати високі якості звукової системи української мови – милозвучність – залишається актуальною. У сучасній науковій літературі милозвучність (евфонія) має два значення: 1) добре, приємне, з погляду фонетичних і лексико-стилістичних норм певної мови, звучання окремих мовних елементів – звукосполучень, слів і словосполучень; 2) звукові засоби підсилення виразності мови художнього твору внаслідок досягнення гармонійного добору звуків у тексті. Одна з найвидатніших фонетистів України Н. Тоцька вводить в обіг терміни *власне милозвучність*, або *просто милозвучність* (для першого значення) і *співзвучність* (для другого значення). Н. Тоцька вважає, «що милозвучність української мови забезпечує передусім гучність, яка має різноманітні виявлення: виразна повнозвучна вимова голосних і приголосних у сильних і слабких позиціях, порівняно невелика кількість збігів кількох приголосних, плавна акцентно-ритмічна структура слова, наспівна мелодика тощо» [11, 39].

Під час вивчення фонетики української та російської мов, як відмічає вчений, паралельно із засвоєнням орфоепічних норм кожної з них проводиться й розмежування деяких їх буквених позначень. На думку науковця, доцільними вправами тут є читання й запис слів зі знаками та словосполученнями: *е – э; є – е; і, ї – и; у – ы; йо, ьо – ё*. Вивчення фонетики вищезгаданих мов допомагає встановити співвідношення в них між вимовою і правописом, що в першу чергу потрібно для опанування орфографії. В. Масальський зауважує, що з цього погляду дуже важливими темами фонетики є ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, адже добре освоєння даного матеріалу має застерегти учнів від помилок. Учений відмічає, що в низці випадків школярі переконуються: правопис допомагає розрізнити зміст слів (порівн. у російській та українській мовах: кон – конь; кін – кінь; лез – лес; ліз – ліс; плод – плот; плід – пліт; род – рот).

У тих випадках, коли орфоепічні норми підтримуються орфографічними, учні легко їх засвоюють. Учителеві лише слід наголосити, що ті чи інші звуки або звукосполучення вимовляються відповідно до їх написання, а основну увагу звернути на засвоєння правил правопису. У випадках розбіжності між вищезгаданими нормами доводиться багато працювати як над прищепленням навичок правильної вимови тих чи інших звуків, так і над вивченням правил правопису.

Цінною є порада В. Масальського: щоб закласти за допомогою вивчення фонетики міцну основу орфографічної грамотності учнів, «потрібні не епізодичні спостереження над звуком і буквою в мові, а добре засвоєння основних, найважливіших фонетичних законів – чергування голосних, приголосних як цілком певних фонетичних закономірностей, що на них будуються граматичні та правописні правила» [7, 40].

Науковець підкреслює необхідність свідомого, а не механічного засвоєння матеріалу з орфоепії та орфографії, нагадує, що слід пам'ятати: класифікація звуків мови має лише допоміжне значення. Обсяг знань, перелік умінь і навичок визначається відповідною програмою з української мови для школи. Потрібне досконале вивчення основних фонетичних і правописних закономірностей (звуки голосні, приголосні, дзвінки, глухі, шиплячі).

Підбиваючи підсумки своїх досліджень, професор В. Масальський говорить, що «робота з фонетики в середній школі сприяє і смислового аналізу слова та має цілком виразне практичне призначення: дати учням основи знань про звукову систему мови, прищепити їм орфоепічні та орфографічні навички» [7, 41]. Паралельне здійснювання цих завдань можливе лише на основі свідомого ставлення школярів до фактів вимови й письма та їх взаємостосунків, за умови подання учням у простішій формі елементарних теоретичних відомостей з фонетики, притягаючи, де це доречно, а також у потрібній мірі, відповідні історичні довідки, що допомагають при розгляді голосних у споріднених мовах, приголосних звуків бачити шляхи розвитку сучасної системи позначення цих звуків на письмі. Це, як відмічає вчений, усталює одночасно навички орфоепії та орфографії.

Принципи науковості, систематичності й послідовності навчання, свідомості і активності навчання, доступності навчання (викладання), зв'язку теорії з практикою, наочності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до учнів (урахування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей), виділені С. Чавдаровим і В. Масальським [8, 50–53], залишаються важливими в умовах компетентнісного підходу сучасної школи до мовного курсу.

Сучасна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання реалізує низку підходів до навчання української мови: особистісний, психологічний, системно-лінгвістичний,

комунікативно-діяльнісний та ін. «Дотримання психолінгвістичного підходу допомагає врахувати своєрідність навчання предмета в школах з російською мовою навчання, що реалізується передусім у меті, завданнях, змісті курсу, доборі форм, методів навчання. Загальнодидактичний підхід передбачає врахування загальнодидактичних принципів навчання – науковості, доступності, системності й послідовності тощо» [4, 45].

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання велика увага приділяється опрацюванню норм сучасної української літературної мови. Фонетичні норми регламентують правильне вживання у мовленні звуків мови (чергування голосних і приголосних, подовження, уподібнення). Орфоепічні норми регулюють наголошування слів і вимову звуків; лексичні – уживання слів відповідно до їх значень, сполучуваність слів. Граматичні (морфологічні й синтаксичні) норми визначають форми слів, регулюють побудову словосполучень і речень; орфографічні – написання слів; пунктуаційні – вживання розділових знаків. «Особливу увагу приділено нормам, які найчастіше порушуються (зокрема під впливом інтерференції) й істотно впливають на якість мовлення, рівень мовленнєвої культури учнів» [4, 50].

Безперечно, орфографія та орфоепія – дві рівноправні й міцно зв'язані між собою сторони літературної мови. Як неграмотне письмо ускладнює читання й розуміння написаного, так і неправильна вимова стає на перешкоді розумінню сказаного. Учні вчать літературної вимови на зразках мовлення вчителя, тому педагог повинен ставитися до своєї вимови максимально відповідально.

Український правопис ґрунтується, в основному, на двох принципах: морфологічному і фонетичному. Морфологічний принцип – це принцип написання слів відповідно до правил словотвору та словозміни. Багато правописних норм прямо спирається на усвідомлення складу слова.

Як відомо, протягом тривалого часу до морфології, крім частин мови, включали словотвір, проте згодом від цього відмовилися, оскільки, на відміну від морфології, що вивчає зміну слова, у словотворі розглядаються способи творення слів. Будову слова і словотвір довго вивчали поряд, в органічному зв'язку. В. Масальський зауважує, що розділи «Морфологія» та «Синтаксис» виявляють учням провідне значення граматики в мові, радить приділяти показу цього особливу увагу. Там, де це природно пов'язується з граматичним вивченням слова, але не змішуючи лексичних і граматичних значень і не підмінюючи вивчення одного другим, поширюються знання школярів і про словниковий склад мови. Наприклад, у V класі корисною є подача учням у короткій бесіді до теми «Словотвір» потрібних відомостей про багатство словника близькоспоріднених мов, зокрема їх синонімів, про вживання деяких слів у переносному значенні (з ілюстрацією помірною кількістю доступних учням прикладів із творів

літератури за програмою); про стійкість основного лексичного фонду в мові й удосконалення лексики, зникання окремих слів і появу нових та зміну значення деяких з них (наприклад, *перо*), засвоєння окремих слів з інших мов і про основний шлях самобутнього розвитку лексики близькоспоріднених мов, їх словотвір.

Навчання будови слова починається в молодших класах і продовжується в середній школі. Вивчаючи склад слова й частини мови, учні довідуються, яка багата українська мова на різноманітні і гнучкі форми слів, засвоюють ці форми та навчаються користуватися ними для передачі найтонших нюансів думок і почуттів. Школярі навчаються правильно визначати складові частини слова, що сприяє свідомому й міцному засвоєнню правопису слів із голосними і приголосними в коренях, правопису префіксів і суфіксів.

Опановуючи закономірності в будові слів української мови, діти вчаться розуміти життя слова, глибше усвідомлювати значення багатьох слів і тим самим розширюють і збагачують свою лексику. Вивчення складу слова і частин мови дає вчителю достатньо можливостей для організації роботи з розвитку мовлення учнів, словникової роботи.

На думку вченого, тема «Склад слова» є однією з найважливіших у курсі морфології, адже вміння швидко визначати склад слова потрібне для успішного засвоєння граматичних законів словотвору та словозміни основних частин мови, а надто орфографії. Тому, як показують дослідження, при вивченні частин мови та їх правопису часто практикуються вправи на аналіз складу слова, виділення кореня, суфіксів, префіксів, добір споріднених слів. Науковець наголошує на особливому значенні добору та організації матеріалу в такій роботі.

В. Масальський дає вчителям низку порад:

– слід керуватися в доборі вправ на групування споріднених слів насамперед вимогою озброїти учнів правописними навичками, знанням граматики, розвиваючи в той же час на цій основі мовлення учнів;

– не можна захоплюватися елементарним накопиченням споріднених слів, що нічого не дає для навчання граматики, орфографії, розвитку мовлення дітей;

– використовуючи, де цього вимагає матеріал, історичні довідки для пояснення давніх коренів, не можна сподіватися, що самі учні, без допомоги вчителя, можуть розібратися в етимологічній спорідненості далеких за своїм значенням слів.

«Основним завданням є навчити учнів добре орієнтуватися саме в існуючому в мові граматичному складі слова», а «основним дидактичним матеріалом у цих вправах мають бути слова, найпоширеніші в нашій мовній практиці, а не якісь рідкісні слова» [7, 42].

Учений акцентує увагу на тому, що курс мови в середній школі чітко визначений державною програмою, і зміст її не дозволяє підмінювати вивчення граматики, правопису, лексичного складу літературної мови будь-якою працею, що виходить за межі середньої школи.

Щоб попередити помилки у визначенні коренів слів і доборі спільнокореневих слів, учням треба давати такі усні й письмові вправи, при виконанні яких діти мусять виходити не лише з зовнішнього, звукового оформлення слова, а і з його лексичного значення. Корисні, наприклад, такі вправи: 1) учні знаходять корінь кожного даного слова і з'ясовують його значення (*порадник, радість; заплачу* – слово з наголосом на другому складі, *заплачу* – слово з наголосом на третьому складі); 2) визначають корені в даних парах слів і доводять, що ці пари слів мають різні корені (море, морити; гора, горіння); 3) подані вчителем слова учні вводять у складені ними речення (радити, радіти; малюнок, малюк); 4) добирають до даних учителем слів (боронити, боронувати, боротися) споріднені слова і записують їх у три колонки [8].

Науковець нагадує, що різні префікси надають слову відмінних значень, і саме це слід розкрити у зв'язку з вивченням складу слова, як і значення суфіксів. Більш детальна інформація про суфікси надається під час вивчення частин мови. В. Масальський наводить найпростіші, на його думку, приклади, які виявляють роль префіксів: *підійти* (до чогось) – рух до чогось; *відійти* – віддалення від чогось; *зійти* – рух згори вниз та навпаки – знизу вгору; порівн. народну пісню: «Ой, зійди, зійди, ясний місяцю...» та ін.

Аналіз учнями будови слова ефективний, коли проводиться на поступово ускладнюваному матеріалі, що розвиває мовлення і зміцнює правописні навички.

Ураховуючи умови паралельного викладання близькоспоріднених мов, з метою усталення в учнів правописних навичок поряд із виявленням спільних для української та російської мов префіксів типу *записати* – *записать, описати* – *описать* за допомогою вправ на групування та вживання слів із префіксами *з-* – *с-*, *роз-* – *рос-*, *роз-* – *рас-* (*збір* – *сбор; розпис* – *ропись; розписати* – *расписать*) і под. педагоги домагаються правильного написання учнями відповідних слів у кожній з цих мов.

У 50-і роки двадцятого століття була потреба в наукових дослідженнях шляхів історичного розвитку, взаємовпливу української та російської мов, докладнішій розробці методики їх паралельного навчання з метою озброєння викладачів умінням, підкреслюючи близькість цих мов, спираючись на спільне в них, у той же час досконало вивчити з учнями конкретну систему кожної з цих мов, відмінності правопису префіксів, коренів, суфіксів, закінчень [6].

У сучасній школі приділяється належна увага вивченню складу слова. Програма ЗНО з української мови містить розділ «Будова слова. Словотвір»,

де вказується, що учасники ЗНО повинні вміти відділяти закінчення слів від основи, членувати основу на значущі частини, розрізняти форми слова й спільнокореневі слова, правильно вживати їх у мовленні [10].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

В. Масальський доводить, що робота з фонетики, будови слова, правопису на уроках української мови в середній школі сприяє розвитку в учнів практичних навичок з мови, у першу чергу, орфоепічних та орфографічних навичок. Методичні поради науковця щодо прищеплення школярам цих навичок не втрачають цінності.

Проблеми навчання орфоєпії та орфографії, формування мовленнєвої компетентності в учнів залишаються актуальними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Голуб Н. Основні принципи української орфографії / Ніна Голуб // Дивослово. – 2016. – № 10. – С. 24–28.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
4. Котусенко О. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в 5 – 11 класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2016 – 2017 навчальному році з урахуванням змін у навчальних програмах / Олена Котусенко, Неллі Бондаренко, Валентина Новосьолова // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 4. – С. 42–59.
5. Кушнірова Л. В. Дослідження В. І. Масальським зв'язків у галузі методики навчання слов'янських мов / Л. В. Кушнірова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / ред. кол. Мороз О. Г., Гузій Н. В. (відповідальні редактори) та інші. – Вип. 1 (11). – К. : НПУ, 2004. – С. 90–97.
6. Масальський В. І. Вивчення російської та української мов у середніх школах УРСР і завдання методики мови / В. І. Масальський. – К. : Вид-во Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка, 1955. – 129 с.
7. Масальський В. І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів / В. І. Масальський. – К. : Рад. школа, 1953. – 136 с.
8. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.
9. Пентилюк М. Актуальні проблеми української лінгводидактики в дослідженнях учених-методистів / Марія Пентилюк // Дивослово. – 2016. – № 9. – С. 2–5.
10. Програма зовнішнього незалежного оцінювання з української мови і літератури // Дивослово. – 2016. – № 7–8. – С. 13–17.
11. Тоцька Н. Засоби милозвучності української мови / Ніна Тоцька // Дивослово. – 2012. – № 12. – С. 38–42.

REFERENCES

1. Biliaiev, O. M. (2005). *Linhvodydaktyka ridnoi movy (Linguodidactics of the native language)*. Kyiv: Heneza.

2. Holub, N. B. (2016). Osnovni pryntsyipy ukrainskoi orfohrafii (Main principles of the Ukrainian orthography). *Dyvoslovo*, 10, 24–28.
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (National standard of basic and complete secondary education). Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
4. Kotusenko, O., Bondarenko, N., Novosolova, V. (2016). Metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia ukrainskoi movy v klasakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u 2016–2017 navchalnomu rotsi z urakhuvanniam zmin u navchalnykh prohramakh (Methodological recommendations on teaching Ukrainian language in the 5th – 11th grades of secondary schools in 2016 – 2017 academic year in accordance with the changes in the curriculum). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 4, 42–59.
5. Kushnirova, L. V. (2004). Doslidzhennia V. I. Masalskym zviazkiv u haluzi metodyky navchannia slovianskykh mov (V. I. Masalskyi's research on the relations in the field of methods of teaching Slavonic languages). *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 1(11), 90–97.
6. Masalskyi, V. I. (1995). *Vyvchennia rosiiskoi ta ukrainskoi mov u serednikh shkolakh URSR i zavdannia metodyky movy (Teaching Russian and Ukrainian languages in secondary schools in the USSR and the tasks of the methods of teaching language)*. Kyiv: Vyd-vo kyivskoho derzhavnoho universytetu im. T. Shevchenka.
7. Masalskyi, V. I. (1953). *Pytannia metodyky hramatyky pravopysu i rozvytku movy uchniv (Issues of methods of teaching grammar, spelling and students' language skills development)*. Kyiv: Radianska Shkola.
8. Chavdarov, S. H., Masalskyi, V. I. (1962). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli (Methods of teaching Ukrainian language in secondary school)*. Kyiv: Radianska Shkola.
9. Pentyliuk, M. (2016) Aktualni problemy ukrainskoi lnhvodydaktyky v doslidzhenniakh uchenykh-metodystiv (Actual problems of the Ukrainian lingvodidactics in the researches of scholars-methodologists). *Dyvoslovo*, 9, 2–5.
10. Prohrama zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia z ukrainskoi movy i literatury (The program of the external independent testing in the Ukrainian language and literature) (2016). *Dyvoslovo*, 7–8, 13–17.
11. Totska, N. (2012). Zasoby mylozvuchnosti ukrainskoi movy (The means of euphony of the Ukrainian language). *Dyvoslovo*, 12, 38–42.

РЕЗЮМЕ

Кушнирова Лариса. Советы В. Масальского касательно обучения фонетике, составу слова, правописанию, формирования у учащихся орфоэпических и орфографических навыков.

Цель статьи – рассмотреть методические советы известного отечественного учёного-филолога и педагога В. Масальского касательно обучения фонетике, составу слова, правописанию, формирования у учащихся орфоэпических и орфографических навыков на уроках украинского языка в средней школе.

Учёный считает, что в условиях преподавания двух восточнославянских языков изучение фонетики украинского и русского языков создаёт у учащихся основу для сознательного овладения нормами литературного произношения. Методист советует истолковывать, осмыслять высокие качества звуковой системы этих языков – их благозвучие. Чтобы заложить с помощью изучения фонетики крепкую основу орфографической грамотности учащихся, необходимо хорошее усвоение фонетических и правописных закономерностей.

Умение определять состав слова важно для успешного усвоения орфографии. Доказано, что советы учёного не теряют ценности и сегодня.

Ключевые слова: *обучение фонетике, составу слова, правописанию на уроках украинского языка, звук, благозвучие, формирование у учащихся орфоэпических и орфографических навыков, сознательное овладение нормами литературного языка.*

SUMMARY

Kushnirova Larisa. V. Masalskyi's recommendations regarding teaching phonetics, word structure, orthography, forming orthoepic and orthographic skills.

The aim of the article is to review the methodological recommendations of the well-known national scientist-philologist and pedagogue V. Masalskyi regarding teaching phonetics, word structure, orthography, forming orthoepic and orthographic skills.

Research methods: analysis of scientific works, methodological recommendations, textbooks and manuals, learning of educational documents, curricula.

The famous Ukrainian linguodidact O. Belyaev, a follower of V. Masalskyi, notes that phonetics has a great potential for developing a speech culture.

According to V. Masalskyi, students cannot apprehend the concept of a sentence and its functions in speech without being acquainted with the notion of a logical stress beyond the intonational structure of the utterance that has its own sound characteristics.

The methodologist provides the examples from the orthoepy and orthography, the examples for the analysis of the word structure and the examples of the research material. The scholar notes that the concurrent teaching of the two East Slavic languages, namely Ukrainian and Russian languages, provides students with the ground for conscious acquisition of the norms of the standard language pronunciation. When starting learning the rules of pronouncing sounds in different positions in the word combinations, students, with the help of a teacher, find out the suprasegmental feature of these languages – the euphony. Such exercises should be also done later, at the lessons of literature, where students learn about the use of assonance and alliteration, observe the alternation of the consonants and the rhythm of speech, which is caused by the shift of stress.

Professor V. Masalskyi emphasizes on the fact that the thoroughly learnt phonetics and orthographic rules are necessary for creating a solid base of the orthographic competence of pupils via studying phonetics. Studying phonetics contributes to the semantic analysis of words and has a practical purpose: to give students a basic knowledge about the sound system of the language and to form the orthoepic and orthographic skills. The successful achievement of such goals is possible only providing for the conscious attitude of pupils towards the peculiarities of pronunciation and writing and their relationships under the condition of providing students with the necessary theoretical knowledge.

The ability to find the syllables is important for the successful learning of orthographic rules. The scientist's recommendations do not lose their value.

Key words: *teaching phonetics, word structure and orthography at the lessons of the Ukrainian language, phoneme, euphonia, formation of orthoepic and orthographic skills, conscious acquisition of the norms of the standard language.*

Олена Лазарева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-4385-0139

СТАНОВЛЕННЯ ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ ЙОГО ПЕРШОГО ДИРЕКТОРА Й.Г. ПОДОЛЬСЬКОГО (1931–1934 рр.)

У статті наведено основні напрями діяльності Йосипа Григоровича Подольського на посаді першого директора Харківського інституту народної освіти (ХІНО) і Харківського державного педагогічного інституту (ХДПІ) у 1931–1934 рр. Уперше розкрито структурні і змістові зміни у виші, становлення під його керівництвом системи кадрової, навчальної й виховної роботи, що дало змогу створити ефективний на той час вищий педагогічний навчальний заклад з висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом, 6 факультетами і 13 кафедрами. Й. Подольський відзначався професійною зрілістю, високою трудовою самовідданістю та результативністю управлінської діяльності. У важких політичних і соціально-економічних умовах тоталітарної держави Й. Подольський зробив все можливе, щоб забезпечити якісну професійну освіту вчителів. Подано короткі відомості про складний і наприкінці трагічний життєвий шлях Й. Г. Подольського, оскільки до останнього часу вони не були відомі науковцям і освітянському загалу.

Ключові слова: *Й. Г. Подольський, директор, ХІНО, ХДПІ, факультети, кафедри, вищий педагогічний заклад, якісна освіта, трагічний життєвий шлях.*

Постановка проблеми. У наш час, коли здійснюються реформування і модернізація всієї системи освіти, зокрема й педагогічної, потрібні нові ідеї щодо забезпечення успішності цього процесу. Тому виникає потреба вивчити історичний вітчизняний і зарубіжний досвід, з'ясувати, які впроваджувалися зміни, які були наслідки реформування вищої освіти в минулому, як відбувалося становлення та розвиток новоутворених і реорганізованих вишів, який досвід можна використати в сучасних умовах.

У зв'язку з цим актуалізується проблема вивчення й переосмислення практично надбаного досвіду попередніх керівників навчальних закладів, оскільки він може стати джерелом збагачення сучасної управлінської теорії та практики. Особливо це стосується періоду 20–30-х років минулого століття, найменш вивченого і найбільш схожого з нинішнім етапом розвитку України з її нестабільністю в політичній, економічній, соціальній сферах, у тому числі і в царині освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням становлення вищої освіти в Україні, її першій столиці – Харкові, а також персоналіям, які були засновниками й будівниками вищих навчальних закладів, присвячено лише деякі роботи науковців. Але й вони торкаються, насамперед, історії

та персоналій Харківського університету (Д. Багалій, М. Сумцов, М. Халанський), спадщини вчених XIX–XX століття (М. Петренко, С. Золотухіна), студентства 20–30-х років (О. Рябченко), сучасного стану Харківського національного педагогічного університету (ХНПУ) та історії його кафедри педагогіки (О. Башкір, Л. Зеленська, О. Васильєва, Г. Приходько). У невеликих за розміром статтях не ставилося за мету надати вичерпну інформацію про стан розвитку вишів та діяльність їх ректорів і директорів. Що ж стосується відомостей про життєвий шлях Й. Г. Подольського, першого директора Харківського державного педагогічного інституту, то вони занадто короткі, неповні і часто неточні.

Мета статті – на основі аналізу окремих публікацій і архівної документації виявити напрями, зміст, результати діяльності Й. Г. Подольського на посаді директора ХІНО, ВУІНО, ХДПІ (1931–1934 рр.), розкривши розвиток означених вишів як основи і джерел сучасного Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, прояснити деякі невідомі факти й події з його життя.

Методи дослідження: біографічний метод для визначення основних періодів життєдіяльності і професійно-педагогічної роботи Й. Подольського; системно-функціональний аналіз, теоретичне узагальнення й систематизація архівних матеріалів, опублікованих статей, присвячених діяльності Й. Подольського як директора Харківського педінституту, контент-аналіз і теоретичне узагальнення підготовлених їм документів (наказів, розпоряджень, статей тощо); метод наукової екстраполяції для виявлення можливостей застосування в сучасних вишах досвіду діяльності Подольського як продуктивного освітнього менеджера, наставника молоді і громадського діяча, а також досвіду викладачів, студентського самоуправління Харківського педагогічного інституту 30-х років XX ст.

Виклад основного матеріалу. Й. Г. Подольський був першим директором і стояв у витоків формування Харківського державного педагогічного інституту, першого самостійного педагогічного вишу Харкова – прямим нащадком якого є нинішній Харківський національний педагогічний університет.

Народився Йосип Подольський 3 листопада 1896 року в місті Переяславі Київської губернії в сім'ї ремісників. Як свідчать вивчені архівні документи, у 1916 році він закінчив восьмикласне Переяславське комерційне училище. До кінця 1917 року Йосип заробляв приватними уроками. З 1918 – завідував єврейським робітничим клубом. Із 1919 року життя Й. Г. Подольського було пов'язано з містом Миколаєвом і роботою в губернському відділі народної освіти. У 1925 році він був прийнятий до лав Комуністичної партії більшовиків України [9]. Вищу педагогічну освіту Й. Г. Подольський отримав у Харківському інституті народної освіти в 1928 році, склавши іспити екстерном. У ХІНО він зробив і перші кроки на

викладацькій роботі, до якої був залучений у 1929 році на посаду викладача факультету соціального виховання [9]. Факультет на той час очолював відомий освітній діяч І. П. Соколянський. Факультет готував «педагога-колективіста, організатора дитячого життя в колективі, який би знав природу дитини й відповідно з нею був би здатен проводити єдиний виховний процес від народження дитини до її юнацьких днів. Саме з цієї причини в його навчальних планах значний обсяг часу відводився педагогічним дисциплінам» [3, 14].

Після постанови Раднаркому УСРР «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти» від 11 серпня 1930 року Харківський інститут народної освіти як єдиний навчальний заклад було ліквідовано. На його базі створена ціла низка вишів. На основі факультету соціального виховання було утворено Харківський інститут соціального виховання, який проіснував усього декілька місяців і 1 липня 1931 року був реорганізований у Харківський інститут народної освіти (ХІНО) [1, 14]. Дана подія зумовила кардинальні зміни в організації всієї педагогічної освіти. Саме цей вищий навчальний заклад і очолив професор Й. Г. Подольський. У першому наказі по ХІНО від 1 липня 1931 року за підписом Й. Г. Подольського читаємо: «Згідно з постановою заступника НКО т. Кузьменко від 13/VI – б.р. та з розпорядження Сектору Кадрів НКО від 15/VI – 31 р., Харківський Інститут Соцвиху з 1 липня ц. р. реорганізовано на Харківський Інститут Народної Освіти /ХІНО/ » [5, Арк. 1]. Цим самим наказом, приступаючи до виконання обов'язків директора ХІНО, Йосип Григорович затвердив своїх заступників: з адміністративно-господарчої частини – М. С. Черкаського і з навчальної частини – О. П. Феоктистова

У складі ХІНО на той час діяло три факультети: **організаційно-інспекторський**, що готував організаторів-методистів у справі соцвиховання дітей для органів народної освіти (завідувач П. В. Логвінов); **педолого-педагогічний** – готував викладачів-методистів з педології й педагогіки для педтехнікумів і педологів дослідно-педагогічних кабінетів (завідувач К. Я. Попов); **комдитруху** – готував методистів-організаторів КДР (комуністичного дитячого руху) – завідувач Д. Д. Петров [Там само].

Функціонувало вечірнє й заочне навчання студентів (згодом вечірні групи були закриті і приєднані до заочного відділу (керівних освітніх кадрів). Інститут розміщувався в 2 корпусах, мав гуртожиток для проживання студентів [5].

Відповідно до наказу № 16, підписаного Й. Г. Подольським 22 вересня 1931 року, при ХІНО була створена рада інституту та навчально-методичні комісії [5, арк. 14]. Відкрито 15 кафедр, які очолили провідні фахівці: марксизму-ленінізму (проф. Поляков-Ольхін), нацпитання (проф. Сидорович); історії (проф. Подольський); політекономії (проф. Каплан); мови і літератури (проф. Парадиський); педагогіки (проф. Гарбуз);

організації освіти (проф. Гудвіл); педології (проф. Залужний); анатомії-фізіології (проф. Катков); КДР (проф. Ярославенко); математики (проф. Карпенко); фізики і виробничого навчання (проф. Пономарьов); хімії (проф. Казанський); біологічних дисциплін (проф. Фадеев); сільського господарства (проф. Таранов) [5, Арк. 15, 16].

Треба відмітити, що чотири з цих кафедр були педагогічними. Насамперед це кафедра педагогіки, на якій читалися такі навчальні дисципліни, як марксистська педагогіка та художнє виховання. Існувала ще одна кафедра педагогічної спрямованості – кафедра організації освіти. На ній викладалися такі дисципліни, як організація й методика керування освітою, основи освітньої політики, єдиний план культбудівництва, радянське будівництво. Заняття з цих дисциплін проводили професори організації та планування освіти Гудвіл і Бутанін, доцент радянського будівництва Корнетов [5, Арк. 16; 26].

Наймасштабнішою і за кількістю курсів, і за кількістю викладачів була кафедра педології, яка забезпечувала вивчення педології, соціології та педагогіки праці, психотехніки, методики викладання педолого-педагогічних дисциплін, соціальної гігієни, дефектології, психопатології, логопатії. Організовували вивчення цих дисциплін професори педагогіки Залужний і Волобуєв, доценти педології Меркулова, Барун, Картузанська, Година, Велецька, Капусник, доцент психопатології Уринсон, доценти соціальної гігієни Мац і Шпільберг та асистенти педології Барбарич і Айзеншток [5, Арк. 16; 26].

До педагогічних можна віднести і кафедру КДР (комуністичного дитячого руху), на якій вивчалися дисципліни: комуністичний дитячий рух і позашкільне виховання. Забезпечували їх вивчення професор КДР Ярославенко, доцент КДР Войтинська, доцент позашкільного виховання Попов та асистенти КДР Гарбузів і Люк [5, Арк.17; 27].

У жовтні 1932 року пройшла часткова реорганізація і скорочення кафедр, після чого їх залишилося всього 12, хоча зазначені педагогічні кафедри було збережено. У виші на той час викладалося 62 дисципліни. Інститут мав потужний професорсько-викладацький склад: 26 професорів, 36 доцентів та 36 асистентів. Про це свідчать накази по інституту № 23 та № 31 за 1931 рік [5, Арк. 26, 38].

Необхідно було налагодити роботу нового вишу. По-перше, була впорядкована робота адміністрації навчального закладу. У наказі № 18 зазначено: «З огляду на те, що в 1931–32 учб. році Інститут працюватиме в одну зміну, а також, щоб не відрізнятись від усіх Державних установ, які розпочинають робочий день з 9 години ранку, наказую всьому адміністративно-технічному персоналу ХІНО з 1 жовтня б.р. розпочинати свій робочий день з 9 години ранку і закінчувати його о 4-й годині дня. Перерва для сніданку оголошується для всіх з 12 до 12-30 год. дня» [5, Арк.

19]. Були чітко встановлені години прийому студентів адміністративно-технічним персоналом вишу [Там само]. По-друге, був установлений режим занять для студентів і викладачів ХІНО. У наказі № 48 від 6 жовтня 1931 року Й. Г. Подольський сповіщає, що «робочий день студентів ХІНО триває 9 годин: від 8 до 14 і від 15 до 18 години. До цього часу входить чисто вся обов'язкова навчальна робота студентів, як з викладачем, так і без нього» [5, Арк. 32]. У цьому ж наказі було подано орієнтовний розподіл робочого часу студентів: «25 % на роботу з професором /вступну і заключну/; 75 % на бригадну роботу з асистентом і без нього і на індивідуальну роботу студента». Лекційна робота професорів «може мати зміст або організаційно-методичний, або заключний на базі семінарської роботи, або навчальний» [Там само].

Що стосується часу роботи асистента, виділеного на форконференції, сутність яких полягала в обговоренні підготовленого студентом завдання, то він «розподіляється між бригадами студентів, щоб асистент працював з кожною бригадою окремо в погоджений зі студорганізацією час». Робота асистентів залежала від особливостей дисципліни і полягала «або в поглиблювально-контрольній розмові з окремими бригадами, або в обговоренні студентських доповідей на пропоновані теми» [5, Арк. 32].

Самостійна робота студентів без асистента здійснювалася «або в цьому ж приміщенні, або в читальні тощо» і приблизно складалася з таких частин: «аналіза матеріялу, лябораторні й практичні роботи, поглиблювальне обговорення індивідуально-засвоєного. Легкий матеріял індивідуально опрацьовується без попередньої бригадної аналізи». Студентські групи поділялися на бригади, «поєднуючи сильних студентів із середніми й середніх зі слабими» [Там само]. Для бригадної роботи для кожної студентської групи виділялась окрема кімната.

По-третє, було організовано забезпечення студентів необхідною навчальною літературою. Кожен викладач замовляв у бібліотеці ХІНО книги та інші матеріали з теми, що були необхідні студентам для успішного її опанування. Література видавалася «на колективний абонемент бригадам на весь час проробки теми... щоб кожен студент мав змогу нею користуватись» [5, Арк. 33]. Якщо студентам потрібна була додаткова література, її можна було отримати «індивідуальним порядком у читальні... від 15 до 21 години» [Там само].

По-четверте, був уведений загальноінститутський календар (графік проведення позааудиторної роботи – зборів, засідань, гуртків та ін.) з метою запобігання перевантаженню студентів і викладачів. Крім того, був установлений розпорядок роботи помешкань інституту і гуртожитків, їх ремонту й підтримання в належному стані, забезпечення сумлінної роботи обслуговуючого персоналу та бездоганної роботи викладачів вишу.

Маючи великий організаційний і педагогічний досвід, Й. Г. Подольський як керівник намагався вдосконалити роботу вишу в усіх напрямках. Насамперед, це **активізація роботи студентів** на лекціях (вимагалось давати їм план та цільове настановлення, викликати студентів на відповіді як на базі їх попередньої підготовки, так і на базі лекції), у практичному руслі освіти – поєднувати теорію з громадсько-виробничою роботою, залучати студентів до дослідної праці і самостійного опанування літературою [5, п. 2, Арк. 32; п. 7, Арк. 33].

Велику увагу Подольський приділяв **постійному обліку роботи кожного студента**. Це мало відбуватися такими шляхами: відстеження якості роботи протягом усього навчального часу, оцінювання якості засвоєння знань, умінь, навичок студентів асистентом на форконференціях, стимулювання студентів до праці студорганізацією, подання асистентами рекомендацій на подальшу роботу кожного студента. Із цього приводу директор наголошував: «Треба забезпечити глибоке засвоєння матеріалу кожним студентом – і рішуче боротися з хованням індивідуума за бригадою» [5, п. 8, Арк. 33].

Було запропоновано **різні форми співпраці й контролю**: постійне обговорення складних питань: як суто теоретичних, так і прикладного характеру; систематичне опитування та студентське взаємоопитування, форми академзмагання (академбою) [5, п. 9, Арк. 33].

Дбаючи про вільний час і якість навчання студентів, Й. Г. Подольський забороняв викладачам виносити колоквиуми за межі призначеного навчальним планом і розкладом часу. «Колоквиум – як органічна складова частина навчального процесу, має допомогти студенту зробити загальний огляд опрацьованої дисципліни, з'ясувати собі взаємозв'язок між окремими темами – а тому колоквиум не може затримувати увагу студента на деталях другорядного значення», – вважав Й. Г. Подольський [7, Арк. 49-а].

На початку 1931 навчального року з метою наведення дисципліни в стінах інституту було розроблено і схвалено до виконання правила для студентів, оскільки певна частина з них поводила себе в приміщенні інституту «зовсім некультурно й неохайно». Ці правила були викладені в наказі № 22 (параграф 3) і охоплювали такі норми, які враховували рівень культури студентів тих часів: «калоші та верхній одяг потрібно залишати в гардеробі; їсти дозволяється тільки у спеціально відведених місцях; забороняється забиратися з ногами на столи, парти, стільці та вікна; співати і гучно розмовляти під час лекцій; курити в аудиторіях, залі та кімнатах адмінперсоналу; забирати зі столів в канцеляріях канцприладдя та виливати з чорнильниць антрамент» та ін. [5, Арк. 24]. До виконання визначених правил Й. Г. Подольський рекомендував залучати студентський актив. Тому особливу роль Йосип Григорович відводив інституту старост,

«надаючи старостам значення як відповідальних осіб, представників адміністрації ХІНО, що вимагало *від них* відповідальних функцій... у боротьбі з прогулами, запізненнями студентів на лекції, боротьбі за дисципліну й охайність студентів та інше» [5, Арк. 66–67].

У 1931–33 роках чи не єдиним джерелом отримання харчування студентів були картки, на які можна було придбати продукти. Тому для заохочення ударників, тобто студентів, які добре навчалися та брали активну участь у житті інституту, «для покращення матеріально-побутових умов» було ухвалено щомісячно 25-ти з них виплачувати інституту по 10 карбованців кожному на посилене харчування. У своєму наказі № 50 Й. Г. Подольський пропонував профкому при відборі цих студентів «перевагу надати тим кращим ударникам, що *найбільше* потребують у посиленому харчуванні» [7, Арк. 57].

За часи директорства Й. Г. Подольського інститут зазнав певних трансформаційних змін: з вересня 1932 року ХІНО було присвоєно ім'я О. М. Скрипника, а з листопада цього самого року він перейменований у Всеукраїнський інститут народної освіти (ВУІНО) імені О. М. Скрипника [6]. Та зовсім скоро ВУІНО був реорганізований (згідно з постановою Колегії НКО про реорганізацію системи педагогічної освіти від 11 серпня 1933 року) у Харківський державний педагогічний інститут. Й. Г. Подольського було залишено на директорській посаді. І знову почалася наполеглива праця із розбудови нового, тепер уже педагогічного, вишу. На педагогічні інститути покладалося завдання готувати вчителів-предметників для загальноосвітніх шкіл. З цією метою в новому виші було збільшено кількість відділів до 9. Існували такі відділи: історичний, фізичний, економічний, шкільно-педагогічний (замість організаційно-інспекторського), математичний, дошкільний, мовно-літературний, педологічний, Д.К.Р. та позашкільний [7, Арк. 77]. Кафедр, як і раніше, залишилося 13 [7, Арк. 84]. Але за сприяння Й. Г. Подольського в жовтні була відкрита ще одна – кафедра психології, яку очолив професор О. М. Леонт'єв [7, с. 92], у подальшому визначний учений-психолог, відомий у Радянському Союзі своїми працями й науковою школою. Професорсько-викладацький склад налічував 80 фахівців [7, Арк. 84]. Згідно з новими вимогами, новими цілями створеного педагогічного вишу, а також необхідністю організації педагогічної практики в школі створювалися нові навчальні плани й навчальні програми [7, Арк. 77]. Перед початком 1933/34 навчального року було проведено капітальний ремонт приміщень інституту. На той час він розміщувався в 2 корпусах (вул Гоголя, 7 та Карла Маркса, 2) і мав 2 гуртожитка для проживання студентів (Червоний корпус у дворі студмістечка Гігант і Жовтий – по вулиці Чайковського).

Для студентів були розроблені нові правила поведінки в аудиторіях ХДПІ. Наказом № 75 від 9 вересня 1933 року по ХДПІ встановлюється такий

внутрішній розпорядок: відразу після дзвоника студенти повинні були «увійти до аудиторії і чекати там на лектора», оскільки їм заборонялося під час занять пересуватися по інституту; вимагалось, щоби були відсутні запізнення, тому «після того, як лектор увійшов в аудиторію вхід студентам на заняття забороняється і ті, що спізнились, вважаються відсутніми».

Й. Г. Подольський розумів, що для успішної роботи інституту і якісного навчання студентів необхідно розв'язати питання подальшого розвитку і вдосконалення навчально-матеріальної бази. Тому він активно клопотав перед керівними органами про нові приміщення для занять, кабінети, лабораторії, обладнання [10, Арк. 201]. Саме завдяки наполегливим діям Йосипа Григоровича педагогічний інститут отримав жовтий корпус гуртожитку (1932 р.) та гуртожиток по вулиці Артема 56/58 (1933 р.). Ще одна будівля перейшла в розпорядження інституту, але вже на початку наступного 1934/35 навчального року, коли Подольський пішов з посади директора [8].

1933-й рік позначився не тільки позитивними подіями в житті вишу. Це рік, коли почалася нова хвиля репресій по всій країні. Не обійшла ця біда і педагогічний інститут. З жовтня по грудень 1933 року були звільнені з роботи керівник кафедри педагогіки професор Т. П. Гарбуз, викладач основ виробництва Вінник, керівник кафедри Д.К.Р. та позашкільної освіти професор Ярославенко, керівник кафедри педології професор Залужний [7].

Але життя тривало. У новому інституті посилювався контроль і облік з боку адміністрації. З метою покращення якості організації навчання студентів Подольським був виданий наказ № 14 від 15 лютого, у якому викладачам пропонувалося у групових журналах вказувати кількість проведених годин з обов'язковим підписом викладача і записувати, скільки «за місяць дано лекцій спільних, лекцій групових, годин семінарських, годин лабораторних» [8, Арк. 14]; а на кафедрах «кожного місяця слухати виконання навчального плану по кафедрі; на кінець семестру подавати звіти за всю роботу кафедри» [Там само].

У 1932 році, у зв'язку з відкриттям Всеукраїнського інституту підвищення кваліфікації вчителів (ВІПКВ), частина студентів перейшла від ІНО до ВІПКВ [6, Арк. 112], але ненадовго. Вже в 1933 році ВІПКВ було закрито, а студенти знову перейшли до заочного відділення тепер уже Харківського державного педагогічного інституту, де замість інституту підвищення кваліфікації керівних освітніх кадрів був організований «Харківський вечірній інститут підвищення кваліфікації вчителів без відриву від виробництва з відділами, що є при стаціонарному секторі інститута» [7, Арк. 96].

Піклувався Йосип Григорович і про студентів-заочників. За ініціативою Й. Г. Подольського для зручності студентів були створені консультативні пункти, які обслуговували їх на периферії (у районах).

Розміщувалися такі пункти при педагогічних технікумах. Спочатку було відкрито 10 консультпунктів [8, Арк. 16, 17], але через два місяці їх залишилося тільки 5: у Богодухівському, Вовчанському, Чугуєвському, Куп'янському районах. Консультпункт Харківського району працював при педінституті [8, Арк. 32]. Для студентів-заочників були розроблені завдання, програми, контрольні роботи та ін.; читалися лекції, проводилися консультації [8, Арк. 18].

Важливу роль у вихованні студентської молоді Й. Г. Подольський відводив друкованому слову. За його участі в інституті спочатку стали виходити стіннівки, а згодом з'явився справжній друкований орган – газета «За більшовицького педагога». На її сторінках висвітлювалися питання студентського життя, роботи викладачів та їх наукових пошуків, подій, що відбувалися в країні і безпосередньо стосувалися вишу, умови прийому до інституту, розміщувалася реклама факультетів та інша інформація. У газеті співпрацювало багато студентів, майбутніх видатних учених і педагогів. Друкувався в газеті і сам Й. Г. Подольський зі статтями з важливих політичних тем і перспектив будівництва нового суспільства.

У травні 1934 року в ХДПІ працювали такі факультети: педагогічний з відділами: шкільний педагогічний, педологічний, дошкільний; ДКР, позашкільний, економічний, мовно-літературний, історичний, фізико-математичний, хімічний та біологічний [7, Арк. 48]. І всі вони готові були відкрити двері новим студентам у новому навчальному році. До того ж набір до інституту на 1934–35 рр. був значно збільшений.

У зв'язку з цим Подольським було створено додатково три факультетські приймальні комісії, які підпорядковувалися загальноінститутській. На них покладалися «вербовочна робота», яка виконувалася «силами студентів, викладачів відділів та кафедр». Також ці комісії «виконували обов'язки розгляду заяв вступників до відповідних відділів, прийому та перевірки документів, допуску до вступних іспитів, повідомлення студентів у десятиденний строк про результати вступу» [8, Арк. 48]. Створення цих комісій було запорукою успішного набору студентів на наступний навчальний рік.

Але п'ятого липня 1934 року Й. Подольського було переведено на посаду завідувача Вінницького облвнр, і він передав справи по педінституту новому директору – Л. Д. Смірновій [8, Арк. 74].

Згідно з документами, знайденими у Вінницькому державному архіві, подальша доля Й. Г. Подольського склалася трагічно: він був репресований, оголошений ворогом народу і страчений 27 вересня 1937 року. І тільки в 1956 році клопотаннями дружини справа була переглянута, проведено додаткове розслідування, яке встановило безпідставність пред'явлених йому звинувачень. Дванадцятого липня 1958 року Йосип Григорович був реабілітований, його чесне ім'я відновлено [2, 9].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене нами дослідження виявило, що Йосип Григорович Подольський був компетентним керівником, відзначався професійною зрілістю, високою трудовою самовідданістю й вагомою результативністю в управлінській і педагогічній діяльності. У важких політичних і соціально-економічних умовах тоталітарної держави Й. Подольський зробив все можливе, щоб забезпечити якісну професійну освіту вчителів. Викладачі і співробітники педінституту цінили його за принциповість і справедливість, уміння вирішувати найскладніші проблеми. При цьому Йосип Григорович був людиною скромною і приємною у спілкуванні, до якої всі ставились із великою повагою. Саме таким він запам'ятався колегам по роботі [9]. Він пройшов складний, трагічний, але достойний, насичений подіями і звершеннями життєвий шлях. Аналіз архівних документів періоду 1931–34 років свідчить про плідну роботу Й. Г. Подольського на посаді директора ХІНО, ВУІНО та його вагомий внесок у справу становлення й розвитку Харківського державного педагогічного інституту – на той час провідного столичного педагогічного ВНЗ. Це підтверджується компетентними зусиллями Й. Подольського з розширення інституту, створення нових факультетів, відділів, кафедр, кабінетів, отримання й задіяння нових навчальних корпусів і гуртожитків, з відкриття консультаційних пунктів у районах для заочників. Реальним є його вагомий внесок у розробку й удосконалення навчальних планів і програм, оптимальну організацію навчально-виховного процесу, роботу студентського активу, у зміцненні академічної дисципліни посилення обліку і контролю навчальної роботи студентів і викладачів.

Для сучасних керівників освіти, для вищої педагогічної школи досвід директора педінституту Подольського і його колег з давніх уже 30-х років стає позитивним уроком організації освіти майбутніх учителів в умовах економічних і соціальних негараздів, які й сьогодні не оминули наші виші і школи. Варто докладно й без упереджень вивчити створену Подольським систему менеджменту навчально-виховного процесу ВНЗ, зокрема, організації самостійної роботи студентів, їх співробітництва з професорами й асистентами, способів контролю та стимулювання навчальних досягнень і відповідальності майбутніх педагогів.

Й. Г. Подольський прожив, на жаль, коротке життя, але воно було яскраве й насичене, відзначилося сумлінним служінням обраній справі і людям. А в пам'яті нащадків він назавжди залишиться одним із батьків-засновників і першим ректором Харківського державного педагогічного інституту.

Перспективними можна вважати такі напрями дослідження історії і сучасності педагогічних університетів та його керівників, як історико-педагогічне порівняння підходів до менеджменту у вишах різних країн та в різні часи, до управління самостійною діяльністю студентів, їхньою самоосвітою, до способів оптимізації роботи з лекційним матеріалом і

науковими першоджерелами, до інтеграції навчальної й дослідницької діяльності у формуванні педагога – професіонала і творця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи : минуле і сучасність. До 165-річчя від дня заснування / [ред. Л. Д. Зеленська, О. І. Башкір, С. О. Васильєва та ін. ; за заг. ред С. Т. Золотухіної]. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – 156 с.
2. Марочка В. Репресовані педагоги України : жертви політичного терору (1929–1941) / В. Марочка, Г. Хіліг. – К. : «Науковий світ». – 2003. – 302 с.
3. Рябченко О. Л. Харківський інститут народної освіти ім. О. О. Потебні 1921–1930 рр. / О. Л. Рябченко. – Х. : ХДАМГ, 2000. – 214 с.
4. Служение Отечеству и долгу : очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1805–2004 годы) // Народная Украинская академия / ред. В. И. Астахова, Е. В. Астахова. – Х. : Золотые страницы, 2004. – 748 с.
5. Архів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Р-1427, Оп. 7, Од. зб. 3 «Накази по інституту», 1931, 72 арк.
6. Архів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Р-1427, Оп.7, Од. зб. 7 «Накази по інституту», 1932, 135 арк.
7. Архів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Р-4893, Оп.1, Од. зб. 1 «Накази по інституту», 1933, 119 арк.
8. Архів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Р-4293, Оп.1, Од. зб. 3 «Накази по інституту», 1934, 168 арк.
9. Державний архів Вінницької області. Р- 6023, Оп. 4, спр. 6360 Подольського Йосипа Григоровича, 284 арк.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф 166, Оп.10, спр. 1536.

REFERENCES

1. Zolotuhina, S. T. (Ed.) (2015). *Kafedra zahalnoi pedahohiky ta pedahohiky vyshchoi shkoly: mynule i suchastnist. Do 165-richchia vid dnia zasnuvannia [General pedagogics and higher school pedagogics chair: past and present; founded 165 years]*. Kh.: Vyd-vo TOB "Shchedra sadyba plus".
2. Marochka, V, Hilig, G. (2003). *Represovani pedahohy Ukrainy: zhertvy politychnoho teroru (1929–1941) [Repressed teachers of Ukraine: victims of political terror (1929–1941)]*. K.: "Naukovyi svit".
3. Riabchenko, O. L. (2000). *Kharkivskiyi instytut narodnoi osvity im. O. O. Potebni 1921–1930 [Kharkiv people's education institution named after O. O. Potebnya 1921–1930]*. Kh.: KhDAMG.
4. Sluzheniie Otechestvu i dolhu: ocherki o zhizni i deiatelnosti rektorov kharkovskikh vuzov (1805–2004 hody) (2004) [Service to Motherland and Duty: essays about life and activities of rectors of Kharkiv universities (1805–2004)]. In V. I. Astakhova, E. V. Astakhova (Eds.), *Narodnaia Ukrainskaia Akademiia*. Kh.: Zolotyie stranitsy.
5. Arkhiv Kharkivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni S. O. Skovorody [Kharkiv national pedagogical university named after G. S. Skovoroda archive]. P-1427, Op. 7, Od. zb 3, "Nakazy po instytutu", 1931, 72 p.
6. Arkhiv Kharkivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni S. O. Skovorody [Kharkiv national pedagogical university named after G. S. Skovoroda archive]. P-1427, Op. 7, Od. zb 7, "Nakazy po instytutu", 1932, 135 p.

7. Arkhiv Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni S. O. Skovorody [Kharkiv national pedagogical university named after G. S. Skovoroda archive]. P-4893, Op. 1, Od. zb 1, "Nakazy po instytutu", 1933, 119 p.

8. Arkhiv Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni S. O. Skovorody [Kharkiv national pedagogical university named after G. S. Skovoroda archive]. P-4293, Op. 1, Od. zb 3, "Nakazy po instytutu", 1934, 168 p.

9. Derzhavnyi arkhiv Vinnitskoi oblasti [State archive of Vinnitsa region]. P-6023, Op. 4, spr. 6360 Podolskoho Yosypa Hryhorovycha, 284 p.

10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchych orhaniv vldy ta upravlinnia Ukrainy [Central state archive of Ukrainian higher authorities' institutions]. F 166, Op. 10, spr. 1536.

РЕЗЮМЕ

Лазарева Елена. Становление Харьковского государственного педагогического института под руководством его первого директора И. Г. Подольского (1931–1934 гг.).

В статье приведены основные направления деятельности Иосифа Григорьевича Подольского – первого директора Харьковского института народного образования (ХИНО) и Харьковского государственного педагогического института (ХГПИ) в 1931–1934 гг. Впервые раскрыты существенные структурные и содержательные изменения в вузе, становление под его руководством системы кадровой, учебной и воспитательной работы, что дало возможность создать эффективное на то время высшее педагогическое учебное заведение с высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, 6 факультетами, 13 кафедрами. И. Подольский отличался компетентной профессиональной зрелостью, высокой трудовой самоотдачей и результативностью управленческой деятельности. В тяжелых политических и социально-экономических условиях тоталитарного государства он сделал все возможное, чтобы обеспечить качественное профессиональное образование учителей. Приведены короткие сведения о сложном и в конце трагическом жизненном пути И. Г. Подольского, поскольку до последнего времени они не были известны ученым и педагогической общественности.

Ключевые слова: И. Г. Подольский, первый директор, ХИНО, ХГПИ, факультеты, кафедры, высшее учебное заведение, качественное образование, трагический жизненный путь.

SUMMARY

Lazareva Olena. Formation of Kharkov State Pedagogical Institute under the guidance of its first director I. H. Podolskyi (1931–1934).

The article presents the main activities of Joseph H. Podolskyi as the first director of Kharkiv Institute of Education (KIE) and Kharkov State Pedagogical Institute (KSPI) in 1931–1934, at that time the leading metropolitan pedagogical institute. For the first time the structural and substantial changes at the university were revealed, its becoming under the supervision of personnel, training and educational system of work, which helped to create effective at the time the higher education institution with highly qualified teaching staff, 6 departments and 13 chairs. This is confirmed by J. Podolskyi's competent efforts to expand the institute, to form new departments, divisions, chairs, offices, receiving and engagement of new academic buildings and hostels, with the opening counseling centers in areas for extramural students. The real is his significant contribution to the development and improvement of curricula and programs, the optimal organization of the educational process, the work of student assets, prompting an academic discipline, strengthening the accounting and control of educational work of students and teachers.

J. Podolskyi is remarkable for professional maturity, his dedication to work and effectiveness of management. Under hard political and socio-economic conditions of a totalitarian state J. Podolskyi did his best to provide a high-quality professional education of teachers. J. H. Podolskyi took a short and at the end a tragic walk of life. In memory of descendants he will always remain one of the founding fathers and first rector of Kharkiv State Pedagogical Institute. For modern teachers, for higher pedagogical school the experience of Pedagogical Institute Director Podolskyi and his colleagues has been for a long 30 years an example of a positive lesson of future teachers' education under conditions of economic and social problems that today have not pass our universities and schools. It should be thoroughly and without jaundice studied the system of management of the educational process of the university created by Podolskyi including the organization of students' independent work, features of their constant cooperation with professors and assistants, ways of control and stimulation of the future teachers' learning achievements and responsibilities.

Key words: *J. H. Podolskyi, first director, KIE, KSPI, departments, chairs, higher education institution, quality education, a tragic walk of life.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378: 364. 442. 2

Оксана Адаменко

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-4191-8884

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито шляхи формування технологічної культури майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу. З'ясовано зміст поняття «технологічна культура соціального працівника». Виявлено принципи та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури сучасного соціального працівника. Для реалізації мети використано такі методи дослідження: теоретичні, емпіричні та методи математичної статистики. Подальшими перспективами дослідження є розробка моделі формування технологічної культури майбутнього соціального працівника та її експериментальна перевірка.

Ключові слова: культура, технологічна культура, соціальний працівник, соціальна робота, клієнт, принципи, компоненти, організаційно-педагогічні умови, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Сучасна освіта зорієнтована на підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, мобільного, активного, творчого, здатного до впровадження новітніх технологій, спроможного до власного неперервного саморозвитку.

За нової парадигми освіти саме формування високого рівня технологічної культури здатне забезпечити розвиток, саморозвиток і самостійність майбутнього соціального працівника, вільну реалізацію його природних задатків.

Складні та неоднозначні зміни, що відбуваються у вищій освіті на етапі сьогодення, вимагають від майбутнього соціального працівника підвищення рівня його професійної, і особливо технологічної складової культури. Це стає можливим за умов глибокого осмислення й вивчення інноваційного досвіду, аналізу причин труднощів, проектування шляхів їх подолання, прогнозування результатів та наслідків рішень, що приймаються, корекції і регуляції взаємозв'язків в освітньому процесі, виборі оптимальних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Становлення соціального працівника у сфері професійної діяльності обґрунтовано у працях І. Зязюна [1], А. Капської [7], О. Карпенко [2], Н. Кузьміної, М. Монахова та ін.

Серед зарубіжних авторів, які висвітлювали проблеми навчання студентів даного профілю можна виділити: Н. Амінова, Л. Гусякова,

М. Доуела, В. Курбатова, Ф. Парслоу, Ш. Рамона, Б. Суслакова, С. Тетерського, О. Холостову [8]. Дана проблема знайшла відображення і в працях вітчизняних науковців: О. Безпалько, А. Капської [7], І. Козубовської, В. Кременя [3], М. Лукашевича, І. Пеша, В. Поліщука [6], В. Полтавця, С. Харченка та ін.

Проблему формування загальної культури особистості розглянуто в дослідженнях Т. Адуло, В. Беніна, В. Біблера, Л. Буєвої, І. Зимньої, О. Картатих. Методологічні дослідження ідеї культурологічного підходу в освіті досліджували: М. Бахтін, В. Біблер, Е. Бондаревська, М. Каган, А. Лосєв, О. Пехота [9].

Серед українських науковців питання теоретичної бази соціальної роботи розглядали: О. Вакуленко, І. Грига, О. Іванова, О. Карпенко [2], І. Курляк [4], Н. Лавриченко, І. Мигович [5], І. Пінчук, В. Полтавець, Г. Попович, О. Яременко.

Аналіз літератури дав підстави для виникнення таких суперечностей:

- між актуальністю проблеми формування технологічної культури майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу і недостатнім її вивченням;

- між необхідністю формування технологічної культури й пошуку нових форм, методів, технологій і переважанням традиційних підходів у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу.

Отже, проблема формування технологічної культури соціального працівника в умовах вищого навчального закладу постає важливою передумовою якості його подальшої професійної діяльності.

Формування технологічної культури соціального працівника сприятиме модернізації навчально-виховного процесу на шляху до євростандарту вищої освіти.

Об'єкт дослідження – професійно-практична підготовка соціального працівника.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови процесу формування технологічної культури сучасного соціального працівника в умовах вищого навчального закладу.

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування технологічної культури майбутнього соціального працівника у вищому навчальному закладі.

Сформульована мета зумовила потребу вирішити такі *завдання*:

- з'ясувати зміст поняття «технологічна культура соціального працівника»;
- виявити особливості та принципи процесу формування технологічної культури сучасного соціального працівника;
- обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури сучасного соціального працівника.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що формування технологічної культури майбутнього соціального працівника на етапі навчання у вищій школі можливо за умов:

- реалізації **єдності теоретичної і практичної** підготовки;
- цілеспрямованого формування **позитивного ставлення** до сучасних соціальних технологій та намагання постійного **підвищення професійного рівня** шляхом збагачення технологічних знань, умінь та навичок, їх практичного втілення.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і перевірки сформульованої гіпотези використовувалися такі методи дослідження:

теоретичні:

- аналіз наукових літературних джерел, офіційних і нормативних документів, контент-аналіз із метою вивчення стану проблеми формування технологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота» в умовах вищого навчального закладу;

- порівняння, систематизація – для узагальнення різних поглядів на проблему формування технологічної культури у майбутніх соціальних працівників;

емпіричні:

- бесіди, анкетування, опитування – для дослідження рівня сформованості технологічної культури в майбутніх соціальних працівників;

методи математичної статистики:

застосовувалися для обробки отриманих результатів і встановлення кількісних залежностей і закономірностей, а також перевірки наукового передбачення, сформульованого в гіпотезі дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше*:

- виявлено **сутність** та **особливості** формування технологічної культури майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу, визначено закономірності даного процесу, діалектичний зв'язок між теоретичною та практичною його підготовкою;

- обґрунтовано **організаційно-педагогічні умови** формування технологічної культури майбутнього соціального працівника.

У своїх вихідних теоретико-методологічних положеннях концепція дослідження зорієнтована на розробку та використання у професійній діяльності технологічної культури, розкриття закономірностей та умов її досягнення.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього соціального працівника у вищому навчальному закладі передбачає не лише оволодіння студентами ґрунтовними знаннями, а й професійними вміннями та навичками. Формування технологічної культури майбутніх соціальних працівників має містити всі компоненти їхньої майбутньої професійної

діяльності: знання (спеціальні, медичні, психолого-педагогічні тощо), способи діяльності соціального працівника, певне бачення себе в такій діяльності, а також досвід активної діяльності в теорії і практиці соціальної роботи з різними групами клієнтів. Цей зміст передбачає формування вже у стінах вищого навчального закладу творчої особистості майбутнього соціального працівника, оскільки розглядається як фундаментальна категорія загальної технологічної культури фахівця вищої школи.

Підготовка фахівців соціальної сфери в умовах вищої школи повинна виходити на якісно новий рівень інформаційного розвитку, зокрема, через упровадження в національний соціокультурний простір ідей міжнародної інтелектуальної інтеграції, що вносять корективи в суспільні вимоги до професійної підготовки соціального працівника й вимагають, зокрема, підвищення уваги до його впливу на соціокультурні процеси, передусім ті, що пов'язані з примноженням національної культурної спадщини та подальшим розвитком технологічної культури суспільства.

Особливості технологічної культури соціального працівника визначаються специфікою його професійної діяльності. Технологічна культура соціального працівника є важливою передумовою для досягнення якості діяльності та професіоналізму в цілому. Але перш, ніж аналізувати поняття «технологічна культура», звернемось до визначення загального поняття культури, але лише настільки, наскільки воно дозволяє побачити місце досліджуваної нами якості особистості соціального працівника у структурі знань про цей феномен.

Поняття «культура» в найширшому змісті виражає якісну характеристику того, наскільки конкретні люди змогли піднятися над своєю біологічною природою, розвинувши свою другу – соціальну природу. Тому культурою є лише те зі створеного людиною, що спрямоване на її саморозвиток та самовдосконалення.

І. А. Зязюн визначає культуру як систему ціннісних уявлень для кожної людини, що регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, служить базою для постановки і здійснення пізнавальних, практичних, професійних та особистісних завдань [1, 13].

В. Г. Кремень вважає культуру духовним виміром цивілізації, її творчою інтенцією. Саме культура в суспільстві є гарантом його стабільності [3].

Узагальнюючи думки дослідників, можна вважати, що *культура* – це свідомо, цілеспрямована творча активність індивідів і співтовариства: прагнення підтримати традиції, покращити і впорядкувати життя, здійснити певні перетворення.

Для нашого дослідження є важливим те, що «технологічна культура» розглядається як якість особистості, що містить у собі компоненти, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Під «технологічною культурою» слід розуміти таку перетворювальну діяльність людини в матеріальній, духовній та соціальній сферах, коли головним критерієм оцінки й застосування нових технологій і технологічних процесів стає їх здатність забезпечувати гармонійну взаємодію людини і природи, людини і суспільства, людини і людини [9, 20].

О. В. Холостова пропонує розглядати технологічну культуру в соціальному й особистісному плані [8].

У *соціальному плані* – це рівень розвитку суспільства на основі доцільної та ефективної перетворювальної діяльності людей, сукупність досягнутих технологій у матеріальному виробництві, рівень розвитку соціального й духовного життя.

В *особистісному плані* технологічна культура – це утворення, що забезпечує внутрішні мотиви для виконання на високому рівні професійної діяльності, що забезпечується сукупністю технологічних здібностей, а також знань, умінь і навичок їх практичного втілення.

Технологічна культура є цілісним стійким утворенням, яке мобілізує особистість соціального працівника на включення у професійну діяльність.

Технологічну культуру в системі соціальної роботи О. В. Холостова розкриває на трьох рівнях: соціальної сфери, спеціаліста соціальної роботи і клієнта.

Технологічна культура соціальної сфери визначається характером технологічного забезпечення вирішення соціальних проблем його членів.

Технологічна культура фахівця соціальної роботи визначається рівнем її оволодіння дослідженими й перевіреними на практиці засобами, методами, методиками і засобами, якісного і ефективного рішення або сприяння вирішенню проблем клієнта або групи.

Технологічна культура клієнта визначається ступенем володіння технологічними засобами суспільства у вирішенні соціальних проблем [8].

Отже, технологічна культура соціального працівника є результатом сформованості професійної компетентності до інноваційної діяльності в різних сферах соціальної роботи з різними групами клієнтів.

Передусім, необхідні знання з фахових предметів, уміння й навички організації взаємодії з різними соціальними групами та окремими особами, що потребують соціального захисту, висока загальна та технологічна культура, володіння методиками і технологіями здійснення соціальної роботи в різних закладах надання допомоги.

За такого підходу *технологічна культура соціального працівника* розуміється нами як інтегральне особистісне утворення, що динамічно поєднує в собі:

– технологічні знання, уміння й навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння професійною

діяльністю, що дозволить соціальному працівникові адаптуватися в існуючому інформаційному та технологічно насиченому світі;

- рівень сформованості професійних компетентностей та індивідуально-творчої готовності соціального працівника до проектування й реалізації діяльності в соціальній сфері з різними групами клієнтів на їх основі;
- прагнення до усталеності професійної самоосвіти і саморозвитку;
- неперервний інноваційний пошук нових технологій соціальної сфери.

Формування технологічної культури соціального працівника починається у вищому навчальному закладі, а розвиток є тривалим, багатоетапним процесом, який здійснюється впродовж усієї його активної творчої життєдіяльності.

При цьому найбільш характерним напрямом підвищення ефективності цього процесу є забезпечення таких умов, за яких соціальний працівник може зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися як суб'єкт професійної діяльності, тобто за умов реалізації індивідуальних здібностей суб'єктів взаємодії в соціальній сфері.

Отже, **технологічна культура соціального працівника** – це узагальнювальна характеристика його особистості, що відображає здатність наполегливо й успішно здійснювати професійну діяльність за допомогою сучасних технологій у поєднанні з ефективною суб'єкт-суб'єктною взаємодією з різними групами клієнтів.

Формування технологічної культури в умовах вищого навчального закладу забезпечується дотриманням принципів, запропонованих О. Пехотою [9, 98].

Принцип цілеспрямованості. Його реалізація передбачає формування технологічної культури майбутнього соціального працівника, коли студент усвідомлено спрямовує свою діяльність на її опанування. Розгляд явищ, фактів, закономірностей технологічної культури з різних сторін, з урахуванням взаємозв'язку з іншими складовими соціальної роботи.

Принцип науковості, який передбачає використання об'єктивних наукових фактів, що базуються на науково обґрунтованих знаннях, упровадження сучасних методів, форм та технологій соціальної роботи.

Принцип єдності теорії і практики. Дотримання цього принципу залежить від таких умов: теоретичні знання повинні бути випереджальними, перевірятися на практичних заняттях; повинен забезпечуватися синтез знань і вмінь у різних галузях науки; для ефективно реалізації професійних знань потрібно здійснювати синтез галузевих знань; інтеграція змісту навчання повинна здійснюватись у двох напрямках: по вертикалі – поєднання професіональних знань і вмінь у межах певної навчальної дисципліни; і по горизонталі – взаємозв'язок спеціальних знань і вмінь.

Майбутні соціальні працівники, які володіють інтелектуальними, науковими й технологічними вміннями та навичками, здатні творчо втілювати їх у професійну практику на технологічній основі. Орієнтація на практику сприяє формуванню особистісних якостей, необхідних для розвитку технологічної культури майбутнього соціального працівника, людини з активною життєвою позицією. Успіх цього принципу залежить від правильного співвідношення теоретичних і практичних занять.

Принцип **професійної мобільності**. Цей принцип передбачає здатність фахівця швидко опановувати технологічні процеси, сучасні технології.

Принцип **інтерактивного характеру навчання** передбачає, що процес формування технологічної культури відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх майбутніх соціальних працівників у їх професійній підготовці. Цей принцип забезпечує внутрішню мотивацію студента, що сприяє його ефективності, зростанню інтересу до технологічної культури.

Принцип **професійної рефлексії** дозволяє людині оцінити свої професійні здібності, співвіднести їх із цілями й очікуваними (планованими) результатами своєї професійної діяльності. Професійна рефлексія як область самопізнання виникає вже на перших етапах професійного становлення: у процесі професійного навчання та на початковій стадії реалізації професійних функцій. Тому рефлексія є необхідною складовою при формуванні технологічної культури [9, 99].

Технологічну культуру майбутнього соціального працівника ми розглядаємо як узагальнювальну характеристику його особистості, що відображає здатність цілеспрямовано й успішно здійснювати професійну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з різними групами клієнтів, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- **мотиваційного** – чітко усвідомлених та особистісно значущих потреб, мотивів і цілей особистісного і професійного вдосконалення;

- **змістового** – особистісно цінних знань щодо загальних тенденцій розвитку технологічної культури, змісту, форм, існуючих методик і технологій;

- **операційного** – умінь та навичок реалізації технологічної культури як складової професійної підготовки майбутнього соціального працівника на практиці, набуття досвіду професійної діяльності, що дозволяють підвищити особистісний та професійний рівень розвитку.

З метою визначення існуючого рівня технологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського були використані такі **методи дослідження**: *аналіз анкет та тестування майбутніх соціальних працівників* на предмет сформованості цільових установок і мотивів розвитку, знань з теорії та методики технологічного підходу в соціальній

сфері для встановлення рівня сформованості мотиваційного, змістового та операційного компонентів технологічної культури; *спостереження за ними в ході навчальної та виробничої практики* на предмет сформованості операційного компоненту технологічної культури; *діагностична контрольна робота на виявлення мотиваційного і змістового компонентів технологічної культури.*

Аналіз анкет студентів 4 курсу спеціальності «Соціальна робота» та діагностичної контрольної роботи щодо *змісту технологічної культури* дав можливість зробити висновок, що глибоко, на достатньому рівні розуміють сутність технологічної культури 20 % студентів. Зокрема, були запропоновані такі відповіді: технологічна культура – це високий рівень розвитку організаторської, управлінської і дослідницької діяльності фахівця, що виражається в певній послідовності або алгоритмі здійснення дій при наданні допомоги різним групам клієнтів.

Частково усвідомлюють сутність технологічної культури 35 % студентів, про що свідчать такі їх відповіді: здатність діяти відповідно до особливостей застосування сучасних технологій.

Розуміють технологічну культуру на спрощеному, примітивно-побутовому рівні 45 % майбутніх соціальних працівників. Ця категорія студентів дала такі відповіді: уміння адекватно використовувати набір технологій соціальної роботи; особливість використання технологій соціальної роботи.

За результатами констатувального експерименту ми припускаємо, що успішну професійну підготовку майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу забезпечують такі **організаційно-педагогічні умови**:

- **зміна пріоритетів** при визначенні концепції фахової та професійної підготовки майбутнього соціального працівника, її гуманізації, технологізації та персоналізації;

- **збагачення мети, завдань, змісту та структури** фахової та професійної підготовки соціальних працівників з орієнтацією на цивілізаційні цінності та європейський стандарт підготовки в соціальній сфері;

- введення в **зміст** професійної підготовки в межах дисципліни «Теорія соціальної роботи», «Практикум з соціальної роботи», «Технології соціальної роботи» системи понять щодо **технологічного аспекту** соціальної діяльності;

- застосування протягом професійної підготовки **сучасних технологій соціальної роботи**: дослідницької технології, соціального проектування, технології групової роботи, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій, створення ситуації успіху, самовиховання й саморозвитку;

- упровадження в програму навчальної практики **завдань технологічного характеру** (різного рівня);

- вивчення студентами в ході практичної підготовки **інноваційного досвіду** організацій та закладів, що надають соціальні послуги різним групам клієнтів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виходячи з мети та завдань нашого дослідження, подальшими перспективами є розробка моделі формування технологічної культури, що буде включати не лише особливості, принципи та організаційно-педагогічні умови, а й сприятиме формуванню якісних показників та критеріїв рівнів сформованості технологічної культури майбутнього соціального працівника. Допоможе дослідити й реалізувати ефективні шляхи використання інноваційних форм, методів та технологій у підготовці майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К. : 2003. – С. 11–59.

2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія. / О. Г. Карпенко / [за ред. С. Я. Харченко]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

4. Курляк І. Є. Формування змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг : досвід, проблеми, перспективи / І. Курляк // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття : Проблеми теорії і практики : Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 р. – К., 2002. – С. 76–84.

5. Мигович І. І. Теоретичні й організаційно-методичні аспекти підготовки фахівців для соціальної роботи / І. Мигович // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття : Проблеми теорії і практики : Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 р. – К., 2002. – С. 49–58.

6. Поліщук В. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери : зарубіжний досвід : посібник / В. Поліщук. – Тернопіль, 2002. – 222 с.

7. Соціальна робота : Технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. А. Й. Капська. – Київ, 2004. – 364 с.

8. Технология социальной работы / под ред. О. В. Холостовой, К. И. Кононовой. – М. : Юрайт, 2011. – 320 с.

9. Формування технологічної культури майбутнього викладача : монографія / О. М. Пехота, І. В. Середа та ін.; за наук. ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв : Іліон, 2016. – 314 с.

REFERENCES

1. Ziaziun, I. A. (2003). *Filosofski zasady osvity: osvitni i vykhovni paradyhmy, osvitni tekhnolohii, dialektyka pedahohichnoi dii* [Philosophical foundations of education: educational and educative paradigm, educational technology, dialectic of educational activity]. *Pedahohichna maisternist u zakladakh profesiinoi osvity* (pp. 11–59). [in Ukrainian].

2. Karpenko, O. H. (2007) *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity: naukovo-metodychnyi ta orhanizatsiino-tekhnolohichnyi aspekty*.

[Professional training of social workers under university education: scientific-methodological and organizational-technological aspects]. [in Ukrainian].

3. Kremen, V. H. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Realization. Results]. [in Ukrainian].*

4. Kurliak, I. Y. (2002). Formuvannia zmistu stupenevoi pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery sotsialnykh posluh: dosvid, problemy, perspektyvy [Formation of the content of the gradual training of specialists for social services: experience, problems and prospects]. *Sotsialna robota v Ukraini na pochatku XXI stolittia: Problemy teorii i praktyky: Materialy dopovidei na Mizhnarodnii naukovo-praktychnii konferentsii 29–31 zhovtnia 2002* (pp.76–84). [in Ukrainian].

5. Myhovych, I. I. (2002). Teoretychni i orhanizatsiino-metodychni aspekty pidhotovky fakhivtsiv dlia sotsialnoi roboty [Theoretical and organizational-methodological aspects of training of specialists for social work]. *Sotsialna robota v Ukraini na pochatku XXI stolittia: Problemy teorii i praktyky: Materialy dopovidei na Mizhnarodnii naukovo-praktychnii konferentsii 29–31 zhovtnia 2002* (pp. 49–58). [in Ukrainian].

6. Polischuk, V. (2002). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv dlia sotsialnoi sfery: zarubizhnyi dosvid [Professional training of specialists for social sphere: international experience]. [in Ukrainian].

7. Kapska, A. J. (Ed.). *Sotsialna robota: Tekhnolohichnyi aspekt: navchalnyi posibnyk [Social work: Technological Aspect]. [in Ukrainian].*

8. Kholostovoi, O. V., Kononovoi, K. Y. (Eds.) (2011). *Tekhnolohiia sotsialnoi roboty [Technology of social work]. [in Russian].*

9. Piekhota, O. M. (Ed.). *Formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnoho vykladacha [Formation of technological culture of the future teacher]. [in Ukrainian].*

РЕЗЮМЕ

Адаменко Оксана. Формирование технологической культуры будущего социального работника в условиях высшего учебного заведения.

В статье раскрыты пути формирования технологической культуры будущего социального работника в условиях высшего учебного заведения. Раскрыто содержание понятия «технологическая культура социального работника». Выявлены особенности, принципы и обоснованы организационно-педагогические условия процесса формирования технологической культуры социального работника. Для реализации цели использованы следующие методы исследования: теоретические, эмпирические и методы математической статистики. Дальнейшими перспективами исследования является разработка модели формирования технологической культуры будущего социального работника и ее экспериментальная проверка.

Ключевые слова: культура, технологическая культура, социальный работник, социальная работа, клиент, принципы, компоненты, организационно-педагогические условия, высшее учебное заведение.

SUMMARY

Adamenko Oksana. Formation of technological culture of the future social worker in higher education institution.

The article reveals the methods of formation of technological culture of the future social worker in higher education institution.

To achieve the aim, the following investigation methods were applied: theoretical, empirical and mathematical statistics.

The concept of “technological culture of a social worker” has been defined. Technological culture of the social worker is a general characteristic of his/her personality, reflecting the ability to persistently and successfully carry out professional activities using modern technologies combined with effective subject-subject interaction with different groups of customers.

The author reveals the principles that contribute to the formation of technological culture of the future social worker in higher education institution, such as: purposefulness, scientific character, unity of theory and practice, professional mobility, interactive training, professional reflection.

Technological culture of the future social worker is considered as a general characteristic of his/her personality, composed of three interconnected components: motivation, content and operational, that improve personal and professional development of a future specialist.

*Organizational and pedagogical conditions are grounded. They include: **changing of priorities** in defining the concept of special and professional training of the future social worker; **enrichment of goals, objectives, content and structure** of special and professional training of social workers; introduction into the **content** of professional training, within the frames of professional disciplines, the system of concepts regarding **technological aspects** of social activity; including of **modern technologies of social work** into training; implementation of **technological tasks** into the program of educational training; learning of **innovative experience** of organizations and institutions, that provide social services to different groups of customers, by students during their practical training.*

Further prospects of the research include the development of the model of technological culture of the future social worker and its experimental verification.

Key words: *culture, technological culture, social worker, social work, customer, principles, components, organizational and pedagogical conditions, higher education institution.*

УДК 378.12:371.21:378:005.591.4

Ганна Волошко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0098-2521 |

ФАСИЛЯТИВНИЙ ПІДХІД У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК СУЧАСНИЙ НАПРЯМ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті автор розкриває необхідність запровадження фасиліативного підходу в освіті, розглядає сутність і ступінь дослідження проблеми педагогічної фасилітації в процесі підготовки майбутніх учителів. Визначено особливості формування педагогічної фасилітації у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Описано досвід використання методів фасилітації у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: *фасилітація, фасиліативний підхід в освіті, методи фасилітації.*

Постановка проблеми. У проекті 2016 року Міністерства освіти і науки України «Нова школа» зазначено, що за експертними прогнозами в 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть нові вміння, зокрема: вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі [4]. Але сучасна українська школа поки що не готує до цього, оскільки, як і 50 років тому, український школяр отримує в школі суму знань. Місія Нової школи, на думку дослідників, – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Згідно з новими орієнтирами освіти, суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Передбачається, що сучасні вчителі в майбутньому будуть широко застосовувати методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволятиме успішніше оволодівати суспільним досвідом. Підходи до оцінювання результатів навчання теж буде змінено – оцінки будуть мати рекомендаційний характер і слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу та планування індивідуальної швидкості, а не ранжування учнів. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим стає актуальним питання про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Вважаємо, що суттєвою перешкодою до реалізації визначеної реформи є традиційна підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності. Адже, у її процесі поки що недостатньо передбачено оволодіння тими вміннями й навичками, які необхідно формувати в учнях майбутнього покоління. Отже, питання підготовки сучасного вчителя, готового реалізовувати описаний вище проект, визначаємо як первинно актуальний.

Аналіз актуальних досліджень. Отже, не тільки в нашій країні, а й в усій світовій спільноті сучасний швидкозмінний темп життя призводить до необхідності перенесення акценту в процесі навчання з викладання на навчання, організацію процесу викладання не як трансляції інформації, а як фасилітації (активізації, забезпечення й підтримки) процесів осмисленого та усвідомленого навчання.

Таку зміну в освіті дослідники розглядають як вияв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом удосконалення навичок і вмінь, знань і здібностей викладача, ані шляхом розроблення й упровадження у процес навчання нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів [3, 127–132].

Різні аспекти педагогічної діяльності вчителів висвітлені в численній кількості праць видатних вітчизняних (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, А. Маркова, С. Русова, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і зарубіжних учених (Д. Дьюї, Я. Коменський, К. Роджерс, Л. Шульман та ін.). Питанню підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі присвячені дослідження О. Абдулліної, І. Беха, А. Богуша, І. Зязюна, В. Золотухіної, Н. Кічук, М. Князян, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Ничкало, Р. Хмелюк та ін. У свою чергу, накопичений також достатній теоретичний арсенал щодо впровадження фасиліативного підходу в освіті. Серед таких дослідників можна зазначити О. Врублевську, Р. Димухаметова, О. Димову, І. Жижину, М. Казанжи, О. Левченко, С. Ромашину, О. Шахматову та ін.

Водночас, недостатньо дослідженим, на нашу думку, залишається питання практичного впровадження фасиліативного підходу як одного з механізмів реформи вищої освіти та гуманізації навчально-виховного процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності запровадження фасиліативного підходу в освіті, аналізі його сутності і ступеня дослідження зазначеної проблеми в процесі підготовки майбутніх учителів.

Завдання дослідження полягає у визначенні особливостей формування педагогічної фасилітації в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення, прогнозування, синтез.

Виклад основного матеріалу. Ідея оптимізації навчального процесу у вищій школі на основі гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії не є новою. У витоків особистісно орієнтованої освіти стоять відомі психологи гуманістичного спрямування: А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Берн, В. Сатир та ін. Прийнято вважати, що розробку концепції педагогічної фасилітації розпочато в 50-х рр. ХХ ст. відомим психотерапевтом К. Роджерсом разом із іншими представниками гуманістичної психології [9; 10, 528–563; 11, 24]. Термін «фасилітація» (у перекладі з англійської – facilitate) означає полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості у присутності інших, як правило, авторитетних людей – спостерігачів, партнерів. У педагогіці фасилітація визначає управління навчальною діяльністю учнів, при якому вчитель займає позицію помічника й допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички. Педагогічна фасилітація – це умова продуктивності навчання або виховання й розвитку суб'єктів педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості

педагога. Ми поділяємо думку К. Роджерса про те, що одним із недоліків традиційної системи освіти є надмірна переоцінка ролі викладача, ролі предмета й недооцінка ролі учня. З точки зору дослідника, учень повинен бути активним суб'єктом процесу навчання, тому він запропонував перенести акцент у навчанні з викладання як способу передачі знань і подальшу їх оцінку на фасилітацію різноманітних процесів – активізацію, підтримку й розуміння учнів із боку викладача.

Узагальнюючи сучасні трактування фасилітації, В. Квас виділяє такі підходи: тип педагогічної взаємодії, що забезпечує створення сприятливих умов для саморозвитку дитини (О. Димова, С. Смірнов); професійно значуща якість учителя, яка забезпечує таку взаємодію (О. Димова); здатність педагога до фасилітуючого спілкування як іманентна якість особистості вчителя (О. Врублевська, Л. Куликова, В. Суміна); особливий вид впливу вчителя на учнів, який має основне завдання – допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу в розвитку, особистісному зростанні – фасилітаційний вплив (Г. Балл, О. Кондрашихіна); процес полегшення, посилення продуктивності навчання як спільної діяльності педагога й учня (О. Шахматова, І. Шуніна); професійно значуща якість особистості педагога, від якої залежить успішність педагогічної діяльності (І. Жижина, Е. Зеєр); уміння вчителя налагоджувати стосунки з учнем з метою фасилітації учіння (К. Роджерс, Дж. Фрейберг) [2, 89–95].

На нашу думку, фасилітаційний підхід – це, у першу чергу, уміння будувати нові відношення з учнями або студентами, приймаючи право учнів/студентів на вільну самореалізацію і власну експертність, а також компетентне володіння низкою інтерактивних методів і технік.

Фасилітація як новий стиль викладання можливий переважно через перебудову особистості вчителя завдяки його особистісному зростанню. Викладач-фасилітатор вибудовує свої стосунки зі студентами на основі трьох основних характеристик:

- відкритість, конгруентність, щирість у відношеннях;
- педагогічний оптимізм і довіра – внутрішня впевненість викладача в здібностях студентів до розвитку та навчання;
- емпатія – розуміння внутрішнього емоційного стану, позицій, особистісних смислів, почуттів і переживань студентів [5].

Установлюючи педагогічний контакт зі студентами на основі вищезазначених характеристик, викладач-фасилітатор створює для студентів сприятливі умови для пізнання і прийняття себе, розвитку пізнавальних і творчих здібностей, ініціативи та підприємливості, стимулює самостійність, свідомість та групову згуртованість. Способи взаємодії викладачів-фасилітаторів зі студентами припускають: індивідуальний і диференційований підхід, звернення уваги викладача на почуття й

переживання студентів, обговорення актуальних питань, співпраця зі студентами при плануванні навчально-виховної роботи, почуття гумору, отримання зворотного зв'язку від студентів, надання студентам права вибору форми навчання, спільне зі студентами оцінювання їх знань. При цьому відповідальність за результати навчання лежить на студентові, викладач несе відповідальність за власний професіоналізм.

Таким чином, основними принципами студенто-центрованого навчання є: створення позитивного психологічного клімату довіри й підтримки між викладачем і студентами, забезпечення співробітництва у прийнятті рішень між усіма учасниками навчально-виховного процесу, актуалізація мотиваційних ресурсів студентів.

У своєму досвіді в процесі навчання майбутніх педагогів фасилітаційні техніки використовуємо на різних етапах вивчення навчальної теми. У цьому спираємося на дослідження Р. С. Дімухаметова [1], а саме на його «атрибутивне кільце», яке визначає алгоритм управлінських дій викладача і студента:

- 1) фасилітація мотиво-утворювальної діяльності;
- 2) фасилітація формування мети;
- 3) фасилітація пошуку предмета пізнання;
- 4) фасилітація пошуку методу діяльності;
- 5) фасилітація пошуку засобів пізнання;
- 6) фасилітація реалізації процесу;
- 7) фасилітація рефлексії.

Коротко схарактеризуємо ці етапи. Організація фасилітації мети спрямована на безперервний розвиток і саморозвиток студента – «приріст освіти особистості», на підвищення його конкурентоспроможності й компетентності. На цьому етапі важливе усвідомлення студентом того, що саме він передбачає (які наміри) отримати (зробити, створити тощо), чи існує в його свідомості визначений образ кінцевого результату, які характеристики, ознаки повинен мати очікуваний результат. Фасилітація пошуку, пізнання предмета здійснюється переходом від регламентованих, алгоритмізованих методів навчання до розвивальних, інтерактивних, стимулюючи пізнавальну активність майбутніх фахівців до навчання творчості на особистісно-діяльнісній основі. Головне джерело натхнення і знань на цьому етапі – це група слухачів. Саме в процесі колективної думки виникають «креативні спалахи», «ситуації відкриттів». Фасилітація пошуку методу діяльності відбувається засобом становлення запитання: «Яким шляхом (методом) може бути отриманий шуканий образ?» Тут студентам надається широке право вибору організаційних форм і методів діяльності: від індивідуальних (вивчення літературних джерел, досвіду колег та ін.) до методів і форм групової взаємодії. Фасилітація пошуку засобів пізнання орієнтована на те, щоб «перевести» предмет діяльності з його вихідного

стану через всі проміжні стадії й перетворити в потрібний продукт (образ). Фасилітація здійснюється, з одного боку, спираючись на наявні у слухачів засоби та здібності, а з іншого боку, – можуть використовуватися нові засоби, створюючи умови для «ситуації осяяння». Фасилітація реалізації процесу буде об'єктивно залежати наскільки вдалося чи ні реалізувати позиції, визначені в попередніх етапах. Фасилітація рефлексії (аналізу й оцінки результату) передбачає перенесення акценту з оцінки та процесу навчання на самооцінку: Що мені вдалося реалізувати з наміченої мною програми особистісного розвитку на даний період? Які особисті результати я маю після вирішення завдання? Рефлексія підсилює креативність особистості, коли окремі ідеї відбраковуються, об'єднуються, удосконалюються й порівнюються з поставленими на початку задачами.

Викладач у ролі фасилітатора «провокує» самостійність і відповідальну свободу своїх учнів і при постановці навчальних цілей, і при оцінюванні результатів навчальної роботи, створює сприятливі умови для самостійного й усвідомленого навчання, активізує і стимулює пізнавальні мотиви, допитливість, заохочує прояви солідарності та партнерства в навчальній роботі, а, отже, у першу чергу сприяє розвитку активної особистісної позиції й самореалізації студентів.

Найбільш складним, неоднозначним і малодослідженим аспектом фасилітативного підходу вважаємо питання про методи та технології фасилітації.

На думку І. Пундика, фасилітуючими можливостями володіють технології, які будуються на випереджальній, проблемній, діяльній, діалоговій, особистісно-смісловій і емоційно-психологічній основі. Вони дозволяють забезпечити сприятливий психологічний клімат у процесі навчання, простір свободи для прийняття самостійних рішень, самоствердження й самореалізації в навчальній діяльності, розвиток особистісного потенціалу учнів; стимулюють та мотивують процес усвідомленого навчання. Це відбувається за рахунок особливого стилю спілкування і надання учням суб'єктної позиції в навчанні, через залучення учнів до цілепокладання, самопізнання, контролю і рефлексії власної навчальної діяльності, у результаті чого відкриваються її особистісні смисли й виникає потреба в саморозвитку [8, 119–123].

При організації інтерактивної освітньої взаємодії викладач-фасилітатор – це людина, яка контролює хід інтерактивної гри й забезпечує дотримання її правил і процедури. Він організовує включення всіх учасників у роботу і сприяє їх активній взаємодії між собою [6, 313]. У порівнянні з традиційними методами навчання, в інтерактивних методах змінюється взаємодія студентів і викладача, оскільки активність викладача поступається місцем активності студентів. Завданням викладача стає створення умов для прояву ініціативи студентів. Тому при інтерактивній

взаємодії студенти виступають повноправними учасниками, їх досвід не менш важливий, ніж досвід викладача, який не дає готові знання, а спонукає студентів до самостійного пошуку [7, 21].

Серед відомих методів фасилітації визначено такі: «Грейп-коктейлі», «Динамічна фасилітація», «Ідея-лог» (Idealog), «Світове Кафе» (World cafe), «Парадигма позитивних змін» (Appreciative Inquiry Commons), «Я – Ти і Я – Ми» (Me-We-U), «Аналіз Силового Поля», «Класичний Мозковий Штурм», «Таблиця елементів», «Негативний мозковий штурм», «Стейкхолдер-аналіз» (Stakeholder analysis), «Карта шляху» (Road map), Технологія прийняття рішень «Шість капелюхів мислення» (Six Thinking Hats), технологія «SCAMPER», «Метод 635», технологія відкритого простору (Open Ipace) тощо.

При груповому розв'язанні навчальних проблем студентами позитивні результати показує метод «Світове кафе», який ми практикуємо на других і четвертих курсах у межах дисциплін педагогічного спрямування. Так, у курсі «Педагогіка» в темі «Методи науково-педагогічного дослідження» завдання для групи передбачало проектування і створення наукового апарату педагогічного дослідження. Для цього було обрано чотири теми наукового дослідження і кожний із студентів взяв участь у проектуванні всіх чотирьох продуктів. У навчальній дисципліні «Методика виховної роботи класного керівника» метод «Світового кафе» («World cafe») став значним засобом активізації пізнавальної активності в процесі проектування студентами різних форм виховної роботи в межах визначеного часу. Змінний склад груп надає цікавий досвід взаємонавчання і спілкування. За однією з версій цей метод народився у Каліфорнії в 1995 році. Невелика група лідерів з бізнесу і науки зібралася в будинку Хуаніти Браун і Девіда Ісаакса (Juanita Brown and David Isaacs) в Mill Valley. Ніхто з них не планував створити соціальну інновацію, яка швидко пошириться світом у наступні роки. Уранці вони розташувалися великим колом у дворі будинку, але їх плани порушив дощ. Перемістившись у будинок, учасники спонтанно розділилися на дві групи, які розташувалися за столами. Час від часу групи переривалися, щоб помінятися столами й обмінятися ідеями. Спілкування виявилось набагато плідніше, ніж вони могли уявити. Всі ідеї записувалися на паперових скатертинах і потім слугували цінним матеріалом для створення нового проекту. Тепер цей метод достатньо розповсюджений у неформальній і формальній освіті. За допомогою «Світового кафе» можна за короткий проміжок часу об'єднати учасників із різним рівнем навчальних досягнень, уникнути можливого непорозуміння й подолати небажання працювати спільно. Неформальна дружня атмосфера сприяє розслабленню й відкритості при генерації ідей і подальшому обговоренню, знімає можливу тривожність і скутість. За інструкцією студенти об'єднуються в групи і

обирають для роботи столик як у звичайному кафе. При цьому один учасник стає «господарем» за столом, інші – його «гостями». Для вирішення проблеми в малій групі є паперові скатертини (ватмани) і набір фломастерів, всі ідеї фіксуються в будь-якій формі – запис, малюнок, діаграма, графік. Через невеликий відрізок часу, як правило 10–15 хвилин, «гості» відправляються до наступного столика, вони виступають «посланцями нових ідей», «господар» же залишається на місці і вводить нових « гостей » у курс справи: презентує основні результати розмірковувань, розглянуті до цього. Робота триває з урахуванням всього, що підготували попередні «гості». До кінця другого кола дискусій усі «відвідувачі» кафе ознайомляться з ідеями і пропозиціями один одного, кожен висловить свою думку і вислухає колег. Після кількох таких кіл між столиками всі збираються для спільного обговорення теми. На цьому етапі аналізуємо всі варіанти рішень і з'ясовуємо основні важливі здобутки для всієї групи. У кінці роботи організуємо «презентацію паперових скатертин» – результати всіх учасників вивішуємо для загального ознайомлення та обговорення. Основна ідея «world safe» полягає в упевненості, що учасники знають рішення навчальної проблеми краще, ніж вони передбачають. Тільки в ході довірливого стилю спілкування і співробітництва можна відкрити нові знання.

Перед роботою пропонуємо такі правила:

- «Не розпиляйся» – фокусуйся в дискусії на найважливішому;
- «Не відсиджуйся» – пропонуй свої думки, міркування;
- Слухай, щоб розуміти;
- Спробуй поєднувати ідеї;
- Малюй і пиши на скатертинках – тут це можна і потрібно!
- Отримуй задоволення.

Після проведення заняття за допомогою цього методу й аналізу результатів кожного разу студенти висловлюють позитивні враження від роботи, формулюють важливі висновки про свої спостереження в роботі і особисті здобутки. Спостерігається піднесення настроїв учасників. Як правило, найбільш складне питання оцінювання роботи кожного студента в інтерактивній взаємодії. У даному випадку ми використовуємо лист самооцінки, а потім фіксуємо результати в журнал.

ЛИСТ САМООЦІНКИ В ГРУПОВІЙ РОБОТІ			
Компонент оцінки	Низький	Середній	Високий
1. Я володію теоретичними знаннями			
2. Я вмю висловлювати і доводити власну думку			

3. Я вмію генерувати нові ідеї			
4. Я вмію співпрацювати в групі			
5. Мій вклад у результат роботи групи			
Я оцінюю свій загальний рівень навчальних досягнень як:			

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ми повністю впевнені в тому, що фасиліативний підхід у роботі викладача вищої школи буде формувати педагогів нового типу, сприяти розвитку активного навчального середовища, ініціювати спільне співробітництво студентів між собою і з викладачем, розвивати ініціативу, творчі здібності студентів, викликати почуття задоволення від навчального процесу і збільшувати мотивацію до навчальної і професійної діяльності. Як один із ефективних методів фасиліативного підходу в своєму досвіді підготовки майбутніх педагогів використовуємо метод «Світове кафе» для розв'язання навчальних завдань різного характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Димухаметов Р. С. Фасилітація в системі підвищення кваліфікації педагогов : дис. ... д-ра пед. наук / Р. С. Димухаметов. – Магнітогорск, 2006. – 398 с.
2. Квас В. М. Педагогічна фасилітація та її роль в організації навчально-виховного процесу / В. М. Квас // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Вип. 16. Кн. 1 / Ін-т проблем виховання НАПН України ; [редкол. : І. Д. Бех, В. М. Оржеховська, В. В. Вербицький та ін.]. – Київ : [б. в.], 2012. – 383 с. С. 89–95.
3. Козлова Е. Н. К вопросу о фасилитации процесса обучения / Е. Н. Козлова // Личность и общество : актуальные проблемы педагогики и психологии. Материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (27 ноября 2012 года). – Новосибирск, 2012. – С. 127–132.
4. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>
5. Лисеная А. М. Человекоцентрированное обучение в высшей школе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psychology.univer.kharkov.ua/download/psyhoterapia/bibl/Statji/4elovekcentr.pdf>
6. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 313–315.
7. Пескова Л. А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в интернет – обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Пескова. – Улан-Удэ, 2006. – С. 21.

8. Пундик И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик. – Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 119–123.
9. Роджерс К. Свобода учиться : [пер. с англ.] / К. Роджерс, Дж.Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.
10. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования, применения, применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – С. 528–563.
11. Gordon T. Teacher effectiveness training / T. Gordon. – N. Y. : Peter H. Wyden, 1974. – 24 p.

REFERENCES

1. Dimukhametov, R. S. (2006). *Fasilitatsiia v sisteme povysheniia kvalifikatsii pedahohov [Facilitation in the system of teachers' training]* (DSc thesis). Mahnitohorsk.
2. Kvas, V. M. (2012). Pedahohichna fasylitatsiia ta yii rol v orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [Pedagogical facilitation and its role in the organization of the educational process]. In I. Bekh et al (Eds.) *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* (pp. 89–95). Kyiv.
3. Kozlova, E. N. (2012). K voprosu o fasilitatsii protsessa obucheniia [The issue of facilitation of the learning process]. *Lichnost i obshchestvo: aktualnye problemy pedahohiki i psikhologii*. Materialy mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. (27 noiabria 2012 hoda) (pp. 127–132). Novosybyrsk.
4. *Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" [Conceptual foundations of reform of secondary education "New Ukrainian school"]*. Retrieved from:
<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>
5. Lisenaiia, A. M. *Chelovekotsentrirovannoe obuchenie v vysshei shkole [Person-centered learning in higher school]*. Retrieved from:
<http://psychology.univer.kharkov.ua/download/psyhoterapia/bibl/Statji/4elovekcentr.pdf>
6. Panfilova, A. P. (2007). *Ihrovoe modelirovanie v deiatelnosti pedahoha [Simulation game in the teacher's activity]*. M.: Izdatelskii tsentr «Akademiia».
7. Peskova, L. A. (2006). *Metody i sredstva interaktivnogo vzaimodeistviia studentov i prepodavatelei v internet – obuchenii [Methods and means of interactive communication of students and teachers in e-learning]* (PhD thesis). Ulan-Ude.
8. Pundik, I. Ya. (2009). Fasilitiruiushchaia funktsiia pedahohicheskikh tekhnolohii v deiatelnosti prepodavatelya vuza [Facilitating function of educational technologies in the activities of a University teacher]. *Yaroslavskii pedahohicheskii vestnik*, 2, 119–123.
9. Rodzhers, K., Freiberh D. (2002). *Svoboda uchitsia [Freedom of learning]*. Moskva: Smysl.
10. Khell, L., Zihler D. (1999). *Teorii lichnosti (osnovnye polozheniia, issledovaniia, primeneniia, primenenie) [Theories of personality (basic provisions, research, applications, application)]*. SPb.: Piter.
11. Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. N. Y.: Peter H. Wyden.

РЕЗЮМЕ

Волошко Анна. Фасиліативний підхід в діяльності преподавателя как современное направление реформирования высшего образования.

В статье автор раскрывает необходимость внедрения фасилитивного подхода в образовании, рассматривает сущность и степень исследования проблемы педагогической фасилитации в процессе подготовки будущих учителей. Определены особенности формирования педагогической фасилитации в процессе обучения в высшем учебном заведении. Описан опыт использования методов фасилитации в процессе подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: фасилитация, фасиліативний підхід в образовании, методы фасилитации.

SUMMARY

Voloshko Hanna. Facilitating approach in teacher's activities as a modern direction of higher education reforming.

In the article the author reveals the necessity of introduction of facilitating approach to education, considers the essences and extent of research of the problem of pedagogical facilitation in the process of future teachers' training. The peculiarities of the pedagogical facilitation formation in the learning process in higher education institution are defined. The experience of the use of facilitation methods in the process of future teachers' training is described.

It is found out that facilitating approach is the ability to build new relationships with pupils or students taking a right of pupils/students to free self-realization and their own expertise as well as competent possession of a number of interactive methods and techniques. Facilitation as a new teaching style is possible mainly through the restructuring of teacher's personality due to his personal growth. The teacher-facilitator builds relationships with students on the basis of three major characteristics: openness, congruence, sincerity in relationships; pedagogical optimism and confidence; empathy.

In comparison with traditional teaching methods, interactive methods change the interaction of the students and the teacher, because the activity itself gives way to activity of students. The task of the teacher is to create conditions for initiative students. Therefore, during interactive communication, the students are full participants, their experience is no less important than the experience of the teacher, which does not give ready knowledge, and encourages students to self-search.

It is concluded that facilitating approach to teaching will form the educators of a new type, create active learning environment, initiate joint cooperation of students among each other and with the teacher, develop the initiative and creativity of students, arouse a sense of satisfaction from the educational process and increase motivation for learning and professional activities. As one of the effective methods of facilitating approach the author in her experience of the future teachers' training uses the method "World café" to solve educational problems of different nature.

Key words: facilitation, facilitating approach in education, methods of facilitation.

WORD COMPUTER, BOARD AND ONLINE GAMES IN LEARNING ENGLISH

The article deals with the peculiarities of using the board, computer and online games in a foreign language classroom. It also gives the analysis of the types and the possible kinds of this activity and provides the main objectives in studying foreign languages. The article emphasizes the importance of using these techniques to increase the students' motivation, considering possible challenges faced by teachers and students as well as psychological and methodological solutions to these problems for better foreign language acquisition. The article explores the place of games in the process of learning foreign languages, analyzes games as a means of stimulating the learning process, shows their role in raising motivation in students, studies the kinds of computer, board and online games, their goals and ways of their use in the educational process.

The article also points out that due to the application of such techniques as the board, computer, and online games, the possibilities of modern methods of learning a foreign language are considerably broadened and diversified. The content of lessons is rich, and a teacher gets the possibility to use educational time more effectively, to invent the original methods of teaching and increase the volume of educational material for students' mastering and usage. This allows mastering language material, language skills, and abilities more effectively and quicker. The article also emphasizes the important place of motivation in modern education as the key to obtaining high results in the study of foreign languages.

Learning game promotes the use of knowledge in new situations, in other words, the new material passes through some kind of practices that brings diversity and interest into the learning process. Therefore, one of the urgent problems of a modern methodology of foreign language teaching is to organize students learning through games. Educational games are a means of maintaining students' interest in the material and enhance it throughout a lesson. In the game process, students are easily involved in oral communication during which they are showing their skills not noticing the learning process itself.

Key words: *education, foreign language, motivation, language acquisition, game, technique.*

Introduction. Gaming technology is one of the unique forms of training that allows you to make interesting and fascinating not only the work of students on a creative and searching levels but, also, everyday efforts to learn the English language. The challenge of the fictional world of the game makes a monotonous activity on memorization and repetition positively, emotionally charged, and emotions of a game, in turn, activate all the mental processes and functions of the learner. Another positive aspect of the game is that it promotes the use of knowledge in new situations, in other words, the new material passes through some kind of practices that brings diversity and interest into the learning process.

Therefore, one of the urgent problems of the up-to-date principles of foreign language teaching is to organize students' learning activities through games. Educational games are a means of maintaining students' interest in the material and enhance it throughout a lesson. In the game process, students are easily involved in oral communication during which they are showing their skills not noticing the learning process itself.

Analysis of relevant research. Educational value of games have been acknowledged for a long time. Many outstanding teachers analyzed the effectiveness of gaming approach to the learning process. Different and sometimes unexpected human talents can be revealed in the process of gaming activities.

Such researchers as A. A. Kolesnikova, Y. S. Nikolaieva, Y. I. Passov, V. M. Filatov have been working on the problems of place and role of the game in teaching foreign languages.

Gillian Porter Ladousse, describing the objectives of the role play, actually outlined the main reasons of using gaming techniques in the classroom: "Finally, role play is one of a whole gamut of communicative techniques which develops fluency in language students, which promotes interaction in the classroom, and which increases motivation" [4,7].

Despite the fact that scientists have conducted many studies on the use of game techniques in learning foreign languages nowadays it remains open for study and improvement.

The aim of this study is to explore the place of word games in the process of learning foreign languages, analyze games as a means of stimulating the learning process, and show their role in raising motivation in students. Study the kinds of computer, board and online word games, their goals and ways of their use in the educational process.

Research Methods. In the course of research, methods of pedagogical observation and pedagogical experiment have been used. Applied research was aimed at studying specific aspects of the pedagogical process and the revelation of patterns of teaching practice in groups.

Results. In a modern demanding and quick-changing environment the level of education, its influence on the personality development will largely depend on the effectiveness of input of technologies of studies that are based on new methodological principles. For this reason, now studies based on the use of innovative technologies are widely implemented, which, in turn, improves the classical learning qualitatively. Innovative pedagogical technologies mean purposeful, systematic and successive practical introduction of original, innovative methods, new pedagogical actions, and facilities that embrace an educational process from the determination of its aims to the expected results.

Use of information communication technologies in the process of learning is one of the innovative educational technologies aimed at forming speaking

competence in students. Educational computer games are considered effective teaching tools because they use action instead of explanation, create personal motivation and satisfaction, accommodate multiple learning styles and skills, reinforce mastery skills and provide interactive and decision-making contexts [3].

Possibilities of the internet resources usage are enormous. A number of tasks can be solved at the English lessons with the help of Internet: forming skills and abilities of reading, using materials of the global network; perfecting abilities of writing, widen student's vocabulary, raising motivation, etc.

Games have a significant role in learning foreign languages. Gaming activities can be conducted at all stages of education.

One of the major elements of a modern English lesson is a word game. Playing activity influences the development of attention, memory, thinking, and imagination.

There is a great number of different types and kinds of educational games with various purposes.

Not so long ago the group of computer games became a powerful tool for learning languages. Computer games are certainly interesting for students and help to avoid the clichés and standards in assessing the behaviour of different characters in different situations. Through these games students learn practical means of communication, ways of communicating and expressing emotions. The place of a teacher in the game is complicated, requires knowledge, eagerness to answer questions, to conduct the learning process quickly. Of great importance is the ability of a teacher to establish contact with students. Creating a friendly, competitive climate in a group is very important. During the game, students with higher level of knowledge help the unwilling ones, and the teacher guides the process of communication and makes the necessary adjustments.

The most important task is the choice of a game. The first thing to take into account is students' language proficiency. A teacher has to play the chosen game to evaluate its suitability, students' language level, their thesaurus and communicative skills.

Let us examine the group of computer word games, their implementation into the lesson of English language as well as their place in the process of learning languages.

Playing word computer games students can learn and practice English vocabulary having fun while memorizing new words. Word games help to explore the language properties.

Word computer games

There is a great number of word game websites for teachers to use. They were initially made for entertainment but were found to serve the language learning purpose. For instance, students can enjoy playing competitive word games, while naturally developing all important language skills. Solving crosswords, making words from the number of letters, solving scrambled words

puzzles, etc., not only improves their language skills but also evokes interest in learning a foreign language.

There are word games based on popular TV-shows. Word games gained worldwide popularity. Let us dwell on some of them, to get the fullest idea about what are word computer games capable of in the field of language learning.

Family Feud is a computer game based on an American television show. Two families are taking part in a contest and have to guess the most popular answers to survey questions.

With over 1,000 survey questions, students will need to think fast and act quickly to find correct answers and avoid the “three strikes” for wrong ones. Two groups of students can play for two opponent families. During three rounds, they have to earn the higher score. To play this game students have to understand the questions and the variants of answers. There is a pause feature, during which they can consult a teacher if they need to, and then proceed to play. This game should be recommended for advanced learners.

Babel is a word game in which students use their word skills to build a tower in the word challenge of an ancient world.

They have to test their word skills in five unique game types while building a beautiful tower. Here they have to find odd one out, acting really quick, find and cross out the words on the letter board, create words from blocks of syllables, memorize the words on the screen and tick them second time they appear, and finally solve Caesar’s puzzle filling in the blanks in the words with given letters. If they will succeed, their tower will reach heights but if they stumble, the tower will fall.

Playing this game helps to improve word-building features. There are plenty of other word games, colorful, interesting and very useful in language learning, but the most popular one among my students is Bookworm Deluxe.

The main protagonist of the game is Lex – green funny bookworm. There is a screen full of tiles with letters. With the help of tiles, students have to make words and with words kill different monsters. The longer the word, the harder the hit! There are plenty of bonuses and upgrades. This game is ideal for group playing. One student plays the leading role and types the word, while the group of students keeps on suggesting, making up different words, seeking for the longest one. This game helps to revise known words, their spelling, but also to learn new ones, to widen the student’s vocabulary and to improve reading techniques.

Text Twist is one more game, which is really addictive and highly recommended when you need to revise the rules of word-building in English. The aim of the game is to compose as many words as possible from the given letters. You should use all the letters in one word and you will be able to advance to the next level. You can twist and rearrange letters as many times as you need to guess the longest word.

While twisting letters you will be able to improve your vocabulary and test your ability to use patterns of word building in English.

This game can be used as a great warming-up activity.

Penny Dell Crosswords is not an easy game. It is recommended for learners with a high level of language proficiency. Guessing the words in this crossword challenge helps students to develop the ability of formulating definitions of words and notions in English themselves. The best thing about this game is if you are stuck, the computer will give you hints and can even solve the whole puzzle instead of you.

Word board games

Word board games give us the same wide range of opportunities for learning languages. The main advantage of such games is that there is no need for costly technical equipment. You can play any day, any time, any place.

Taboo is a very interesting word group game. The rules of the game are simple. One of the players from the group is explaining words from the card. While explaining he has to make his groupmates guess this word without using some forbidden words.

There are cards with target words and forbidden words on one side, timer, and buzzer. Pen and paper for points can be replaced by blackboard and chalk in the classroom.

Players are taking their turns. When using taboo words, the person who is in charge of the buzzer have to hit it. For instance, when the student is explaining the word «football» he is forbidden to use such words as «sport», «game», «goalkeeper», «forward», «match», or «ball». The player cannot use signals, sounds or pictures.

If the team makes a good guess, it moves to the next word, trying to get more words in the given time. When time runs out, opposing team steps in. Players receive one point for good guess and loose one point for using forbidden words.

Having been playing for a long period, after getting acquainted really well with the game, the students of the 5th grade at the Faculty of Welding decided to conduct a project, and as a result created their own version of Taboo game on the basis of general technical and welding thesaurus. The interest and efforts of the students were enormous, and the result exceeded all expectations. Teachers can make the positive contribution to students' motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive [7].

Tell Tale is a very useful game which is suitable both for personal and group language lessons. It consists of 60 two-sided cards with pictures. The best thing about this game is that you can make the cards of your own with pictures of your personal choice. Some of the picture examples are fortuneteller, heart, ambulance, office, person at the computer, picturesque view, etc.

Using your imagination, you have to compile the sentence about the picture. The other person should connect the next sentence to receive the coherent story. At times, students became so excited that they forgot about the break trying to finish the story at all costs.

Funlish is fast, fun game for learning English. The more players are in the game the more intense and interesting it becomes.

The aim of the game is to guess the words in the English language by describing them with the help of plates set with definitions. You can neither say nor show, only find the words among 120 plates with definitions, while all players shout out possible answers.

There are different types of clues in the game. For example, all the adjectives are divided into semantic groups, each group is represented in its color, each adjective is written with a special font that helps you remember the meaning of words.

For instance, the adjective “round” has all the letters round, the word “creepy” is written with the font with flows simulating blood. You can easily use this game as a great warm-up. The combination of visual aids helps to make the process of learning through playing very effective.

Somewhat similar to *Taboo* is *Alias*. Both *Taboo* and *Alias* are recommended to be used in groups with a high level of language knowledge. Though, if a teacher will make some additional preparations and chose the cards with words appropriate for the lower level of proficiency, these games can be easily used in nearly all groups of all grades.

In the board game *Alias*, the players will try to explain different words, concepts, terms, and other phenomena of the world around us to each other. All words are grouped on special cards. You can get concepts of different complexity: from simple objects to complex abstract terms. For each correctly guessed word, your team gets a victory point, and for errors and missing cards your team gets penalty points. It looks very simple, but to complete the task you have just one minute and you will be surprised at how difficult it can be sometimes to explain even the simplest things.

Preparation for the game requires almost no time. The players must split up into teams with approximately the same number of players, then, each team gets a colored chip, which is placed at the beginning of the scale points. The number of people in one team is not limited, but may not be less than two, so you can play *Alias* with any number of players. Then the first team chooses one participant, who takes 10–20 cards from any deck. The hourglass flips, starting to count minutes, during which the selected player must try to explain as many words as possible for the team members to guess. The opposing team is watching for mistakes.

The number on the scale determines the word number on the card, where the chip of the team is standing now. You cannot use parts of the

original word or conjugates during the explanation. Besides, the difficulty of words under the same numbers on different cards are different, so sometimes it is better to miss one card not to lose precious time. After time ends, the next team steps in. The game continues until one of the chips will cross the finish line determining the winners!

Blurt is a game which improves listening, word retrieval and comprehension. The main idea of the game is to identify words by their definitions.

Players take turns rolling the dice; one person reads a clue in accordance with the number on the dice. The person who answers the correct word moves the number on the dice.

The clue cards have two sides of different colors. The green, blue and purple sides are easier. Words that are more difficult are on the other side of the card. Depending on the level proficiency of the group, teacher can choose different cards to use, before the game.

Games of such type are marvelous for developing vocabulary skills and word building and guessing. They also combine team and single activity greatly. In addition, the teacher can play the leading role of a clue-reader, depending on the group and language targets.

Board games contribute to the development of ingenuity, greatly improve speaking skills, help to remove the language barrier and in a short time expand vocabulary. They develop thinking and communicative skills of students; help them to learn how to work effectively as a part of a team.

Word online games

If you have at the disposal the specialized computer classroom or projector with a screen, then online games are exactly what you can use effectively every minute of your lesson. It is a great way to warm up but you can try games in the middle of a lesson and also at the very end, just to add a breath of fresh air or between main material activities. Let us analyze some very useful sites with online game resources.

The Problem Site

This website offers quite complicated games, focused solely on increasing vocabulary. It is recommended for learners with Pre-Intermediate or Intermediate levels of language proficiency. All games on this site are similar. As a rule, you are given a task to guess a word and some kind of a clue: a definition, a synonym, or a field, which a concept refers to. You need to guess a word and enter it letter by letter, while you can make a limited number of mistakes. These types of games help to expand your vocabulary and to practice thinking. Games can be retrieved from <http://www.theproblemsite.com/word-games>.

Learn English – British Council is the website of the well-known British Council. It offers games for all levels of language proficiency from Elementary level to Upper-Intermediate. Here you will find games for vocabulary enrichment, for

checking spelling skills, and all kinds of puzzles with the words. Simple entertainment can help you improve your English skills in a short time. Games can be retrieved from <http://englex.ru/learning-english-through-games/>.

Knoword is not a simple kind of a game and is suitable for learners with the level not lower than Intermediate. It challenges your vocabulary, stimulates your mind and improves typing skills. It is very useful since you can learn new words, practice writing already familiar concepts and as an addition improve your knowledge of geography. At the beginning, you will be asked to choose from three themes (classic dictionary, capitals of the United States, world capitals) and three levels of difficulty. In this game, you need to guess the word by its definition. You will be given a description of the concept in English, and the first letter of the word. It is necessary to write a word correctly, then you will be given the next one. Your time is limited: you are given only fifteen minutes, but you can add time and points by correctly guessing the concept. You are losing points when making errors. This game can be retrieved from <https://knoword.org/>.

Conclusion. Having in possession the specialized computer classroom with projector and screen, there was a possibility to try different computer games in the student groups of the Faculty of Welding at the National technical university of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv polytechnic institute”.

The research has been conducted for a long period of time and resulted in a great outburst of motivation and interest to the process of learning the English language. As a result of research, projects have been done in students' groups of different grades and proficiency level. Fifth-year students developed their own game using Taboo pattern, with the technical vocabulary and welding thesaurus cards. Second year students developed their variants of cards to play Funenglish and Tell Tale.

In the course of research, it has been verified that a game, which is focused on a group activity meets the demands of modern techniques. It also easily transforms into various forms of individual activity by giving each student an opportunity to play a particular role and demonstrate individual abilities.

The communicative nature of the game also provides opportunities for the development of communicative skills. The need to comment your own actions and actions of other participants, to interact within groups, to argue, to disagree, to express opinion serves as a basis for the development of linguistic skills and communication strategies necessary for initiating and maintaining the intercultural dialogue.

The usage of gaming techniques increases the need for creative activity in the search for possible ways and means of updating knowledge, skills, and abilities. The game creates intransigence to templates and stereotypes. It develops memory and imagination, affects the development of emotional-volitional side of the personality, helps to manage your emotions and organizes your activities.

It also helps to develop the culture of communication; in particular, the culture of a dialogue builds the ability to make independent decisions, to evaluate your actions, the actions of others, and encourages you to analyze your knowledge.

The beneficial effects of games on the formation of the responsibility towards learning process can easily be seen as well. The process of gaming also develops professional qualities of the future specialist and forms methodological skills.

We can draw a conclusion that gaming technology is one of the unique forms of training that allows you to make interesting and fascinating not only the work of students on a creative level but also everyday efforts to learn the English language. The game is a powerful tool for foreign language acquisition. The use of the gaming activities raises students' readiness and willingness to maintain language skills. It gives students the opportunity to express themselves, to act, and also to empathize.

We have explored the place of word games in the process of learning foreign languages and analyzed games as a means of stimulating the learning process. Their role in raising motivation in students has been shown. Different types of computer, board, and online word games meet the goals and aims of the language educational process.

Game facilitates the acquisition of knowledge, skills, and abilities and contributes to their development. Learning game helps to strengthen, consolidate, control and correct personal skills, creates educational and pedagogical clarity in the study of the specific material. It creates conditions for active mental activity of its participants. It is a kind of indicator of the success of students in learning the discipline and represents one of the forms and means of the students' self-assessment. In the game process, students are easily involved in oral communication during which they are showing their skills not noticing the learning process itself.

Educational games generate the ability to work in a team and with the team. All the above-mentioned determine the functions of educational games as a means of psychological and pedagogical influence on the personality.

REFERENCES

1. Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York, NY: Routledge.
2. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson ESL.
3. Kebritchi, M. (2010). Factors effecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 256–270, doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00921.x
4. Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford, UK: Oxford University Press.
5. Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
6. Macintyre, C. (2000). *The art of action research in the classroom*. London, UK: David Fulton Publishers.

7. McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Retrieved from: http://www.teem.org.uk/publications/teem_gamesined_full.pdf

8. Ovadiuk, O. (2015). *Word computer games in learning English language*. Retrieved from: <http://itea-conf.org.ua/2015/proceedings>

АНОТАЦІЯ

Овадюк Ольга. Комп'ютерні, настільні і он-лайн словесні ігри в навчанні англійської мови.

У статті розглядаються особливості використання комп'ютерних, настільних і онлайн ігор на заняттях з англійської мови. Стаття пропонує аналіз типів і видів цієї діяльності, і окреслює головні цілі у вивченні іноземних мов. У статті підкреслюється важливість використання цих методів для підвищення мотивації студентів, урахуваючи можливі проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти, а також психологічні й методичні рішення цих проблем для кращого оволодіння іноземною мовою. У статті розглядається питання про місце ігрових методик у процесі навчання іноземним мовам, ігри аналізуються як засіб, що стимулює процес навчання, показано їх роль у підвищенні мотивації студентів, вивчаються види комп'ютерних, настільних і онлайн ігор, їх цілі та способи їх використання в навчальному процесі.

Ключові слова: освіта, іноземна мова, мотивація, оволодіння мовою, гра, технологія.

РЕЗЮМЕ

Овадюк Ольга. Компьютерные, настольные и онлайн словесные игры в обучении английскому языку.

В статье рассматриваются особенности использования компьютерных, настольных и онлайн игр на занятиях по иностранному языку. Статья предлагает анализ типов и видов этой деятельности, и очерчивает главные цели в изучении иностранных языков. В статье подчеркивается важность использования этих методов для повышения мотивации студентов, учитывая возможные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, а также психологические и методические решения этих проблем для лучшего овладения иностранным языком. В статье рассматривается вопрос о месте игровых методик в процессе обучения иностранным языкам, игры анализируются как средство, стимулирующее процесс обучения, показана их роль в повышении мотивации студентов, изучаются виды компьютерных, настольных и онлайн игр, их цели и способы их использования в учебном процессе.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, мотивация, овладение языком, игра, технология.

Лариса Прийменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7485-2295

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ

Метою нашого дослідження є розкриття теоретичних аспектів розвитку культури здоров'я педагога як компонента професійної діяльності.

У роботі розкрито сутність і багатофункціональна специфіка феномену «культура здоров'я педагогів». Визначено організаційно-педагогічні умови, які цілеспрямовано забезпечують вплив на ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний і дієво-практичний компоненти культури здоров'я як складової частини професійної культури педагога. Доведено, що в професійній діяльності культура здоров'я педагога виступає як одна з ознак його готовності до діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я учнів. Формування культури здоров'я педагогів необхідно здійснювати на всіх етапах професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі шляхом впливу на когнітивно-інтелектуальну, ціннісно-мотиваційну і дієво-практичну сфери особистості, що становлять цілісність феномена здоров'я (духовно-моральне, психічне, фізичне, соціальне, емоційне, репродуктивне тощо).

Ключові слова: здоровий спосіб життя, культура здоров'я, освітній процес, педагогічні умови, професійна діяльність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Суспільно зумовлена проблема зниження рівня здоров'я населення країни стимулює науковий пошук у напрямі охорони здоров'я, особливо підростаючого покоління В Україні важлива роль у вихованні підростаючого покоління в контексті здорового способу життя традиційно відводиться вчителю. Саме вчитель у контексті загальної культури людини покликаний формувати систему ціннісних орієнтацій, у тому числі, і щодо охорони здоров'я.

У сучасній педагогічній науці здоров'я постає як педагогічна категорія. Вимоги Державного стандарту до рівня підготовки фахівців за спеціальностями педагогічного профілю визначають за необхідну умову психічного, фізичного й соціального благополуччя людини формування ціннісного ставлення педагогів до свого здоров'я та здоров'я своїх вихованців. У низці державних нормативних документів, а також у концепції Ради Європи та Комісії європейського співтовариства «Європейська мережа шкіл зміцнення здоров'я», Європейського регіонального бюро ВОЗ сформульовані сучасні вимоги до зміцнення здоров'я й формування здорового способу життя дітей та молоді у навчальному процесі. Зважаючи на вищезазначене, практикуючий учитель повинен бути охоплений системою професійної освіти відповідної спрямованості.

Аналіз наявної зарубіжної та вітчизняної літератури дає змогу виявити необхідність включення феномену «культура здоров'я» у професійну культуру педагогів на всіх етапах їхньої професійно-педагогічної діяльності. В умовах освітнього процесу розширення обсягу знань із проблем збереження й розвитку здоров'я сприяє підвищенню рівня культури здоров'я фахівців у сфері педагогіки, надихає на здійснення здорового способу життя, розвиває позитивне ставлення вчителя до власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців, формує готовність до виховання культури здоров'я учнів.

Разом із тим, слід зазначити, що до теперішнього часу недостатньо розроблений зміст професійної підготовки педагогів до захисту дітей та юнацтва в сфері збереження здоров'я на різних етапах освітнього процесу.

Виходячи з вищезазначеного, **мета** нашого дослідження – «Розвиток культури здоров'я педагога як компонента професійної діяльності».

Завдання дослідження:

1) визначити наукову сутність феномену «культура здоров'я педагогів»;

2) визначити організаційно-педагогічні умови розвитку культури здоров'я педагогів.

Методи дослідження:

– аналіз валеологічної, педагогічної, психологічної, медичинської і філософської літератури;

– анкетування, тестування та індивідуальні бесіди; експериментальна робота, спрямована на стимулювання мотивації та орієнтації педагогів на здоровий спосіб життя; методики оцінки результатів експерименту;

Аналіз актуальних досліджень. Сучасне розуміння здоров'я не обмежується питаннями гігієни і завданнями гігієнічного виховання та навчання. У наукових працях міждисциплінарний характер категорії «здоров'я» і необхідність виділення різних аспектів здоров'я як цілісної характеристики життєздатності людини: репродуктивний, генетичний, соматичний, лічносний, духовно-моральний, емоційний і інші аспекти. Серед показників здоров'я виділяються не тільки медичні та гігієнічні параметри стану організму і способу життя людини, а й психолого-педагогічні: мотивація здорового способу життя, духовно-моральні цінності як регулятори поведінки людини, позитивне мислення, емоційна стійкість, прагнення до самовдосконалення як здорової особистості тощо. Проблема здоров'я педагога стала актуальною та важливою педагогічною науковою і практичною проблемою [1; 3], яка вимагає подальшого вирішення в умовах реформування вищої освіти.

Поняття «здоровий спосіб життя» включає в себе типові й істотні для певної суспільно-економічної формації форми життя та діяльності людей, які активізують адаптивні можливості організму людини, сприяють

досягненню активного довголіття і повноцінному виконанню людиною соціальних функцій. Низка авторів указує на критерії, які повинні бути загальними для підтримання здорового способу життя. Це гігієнічна обґрунтованість поведінки людини: оптимальна рухова активність; фізіологічно адекватний режим праці; відсутність шкідливих звичок; раціональне та повноцінне харчування; відпочинок, що відновлює сили, корисний як безпосередньо для особистості, так і для сім'ї й суспільства; дозвілля тощо. З педагогічної та психологічної точки зору здоровий спосіб життя має такі характерні риси: творча активність, художньо-естетична активність, спілкування з людьми, пізнавальна і трудова діяльність.

Формування культури здоров'я педагога, націленої на збереження і зміцнення здоров'я учнів як пріоритетне завдання, спирається на теоретико-методологічні основи становлення професійної культури сучасного вчителя в системі його безперервної освіти.

Культурологічний підхід розглядає прилучення людини до культурних цінностей, його культурну ідентифікацію, а головним результатом і показником якості освіти висуває феномен культурного людини, який включає в себе і культуру здоров'я: «культуру руху, культуру харчування і культуру емоцій» [4; 6]. З позицій культурологічного підходу ми визначаємо сутність ведучого для нашого дослідження поняття «культура здоров'я педагога» як якості особистості, компоненту загальної та педагогічної культури вчителя.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал, у якому розкривається сутність педагогічної та професійної культури. В аспекті гуманітарної та культурологічної парадигми освіти особливо значною є поява численних досліджень у сфері педагогічної валеології та валеологічної педагогіки, що дозволяють розкрити феномен культури здоров'я (або валеологічної культури) в контексті професійної культури педагога [5; 7] та ін.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на вищезазначених науковців ми розглядаємо культуру здоров'я як інтегративну характеристику особистості і діяльності людини, відпрацьовано синтетичну природу культури, що об'єднує створені людиною матеріальні й духовні цінності як наслідок системи ставлень людини до природи, суспільства, самої себе і свого здоров'я. Культура являє собою результат зв'язку людини зі світом і затвердження в ньому через вироблені цінності. Звичка здоров'язбережувальної поведінки і здорового способу життя передається з покоління в покоління, вже в сім'ї, як традиція народу. Культура здоров'я людини, включаючи і педагога, відпрацьована рівнем сформованості цієї традиції в народі та рівнем загальнокультурного розвитку суспільства.

Розвиток культури людини взагалі пов'язано не тільки з процесом засвоєння вже напрацьованих суспільством культурних цінностей, а й

постійними зусиллями особистості в напрямі саморозвитку, самовдосконалення, самозбереження й самоорганізації. Отже, як частина загальної культури, культура здоров'я формується на когнітивному, мотиваційному і практичному рівнях:

- мотивація і самомотивація ведення здорового способу життя;
- засвоєння знань про правила і норми здоров'язбережувальної поведінки та біо-психосоціальної сутності людини й чинники, які мають вплив на здоров'я (валеологічна грамотність);
- здоровий спосіб життя, здоров'ятворча самореалізація, творча діяльність.

Сучасна вища педагогічна освіта повинна передбачати включення в систему підготовки студентів вищих навчальних закладів і розвиток культури здоров'я як готовності до ведення здорового способу життя, до збереження та зміцнення свого здоров'я, а також здоров'я своїх вихованців.

Культура здоров'я в дослідженнях [7; 9] розглядається як динамічний стереотип поведінки, вироблений на основі особистісних потреб, сприяють здоровому способу життя й визначають дбайливе ставлення до свого здоров'я і оточуючих людей; як особливе позитивне мислення, почуття та дії, спрямовані на збереження всіх компонентів здоров'я людини, її близьких і навколишнього середовища; як стан духовного, фізичного й репродуктивного здоров'я людей; історично обумовлений спосіб життя, рівень розвитку творчих сил людини, що сприяє тривалості його активного життя, єдність здібностей, знань, навичок, ціннісних орієнтацій, що детермінують формування здорового способу життя. Таким чином, поняття культури здоров'я не обмежується інформаційною компетентністю в області здорового способу життя, а і проникає в сферу діяльності та потреб людини, у її мотивацію життєдіяльності.

Культура як соціальний феномен у своєму розвитку нерозривно пов'язана з педагогічною теорією і практикою, зверненою до людини, з її творчою діяльністю. У педагогічних ідеях ХХ століття в Україні були яскраво виражені думки про необхідність збереження здоров'я учнів шкіл, вивчення ними власного організму, формування вчителями здорового способу життя дітей, розвитку їх фізичної культури (В. Бехтерев, І. Вентцель, П. Каптерев, П. Лесгафт та ін.). Розвиток фізичної культури учнів у поєднанні з їх духовним становленням та інтелектуальним розвитком лежить в основі цілісного розвитку зростаючої людини, що пронизує сучасні педагогічні праці й найбільш повно відбивається в акмеологічній концепції освіти. Відповідно до цієї концепції, культура здоров'я та здорова особистість розглядаються як критерії якості сучасної освіти. Акмеологічний підхід є однією з теоретико-методологічних основ нашого дослідження. Акмеологія віддає пріоритет духовним цінностям і розглядає

духовно-моральне здоров'я як провідний компонент у цілісній структурі здоров'я, усвідомлення здоров'я як цінності й визнає одним із показників культури здоров'я особистості.

Культурологія вивчає людину як носія культурних цінностей, людину, яка засобами культури задовольняє свої базисні ментальні й соціальні потреби: у виживанні, самозбереженні, самоорганізації і самоактуалізації в суспільстві. Сучасні філософи виділяють у структурі загальної культури такі компоненти, як: ментальний (ціннісно-мотиваційний), когнітивний і діяльнісний. Аналогічно в дослідженнях валеологічної культури виділяються її структурні компоненти: валеологічна свідомість (спрямованість на здоровий спосіб життя і встановлення індивідуального здоров'я); валеологічна компетентність або грамотність: знання основ збереження та зміцнення здоров'я і вміння грамотно приміняти ці знання на практиці, у житті; творча валеологічна діяльність в умовах освітнього упередження.

Отже, культура здоров'я педагога – компонент загальної та професійної культури вчителя, що відображає науково обґрунтований та підтверджений традиціями народу досвід здорового способу життя, який педагог, як його носій, передає молодому поколінню у своїй професійній діяльності;

Багатофункціональна специфіка сутності феномену «культура здоров'я», який постає як:

- міждисциплінарна категорія науки;
- компонент загальної культури людини;
- компонент професійної культури педагога;
- інтегральне якість особистості сучасного педагога;
- педагогічна умова збереження і зміцнення здоров'я учнів;
- один із показників якості результатів загальної вищої освіти;
- одне із завдань професійної підготовки педагога.

Дослідження показують, що педагоги не відрізняються ні високим рівнем здоров'я, ні високим рівнем валеологічної культури [2; 8; 10]. З низьким рівнем культури здоров'я педагог приходить у школу, де присутні умови навчання й роботи підвищеної складності і напруженості, які вимагають від педагога особливої витривалості, працездатності, культури здоров'я, високого рівня підготовленості до валеологічної освіти учнів.

Проблема розвитку культури здоров'я педагогів стала однією з важливих проблем сучасності. Актуальність цього питання в сучасній освіті зумовлена соціально-педагогічної значимістю, особливо в умовах сучасної модернізації освіти, пов'язаної з активізацією інноваційних процесів, що вимагають додаткових витрат здоров'я і творчих сил педагогів. Необхідна розробка певних організаційно-педагогічних умов позитивного вирішення даної проблеми одночасно з підвищенням кваліфікації вчителів у галузі культури здоров'я. Значну роль у цьому відіграє міждисциплінарна

інтеграція знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, реалізація соціально-акмеологічної концепції системи валеологічного виховання, націленої на саморозвиток і самовдосконалення педагогів та учнів у сфері культури здоров'я на основі стійкої мотивації та престижності здоров'ятворчої поведінки.

Отже, педагог виступає прикладом здорового способу життя для тих, хто навчається і є носієм культури здоров'я, яку він покликаний транслювати молодому поколінню. Культура здоров'я як інтегральна характеристика особистості, поведінки й діяльності педагога є показником його загальнокультурного розвитку і одночасно – компонентом його професійної культури. У професійній діяльності культура здоров'я педагога виступає як одна з ознак його готовності до діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я учнів. Розвиток культури здоров'я педагогів необхідно здійснювати на всіх етапах професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі шляхом впливу на когнітивно-інтелектуальну, ціннісно-мотиваційну і дієво-практичну сфери особистості, що становлять цілісність феномена здоров'я (духовно-моральне, психічне, фізичне, соціальне, емоційне, репродуктивне тощо).

У дослідженні нами було вивчено стан здоров'я педагогів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Виявлено низький ранг (13 місце за методикою значущості здоров'я як цінності і регулятора здорового способу життя педагогів; проведена самооцінка різних ознак здорового способу життя педагогів (шкідливих звичок, фізичної активності, звернень до лікаря й медичинських оглядів). Відзначено високу поширеність серед педагогів негативних поведінкових факторів – вживання алкоголю (84,3 % опитуваних), куріння (21,7 %), нерегулярного харчування (22,9 %), нерегулярної фізичної активності (ранкову гімнастику регулярно виконують лише 18,9 %); за медичною допомогою, у разі захворювання, звернулися всього 9 %. Інтерес до інформації про здоровий спосіб життя проявили 52 % викладачів. Ці дані були використані як стимул до мотивації здорового способу життя, зростання пізнавального інтересу в області культури здоров'я.

Для ефективного розвитку культури здоров'я педагогів необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямований вплив на когнітивно-компетентнісний, ціннісно-мотиваційний і дієво-практичний компоненти культури здоров'я як складової частини професійної культури педагога. До таких умов ми відносимо:

- діагностику й самодіагностику стану здоров'я і культури здоров'я педагогів;
- інформаційне забезпечення безперервної освіти педагогів у галузі культури здоров'я;

- особистісну самоорганізацію педагога в області здорового способу життя на основі усвідомлення здоров'я як головної цінності;
- взаємодію суб'єктів освітнього процесу на основі принципів здорового способу життя;
- сукупність медико-оздоровчих умов охорони здоров'я педагога.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок У дослідженні доведено, що стан і рівень здоров'я педагога залежить від сформованості культури здоров'я. Це важлива умова педагогічної діяльності. Культура здоров'я майбутніх педагогів повинна максимально розвиватись у системі вищої педагогічної освіти і стати невід'ємним компонентом їхньої професійної культури.

Культура здоров'я педагога є компонентом його загальнокультурного розвитку і професійної культури; формування культури здоров'я педагогів як суб'єктів освітнього процесу виступає важливим чинником професійної підготовки.

Проведена робота дає змогу дійти висновку про те, що проблема є актуальною в сучасній освіті й потребує подальшого дослідження. Оскільки професійному здоров'ю педагогів не приділяється відповідної уваги, необхідна розробка відповідних здоров'язберезувальних методик та практичне впровадження їх в освітній процес професійної підготовки педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье : теория и практика / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Медкнига, 2011. – 108 с.
2. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберігаючої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. О. Белікова. – К., 2012. – 47 с.
3. Гільова І. Впровадження інноваційних технологій та їх елементів на уроках фізичної культури / І. Гільова // Фізичне виховання в школі. – 2007. – № 3. – С. 22–24.
4. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язберезувального навчання : автореф. дис. док. пед. н. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. Н. Завидівська. – К., 2013. – 45 с.
5. Іваненко Л. О. Методика дистанційного навчання культури здоров'я студентів педагогічних університетів : автореф. дис. к. пед. н. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Л. О. Іваненко. – Харків., 2013. – 47 с.
6. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Іванова. – К., 2007. – 370 с.
7. Мурахов І. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И. В. Мурахов. – К. : Здоровья, 1989. – 272 с.
8. Павленко І. О. Формування валеологічного мислення майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. к.

пед. н. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Павленко. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 39 с.

9. Старосельська Ю. І. Виховання відповідального ставлення до власного здоров'я студентів в умовах освітнього простору університету : автореф. дис. к. пед. н. : спец. 13.00.07 / «Теорія та методика виховання». – Харків, 2013. – 51 с.

10. Татарникова Л. Г. Тенденции системного развития педагогической валеологии в образовательной реальности третьего тысячелетия / Л. Г. Татарникова // Ноосферное образование в Евразийском пространстве / под ред. : А. И. Субетто, В. Г. Егоркина. – СПб., 2011. – Т. 2. Кн. 1. – 412 с.

REFERENCES

1. Apanasenko, H. L., Popova L. A. (2011). *Individualnoe zdorovie: teoriia i praktika [Individual health: theory and practice]*. K.: Medknyha. (In Russian).

2. Bielikova, N. O. (2012). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdoroviazberihaiuchoi diialnosti. [Theoretical and methodological foundations of training of the future specialists in physical rehabilitation to health saving activities]* (PhD thesis). Kiev (In Ukrainian).

3. Hiliova, I. (2007) *Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii ta yikh elementiv na urokakh fizychnoi kultury [Introduction of innovative technologies and their components in the lessons of physical culture]. Fizychni vykhovannia v shkoli, 3, 22–24.* (In Ukrainian).

4. Zavydivska, N. N. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady fundamentalizatsii fizkulturno-ozdorovchoi osvity studentiv u protsesi zdoroviazberezhuvannia navchannia [Theoretical-methodological foundations of fundamentalization of sports and recreation education of students in the process of health saving training]* (DSc thesis). K. (In Ukrainian).

5. Ivanenko, L. O. (2013). *Metodyka dystantsiinoho navchannia kultury zdorovia studentiv pedahohichnykh universytetiv [Methods of distance learning of health culture of students of the pedagogical universities]* (PhD thesis). Kharkiv. (In Ukrainian)

6. Ivanova, L. I. (2007). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Training of future teachers of physical culture to sports and recreational work with students of secondary schools]* (PhD thesis). K. (In Ukrainian)

7. Muraviov, Y. V. (1989). *Ozdorovitelynye efekty fizicheskoi kultury i sporta [Health effects of physical education and sport]*. K.: Zdorovia. (In Russian).

8. Pavlenko, I. O. (2015). *Formuvannia valeolohichnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei u protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of valeological thinking of future teachers of natural-science specialties in training]* (PhD thesis). Pereiaslav-Khmelnitskyi. (In Ukrainian).

9. Staroselska, Yu. I. (2013). *Vykhovannia vidpovidalnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia studentiv v umovakh osvithnioho prostoru universytetu [Uprising of a responsible attitude toward own health of students in conditions of educational space of the University]*. (PhD thesis). Kharkiv. (In Ukrainian).

10. Tatarnikova, L. H. (2011). *Tendentsii sistemnoho razvitiia pedahohicheskoi valeolohii v obrazovatelnoi realnosti tretieho tysiacheletia [Trends in the systematic development of pedagogical valeology in the educational reality of the third Millennium]* In A. Y. Subetto, V. H. Ehorkina (Eds.), *Noosfernoe obrazovanye v Evraziiskom prostranstve, T. 2. Kn. 1.* SPb. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Прийменко Лариса. Теоретические аспекты развития культуры здоровья педагогов.

Целью нашего исследования является раскрытие теоретических аспектов развития культуры здоровья педагога как компонента профессиональной деятельности.

В работе раскрыта сущность и многофункциональная специфика феномена «культура здоровья педагогов». Определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие целенаправленное воздействие на ценностно-мотивационный, когнитивно-компетентностный и действенно-практический компоненты культуры здоровья как составной части профессиональной культуры педагога. Доказано, что в профессиональной деятельности культура здоровья педагога выступает как один из признаков его готовности к деятельности по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Формирование культуры здоровья педагогов необходимо осуществлять на всех этапах профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении путем воздействия на когнитивно-интеллектуальную, ценностно-мотивационную и действенно-практическую сферы личности, которое есть составляющим целостностным феноменом здоровья (духовно-нравственное, психическое, физическое, социальное, эмоциональное, репродуктивное и др.).

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, культура здоровья, образовательный процесс, педагогические условия, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Pryimenko Larysa. Theoretical aspects of the teachers' health culture development.

The learning of scientific literature of the research problem showed the need of education sector in the field of highly qualified specialists who are capable of social adaptation and creative fulfillment based on saving high efficiency.

Today the teacher is an example of a healthy lifestyle for those who study and is the bearer of a culture of health, which he intended to transmit to the younger generation. The culture of health as an integral characteristic of the personality and behavior and activity of the teacher is an indication of his general cultural development and at the same time – a component of his professional culture.

Based on the above mentioned, the purpose of our study is creation of a culture of health as a component of teacher profession.

The nature and multi-functional specificity of the phenomenon of “culture of health educators” are investigated in this paper as a component of professional culture that reflects the scientifically based and the experience of a healthy lifestyle is proved with the traditions of the nation that the teacher as his bearer passes to the younger generation in their professional activities.

The organizational and pedagogical conditions are defined to ensure meaningful impact on the value-motivational, cognitive competence and effectively practical components of the culture of health as part of the professional culture of the teacher, that is self-test diagnostics of the health and the culture of health of the teachers; information support of continuing education of teachers in the field of health culture; personal self-organization of the teacher in a healthy lifestyle based on awareness of health as a value; interaction of the educational process on the basis of a healthy lifestyle; complex of medical and health conditions of health care of the teacher.

It is proved that the culture of teacher's health in the professional activity is a sign of his readiness to activities to preserve and improve the health of students. Creation of the teacher's culture of health should be carried out on all stages of training in higher pedagogical institution by influencing the cognitive-intellectual, motivational and value-effective and practical areas that make up the integrity of the phenomenon of health (spiritual, moral, mental, physical, social, emotional, and reproductive etc.).

This work allows concluding that the problem is urgent in modern education and requires further research. As a professional teacher's health is not given appropriate attention it is necessary to develop appropriate health-preservation methods and their practical implementation in the educational process of training teachers.

Key words: *culture of health, healthy lifestyle, educational process, pedagogical conditions, professional activities, professional training.*

УДК 378.091.313-057.875:004

Людмила Процай

ORCID ID 0000-0001-5262-4630

Наталія Гібалова

ORCID ID 0000-0001-7373-9859

Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто проблему інтеграції хмарних технологій у проектну діяльність студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Описано досвід поєднання хмарних і проектних технологій навчання при викладанні «Математичної статистики» та «Сучасних інформаційних технологій» майбутнім психологам. Схарактеризовано етапи реалізації групового дослідницького проекту, з'ясовано його ефективність у контексті формування практичних умінь збирати й обробляти дані експериментального дослідження засобами Google Apps. З'ясовано можливості інформаційно-телекомунікаційного проекту в процесі вивчення інформатичних дисциплін як дієвого засобу формування предметної та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: *хмарні технології, навчальний проект, дослідницький проект, інформаційно-телекомунікаційний проект, математична статистика, сучасні інформаційні технології, Google Apps, майбутні психологи.*

Постановка проблеми. Ідея впровадження хмарних технологій в організацію навчально-виховної діяльності студентів посідає провідне місце серед освітніх інновацій в українській педагогічній теорії та практиці, а також задекларована на державному рівні у Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013–2020 рр., що передбачає формування сучасної інформаційної інфраструктури на основі хмарних технологій [5]. З 2014 року в Україні стартував проект «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н.р.), у межах якого проводиться поетапна

експериментальна робота щодо запровадження хмароорієнтованих навчальних середовищ у навчальний процес [2].

Водночас, широкої популярності в педагогічних вишах набуває і проектна діяльність, підготовка майбутніх педагогів, вихователів, психологів до роботи в умовах командної взаємодії. Метод проектів спрямований, насамперед, на особистісний розвиток, на формування здатності до співробітництва, відповідальності, ініціативності, творчості й мобільності.

Актуальним постає питання поєднання хмарних і проектних технологій у навчально-виховному процесі вишу, що забезпечить формування як професійної, так і інформаційно-комунікаційної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Зарубіжний і вітчизняний досвід інтеграції хмарних технологій у педагогічний процес вищого навчального закладу описували такі дослідники, як Г. Алексанян, Ю. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Кобися, О. Кузьмінська, В. Кухаренко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Свириденко, С. Семіриков, О. Спірін, Ю. Триус, М. Шишкіна, Б. Ярмахов та інші. Теоретико-методичні основи впровадження хмарних технологій у виші вивчали Т. Архіпова, В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, Ю. Триус та інші. Проблему організації проектної діяльності студентів ВНЗ розкрили В. Левченко, Н. Матяш, В. Моляко, Є. Полат, О. Пометун, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Сметанський та інші.

Зважаючи на теоретичну розробленість проблем використання хмарних технологій та впровадження методу проектів у ВНЗ, недостатньо вивченими залишаються питання поєднання цих технологій та їх практичного впровадження у процес підготовки майбутніх спеціалістів.

Мета статті – представити можливості використання хмарних технологій у проектній діяльності студентів, описати досвід поєднання хмарних і проектних технологій навчання при викладанні «Математичної статистики» та «Сучасних інформаційних технологій» студентам спеціальності «Психологія» на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Схарактеризувати етапи й завдання дослідницького та інформаційно-телекомунікаційного навчальних проектів.

Методи дослідження – аналіз науково-методичних джерел з проблеми, вивчення передового досвіду використання хмарних сервісів в освітній та експериментально-дослідницькій роботі, емпіричні методи впровадження хмарних сервісів у навчально-виховний процес у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У наш час підготовка студентів вищих навчальних закладів неможлива без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що, насамперед, передбачає оснащення вишу сучасним апаратним та програмним забезпеченням. Водночас характеристики засобів ІКТ повсякчас змінюються й удосконалюються, що ускладнює їх систематичне оновлення. Така ж проблема постає і з

програмними навчальними продуктами, необхідними для інформаційного обслуговування студентів та їх використанням на заняттях.

З досвіду розвинених зарубіжних країн виходом з цієї ситуації є впровадження в навчальний процес хмарних технологій. Популярний нині термін cloud computing (хмарні обчислення) у комп'ютерному світі використовується з 2008 року. Національним інститутом стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology – NIST) у документі «NIST Definition of Cloud Computing v15» означено функції «хмарних обчислень»:

– модель хмарних обчислень дає можливість зручного доступу через мережу до спільного пулу з обчислювальними ресурсами, що налаштовуються (наприклад, мережі, сервера, сховища, застосунки, послуги);

– модель хмари сприяє доступності й характеризується п'ятьма основними елементами (самообслуговування за потребою, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розміщення, швидка гнучкість тощо) [6].

За функціональними можливостями хмарні сервіси класифікують таким чином: програмне забезпечення як послуга, платформа як послуга, інфраструктура як послуга, дані як послуга, робоче місце як послуга, усе як послуга. Крім того, розрізняють чотири моделі розгортання хмари: приватна, групова, загальнодоступна, гібридна.

У наш час кількість хмарних сервісів стрімко зростає, систематично оновлюється інтерфейс, розширюється сфера їх застосування. У навчальних закладах України хмарні сервіси першочергово використовувалися лише як безкоштовні хостинги поштових служб для студентів та викладачів. Інші інформаційно-комунікаційні інструменти хмарних технологій для навчання майже не застосовувалися у зв'язку з відсутністю практичних навичок їх використання в навчальному процесі. І лише останні п'ять років студентське товариство й викладачі достойно оцінили інноваційні IT-застосунки, зокрема, G Suite for Education, Microsoft Office Online (Office Web Apps), Amazon Elastic Compute Cloud (Amazon EC2) та інші. Зазвичай їх використовують для організації документообігу в домені навчального закладу, он-лайн розкладу, чатів та відеоконференцій, створення простору для спільної роботи тощо.

З нашого погляду, найкращий спосіб підготовки студентів до роботи з новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями – це їх упровадження у навчально-виховний процес. Аналіз передового досвіду використання хмарних сервісів у ВНЗ та наш власний показали, що хмарні технології сприяють організації проектної діяльності студентів, а також значно збільшують навчальний потенціал методу проектів.

Застосування хмарних технологій у проектній роботі студентів корелюється з видом навчального проекту (дослідницький,

інформаційний, творчий, телекомунікаційний) та формою його організації (персональний, парний, груповий, колективний) [3]. Вибір виду та форми проекту залежить від змісту, мети та завдань навчальної дисципліни. Так, при викладанні «Математичної статистики» студентам спеціальності «Психологія» на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з метою формування основних понять описової статистики та практичних умінь проведення збору експериментальних даних і первинної обробки результатів психологічних досліджень самостійну роботу студентів підсилено груповою дослідницькою проектною діяльністю.

Як зазначає Т. Мантула, дослідницькі проекти максимально наближені до ґрунтовних наукових досліджень, оскільки передбачають наявність таких складових, як: висвітлення актуальності проблеми, визначення об'єкту та предмету дослідження, висунення мети й гіпотези, чітке структурування, статистичну обробку та узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків, окреслення перспектив подальшого вивчення проблеми [1]. Тому саме у процесі роботи над дослідницькими проектами студенти набувають навичок, що є необхідними для формування науково-дослідної компетентності майбутнього фахівця в галузі психології.

Перший етапи дослідницького проекту студентів полягає у *виявленні проблеми* актуальних серед студентської молоді факультету та *формулюванні теми* дослідження, наприклад, адаптація студентів першого курсу до навчально-виховного процесу в університеті, відвідуваність студентами навчальних занять, неформальне лідерство в академічних групах, умови проживання в гуртожитку, здоровий спосіб життя, студентський «дрескод» тощо.

На цьому етапі група ділиться на підгрупи по 4–5 осіб. Викладачем призначається керівник проекту в кожній групі й повідомляються завдання: організація збору інформації (опис, анкетування, опитування, спостереження), статистична обробка даних, підготовка презентації проекту.

Другий етап дослідницького проекту передбачає *з'ясування стану означеної проблеми*: визначення генеральної сукупності об'єктів досліджуваної ознаки, утворення репрезентативної вибірки та збір інформації за допомогою анкетування чи тестування респондентів. Саме на цьому етапі студентам рекомендовано використовувати хмарні технології, зокрема Google Docs – безкоштовний набір веб-сервісів у формі програмного забезпечення як послуги (SaaS), а також інтернет-сервісу хмарного сховища файлів із функціями документообігу компанії Google, що працює в межах веб-браузера без установлення на комп'ютері користувача. Однією з ключових переваг програми є те, що створені документи зберігаються як на сервері Google, так і на комп'ютері користувача, що уможливорює доступ до введених даних із будь-якого

комп'ютерного пристрою, під'єданого до Інтернету, а доступ до особистих документів захищений паролем.

Ефективним застосунком для масового збору інформації від респондентів є Google Forms – зручний конструктор, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитувальники, анкети й тести [4, 29]. Форму можна синхронізувати з електронною таблицею Google, тоді відповіді респондентів будуть автоматично зберігатися в ній для подальшої статистичної обробки експериментальних даних. Цей застосунок дозволяє створювати анкети чи тести з різними типами запитань: *Текст* – респонденту пропонується вписати коротку відповідь; *Текст (абзац)* – респондент вписує розгорнуту відповідь; *Один зі списку* – респондент обирає один варіант відповіді з декількох; *Кілька зі списку* – респондент обирає кілька варіантів відповіді; *Список, що випадає* – респондент вибирає один варіант із запропонованого меню; *Шкала* – респондент повинен поставити оцінку, використовуючи цифрову шкалу, наприклад, від 1 до 10; *Сітка* – респондент вибирає певні точки в сітці, що складається зі стовпців і рядків; *Дата* – респондент вибирає дату, використовуючи календар; *Час* – респондент вибирає точний час або часовий проміжок. Крім того, конструктор дозволяє вбудовувати графічні зображення та відеоматеріали, наприклад під тип запитання «Шкала», або ж для дизайну створеної анкети.

Отже, спектр запитань достатньо широкий для якісного опитування респондентів. Найважливішим у цьому хмарному застосунку є надання спільного доступу як для проходження анкетування респондентами, так і для редагування й обробки результатів опитування учасниками проекту та викладачу для контролю. Таким чином, використання Google Forms значно спрощує клопітку довготривалу роботу із сортування, ранжування, фільтрування даних та створення дискретних чи інтервальних частотних таблиць, побудови діаграм прояву досліджуваної ознаки.

На третьому етапі проекту студенти здійснюють *статистичну обробку експериментальних даних*: обчислюють точкові характеристики вибірки (моду, медіану, вибірккову середню, дисперсію та ін.), здійснюють статистичну перевірку гіпотез тощо. Для цього їм необхідно скористатися електронними таблицями, що входять до Google Docs і дозволяють здійснювати обчислювальні та статистичні функції, використовуючи навички роботи з електронними таблицями.

На наступному етапі проектної роботи учасники роблять висновки, *узагальнюють результати дослідження* та готують комп'ютерну презентацію в редакторі Google Slides, який має достатню кількість інструментів для її створення та трансляції.

Презентація групового проекту студентів та його оцінювання – це останній етап проектної роботи, який також відбувається не без допомоги хмарних технологій, зокрема проекти презентуються через створені

студентами власні канали відеопоказу YouTube, через власні сайти чи блоги, через можливості документообігу Google Docs, або ж наживо в аудиторії на практичному занятті із залученням мультимедійного комплексу.

Таким чином, всі етапи проектної діяльності студентів при вивченні «Математичної статистики» підкріплені інноваціями інформаційно-комунікаційних технологій – хмарними сервісами, які характеризуються гнучкістю й поліфункціональністю використання в навчальному процесі. Крім того, формування основних понять та практичних умінь із дисципліни математичного циклу відбувається за рахунок виконання професійно-орієнтованих пошуково-дослідних завдань, що робить навчання цікавим, доступним та зрозумілим для майбутніх психологів.

Ще одним цікавим видом проектної діяльності з використанням хмарних технологій є навчальні інформаційно-телекомунікаційні проекти, які ми реалізуємо при організації самостійної роботи студентів під час вивчення інформатичної дисципліни «Сучасні інформаційні технології» для студентів спеціальності «Психологія».

Є. Полат визначає телекомунікаційний проект як організовану діяльність між суб'єктами навчання, спрямовану на досягнення конкретних навчально-педагогічних завдань, при виконанні яких основним засобом обміну інформацією між учасниками проекту є телекомунікації [3].

Під телекомунікаціями в міжнародній практиці розуміють передачу довільної інформації на відстані за допомогою технічних засобів: телефону, радіо, телебачення тощо. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій супровід і підтримка навчальних проектів, насамперед, здійснюється завдяки ресурсам і сервісам Інтернет. Тому під *навчальним інформаційно-телекомунікаційним проектом* ми розуміємо спільну самостійну навчально-пізнавальну, практичну діяльність студентів на основі комп'ютерної телекомунікації, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату. Зазвичай інформаційно-телекомунікаційні проекти поєднують у собі якісне інформаційне міжпредметне (інформатика-психологія) наповнення й можливість оперативного спілкування учасників проекту засобами телекомунікацій при розв'язанні навчально-практичних завдань. Особливістю таких проектів є те, що учасниками можуть бути студенти з різних груп, вишів, міст і навіть країн. Водночас активними учасниками є студенти в межах нашого університету (ті, які вивчають дисципліну «Сучасні інформаційні технології»), а пасивними – студенти, які підтримують телекомунікаційні зв'язки щодо теми і мети проекту.

Як і будь-які інші навчальні проекти, інформаційно-телекомунікаційний проект має етапи проведення:

1. Організаційний – пошук партнерів (персональний проект), поділ на підгрупи (груповий проект), вибір теми.

2. Обговорення методичних аспектів проекту з викладачем, визначення основної ідеї проекту, завдань та стратегії їх досягнення.

3. Структурування проекту – розробка плану дій, визначення планових результатів, способів їх вирішення та оформлення. Зазвичай такі проекти є довготривалими, що охоплюють цілий курс, або окремий модуль дисципліни.

4. Робота над проектом – інтенсивний пошук та обмін інформацією, думками, отриманими результатами між партнерами засобами комп'ютерних телекомунікацій,

5. Підведення підсумків – обговорення результатів та документальне їх оформлення у вигляді текстових, презентаційних та відео звітів тощо.

6. Презентація проекту – представлення готового продукту на заліковому занятті в аудиторії за можливості у формі телеконференції в Інтернеті за згодою учасників проектів. Презентація проводиться у формі дискусії чи бесіди, в учасників є можливість задавати запитання та отримувати обґрунтовані відповіді. Результати проекту та його опис може бути розміщений на персональних сайтах студентів, викладача. Для створення сайтів рекомендовано використовувати конструктор Google Sites, функціональними можливостями якого є розміщення даних (презентації, відео, форми, текстові документи, електронні таблиці тощо) обсягом 100 Мб; використання готових шаблонів із різною кількістю рубрик, блоків, сторінок; захищеність авторських прав опублікованих матеріалів; повна відсутність реклами [4, 30].

Координацію проектної роботи здійснює викладач, також використовуючи G Suite for Education. Увесь навчально-методичний комплекс дисципліни «Сучасні інформаційні технології» представлено на персональному освітньому сайті викладача. Теоретичні питання подано у вигляді лекційних презентацій. Для формування практичних умінь роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями розроблені серійні тематичні скрінкасти (відеоролики, зроблені з екрану монітора), що цілком замінюють текстові інструктажі до виконання лабораторних робіт. Окрема сторінка сайту викладача присвячена інформаційно-телекомунікаційним проектам, на якій висвітлені орієнтовні завдання (табл. 1).

Таблиця 1

Орієнтовні завдання інформаційно-телекомунікаційних проектів при вивченні дисципліни «Сучасні інформаційні технології»

	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
1.	Зареєструвати скриньку на поштовому сервері Gmail	Усі учасники	У полі <i>Як Вас звати</i> реєстраційної форми вказати власне Ім'я та Прізвище	

	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
2.	Ознайомитися із засобами телекомунікацій Hangouts (бесіди, телефонні та відеодзвінки) та випробувати їх	Усі учасники	У межах проектної групи організувати відео конференцію на Hangouts – обговорити тему та розподілити завдання проекту	Запросити викладача до обговорення
3.	Створити Google групу	Керівник	У полі назва групи вказати Проект_Тема	Додати викладача до групи
4.	Створити Google+ Спільноту Додайти фотографію на сторінку спільноти	Керівник	Google+ Спільнота доступна для всіх. Назва спільноти – споріднена до теми проекту Фотографія спільноти – цікаве зображення, яке представлятиме ідею вашої спільноти (теми)	Запросити викладача та одногрупників до спільноти
5.	Створити папку на Google диску облікового запису керівника проекту	Керівник	Назва папки – Тема проекту	Надати доступ до папки всім учасникам проекту
6.	У папці Тема проекту створити текстовий документ, форму, електронну таблицю, презентацію. Розподілити завдання між учасниками проекту: Підготувати тези за темою проекту в текстовому редакторі Google (актуальність, шляхи вирішення проблеми). Розробити анкету на GoogleForms та здійснити онлайн опитування, синхронізувати її з електронною таблицею	Керівник Учасники	Назви створених документів – Стаття (Текст), Обрахунки (Таблиця), Результат (Презентація), Анкета (Форма) Тези – 3 сторінки, наявність відповідних темі проекту зображень. Тема, мета анкети. Всі типи запитань, логічний перехід між розділами анкети. Наявність графіків та діаграм за результатами анкетування Указати авторів проекту, створити зміст з гіперпосиланнями. Мінімум тексту, наявність ілюстрацій, таблиць, діаграм, відео, анімації.	Надати доступ до документів відповідальним учасникам проекту Надати доступ для редагування керівнику Надати доступ для редагування керівнику, а одногрупникам для заповнення. Розмістити анкету в соціальних мережах. Надати доступ для редагування учаснику, що

	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
	Обрахунки. Здійснити статистичну обробку результатів анкетування. Створити презентацію на GoogleSlides		Сформулювати висновки. Створити кнопки навігації, здійснити аудіосупровід	готує презентацію. Надати доступ для редагування викладачу
7.	Створити веб-сайт на GoogleSites. Створити п'ять сторінок: Головна сторінка, Тези, Статистика, Презентація, Анкета. Наповнити сторінки попередньоствореними матеріалами відповідно	Керівник Учасники	Назва сайту – Прізвище керівника_Група Власник сайту – керівник проекту. Дозволити додавати коментарі на сторінках сайту	Надати доступ до редагування сайту всім учасникам проекту. Кожний наповнює одну з п'яти сторінок відповідно до виконаного завдання

Як показує досвід, організація проектної роботи з використанням хмарних технологій при викладанні математичних та інформатичних дисциплін вимагає спеціальної й досить ретельної підготовки як викладача, так і студента. Навчальні проекти дозволяють не тільки передавати студентам обсяг знань, а також навчити придбати ці знання самостійно за допомогою можливостей глобальної комп'ютерної мережі Internet; уміти користуватися одержаними знаннями для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань.

Висновки. Таким чином, з'ясовано, що поєднання хмарних і проектних технологій при вивченні математичних та інформатичних дисциплін студентами гуманітарних спеціальностей спрощує розуміння й засвоєння ними змісту дисципліни, формує предметну та інформаційно-комунікаційну компетентності, здатність до інноваційної діяльності, розвиває творчі й дослідницькі здібності, гнучкість та критичність мислення, сприяє комунікативній активності.

Перспективи подальших наукових розвідок. Наступні дослідження доцільно спрямувати на розробку універсальної моделі інтеграції хмарних і проектних технологій підготовки студентів педагогічних вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мантула Т. І. Проектна технологія : теорія і практика / Тетяна Іванівна Мантула. – Кіровоград : ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2008. – 150 с.
2. Наказ МОН України «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Хмарні сервіси в освіті» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України» від 21.05.2014 № 629ю.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

4. Процай Л. П. Хмарні технології у роботі сучасного педагога / Л. П. Процай, Н. В. Гібалова // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 10. – С. 28–30.

5. Розпорядження КМУ «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 15 травня 2013 № 386-р.

6. NIST Definition of Cloud Computing v15 [Электронный ресурс]. – Режим доступу :

<http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-v15.doc>.

REFERENCES

1. Mantula, T. I. (2008). *Proektna tekhnolohiia: teoriia i praktyka [Project technology: theory and practice]*. Kirovohrad: TOV "POLIMED-Servis".

2. Nakaz MON Ukrainy "Pro provedennia doslidno-eksperymentalnoi roboty za temoiu "Khmarni servisy v osviti" na bazi zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy" vid 21.05.2014 № 629yu [The order of MES of Ukraine "On carrying out experimental work on the topic "Cloud services in education" on the basis of general education institutions of Ukraine" dated 21.05.2014 No. 629yu].

3. Polat, E. S. (Ed.). (2005). *Novyye pedahohicheskie i informatsionnyie tekhnolohii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and information technologies in the education system]*. M.: Izdatelskii tsentr "Akademiia".

4. Protsay, L. P., Hibalova, N. V. (2015). Khmarni tekhnolohii u roboti suchasnoho pedahoha [Cloud technologies in the work of the modern teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 10, 28–30.

5. *Rozporiadzhennia KMU "Pro skhvalennia Stratehii rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini" vid 15 travnia 2013 № 386-r. [CMU order "On approval of strategy of development of information society in Ukraine" dated May 15, 2013 No. 386-r]*.

6. *NIST Definition of Cloud Computing v15*. Retrieved from: <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-v15.doc>

РЕЗЮМЕ

Процай Людмила, Гібалова Наталья. Использование облачных технологий в проектной деятельности будущих психологов.

В статье рассмотрена проблема интеграции облачных технологий в проектную деятельность студентов вузов. Описан опыт использования облачных и проектных технологий обучения при преподавании «Математической статистики» и «Современных информационных технологий» будущим психологам. Охарактеризованы этапы реализации исследовательского проекта в контексте формирования практических умений сбора и обработки экспериментальных данных средствами Google Apps. Рассмотрены возможности информационно-телекоммуникационного проекта в процессе изучения информатических дисциплин как действенного средства формирования предметной и информационно-коммуникационной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: облачные технологии, учебный проект, исследовательский проект, информационно-коммуникационный проект, математическая статистика, современные информационные технологии, Google Apps, будущие психологи.

SUMMARY

Protsai Liudmyla, Hibalova Nataliia. Cloud services application in project activities for students of pedagogical universities.

The problem of cloud services integration in project activity for students of pedagogical universities has been considered in the article. The experience of cloud services and project activity combination in teaching “Mathematical Statistics” and “Modern Information Technologies” for the students of psychological and pedagogical faculty of PNPU named after V. H. Korolenko obtaining “Psychology” training has been described.

It has been determined that the best way to train students to work with the latest information and communication technologies is to introduce these technologies into the educational process. The analysis of the best practices and our own experience in the use of cloud services in university has showed that information and communication technologies give the possibility for students to organize their project activity and significantly increase the learning potential of the project method.

Didactic opportunities of project method as a form of independent work based on cloud services have been presented. The stages of the group research project while studying “Mathematical statistics” (e.g. identifying the problem and formulating research theme; finding out the status of definite problem, statistical analysis of experimental data; generalization of research results; presentation of group project and its evaluation) have been characterized as well as its effectiveness in the context of the basic concepts of descriptive statistics and practical skills development to collect and process data of experimental psychological research with Google Apps: forms (online questionnaires, tests), Google sheets. The possibilities of information and telecommunication project while studying IT disciplines as the effective means of information and communication competence formation for the future professionals have been considered.

The course “Modern Information Technologies” for psychologists has described the tutor’s coordination concerning information and telecommunication projects implementation; indicative tasks for information and telecommunication projects using cloud services have been given.

It has been found out that the combination of cloud and project technologies while studying mathematics and IT sciences for students of liberal arts simplifies understanding and assimilation of subjects content, forms subject and IT competence, capability of innovative activity, develops creative and research skills as well as critical thinking and flexibility, promotes communicative activity.

Key words: cloud technology, educational project, research project, information and communication project, mathematical statistics, modern information technologies, Google Apps, future psychologists.

Любов Пшенична

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2840-2189

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ: ПРОФЕСІЙНЕ І ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розкрито сутність підготовки українських освітніх менеджерів як значної соціальної групи, що володіє не тільки спеціальними управлінськими знаннями, технологіями та інтуїцією, а й визначає культуру організації освітньої галузі важливим компонентом особистісної культури, має національний стиль в управлінні та поведінці, і розглядає свій навчальний заклад як специфічну педагогічну систему, що функціонує на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: інтелектуальний, духовний потенціал, самовдосконалення, професійна підготовка, сучасний менеджер інноваційного розвитку, формування особистості, саморозвиток, реформа вищої освіти, інтернаціоналізація, конвергентність, системно-ситуаційний підхід, активне якісне управління, тенденції інноваційного розвитку.

Постановка проблеми. Сучасна освіта та професійна підготовка є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, вона виступає гарантом індивідуального розвитку, плекає інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства. Розвиток України повинен гармонійно поєднуватися з реформою освіти, щоб задовольнити потреби і прагнення людей, особливо молоді, установити нову систему цінностей, відповідати запитам людства щодо змін у сфері роботи як у громадському, так і у приватному секторах.

Формування ринкових відносин, становлення в Україні демократичної держави зумовлюють необхідність задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку, удосконалення й самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці. Згідно з Законом України «Про освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками [4, с. 16].

Для досягнення поставленої мети науковцями і практиками доведено, що сучасне управління потребує менеджерів з високим рівнем інтелекту, здібних, комунікабельних, з широкою уявою, які поряд із організаторськими,

глибокими спеціальними знаннями також мають гуманітарні знання й належну кваліфікацію, здобуту під час навчання, і що сучасна система професійної підготовки менеджерів не повною мірою відповідає соціальним та економічним потребам та вимагає невідкладної перебудови. У наукових дослідженнях учених наголошується, що підготовка менеджерів має підпорядковуватися вимогам інформаційно-технологічного розвитку, а також сучасним і майбутнім потребам ринку праці.

Визначаючи напрями змін у професійній підготовці менеджерів в умовах європейської інтеграції, доцільно враховувати соціально-економічні процеси, які відбуваються не тільки безпосередньо в Україні, але й у глобальному масштабі, зокрема зміни в ролі управління в сучасній економіці, положення новітньої теорії управління, а також прогресивні ідеї в галузі гуманітарних наук. Винятково важливе значення для ефективної діяльності менеджерів в умовах ринкової економіки мають психологічні чинники. Це зумовлюється вмінням використовувати потенціал людини, стимулювати її розвиток, оскільки людський капітал набуває більшої ваги, ніж фінансовий. Ураховуючи соціальну значущість і наукову актуальність означеної проблеми, її недостатню розробленість, практичне впровадження в систему професійної підготовки менеджерів, об'єктивні потреби в підвищенні ефективності їх професійної компетентності, ми прагнемо у статті визначити шляхи підготовки менеджерів інноваційного розвитку в Україні і світі.

Аналіз актуальних досліджень з проблем професійної підготовки менеджерів свідчить про значну увагу до їх вивчення. Зарубіжні вчені Я. Антошкевич, А. Барчак, Т. Боровський, С. Квятковський, С. Неленч, А. Охеров-Урбанец досліджують аспекти створення умов для ефективної професійної підготовки, моделювання майбутньої менеджерської діяльності; Я. Бексяк, Б. Вавжиняк, Б. Гарбачик, У. Гжелонська, Х. Гульда, І. Дурлік, Е. Хмелецька – організацію процесу професійної підготовки менеджерів, обґрунтування обсягу знань, умінь, необхідних у майбутньому, створення програм підготовки менеджерів та їх методологічно-інформаційного забезпечення.

Особливий інтерес становлять наукові праці вітчизняних дослідників І. Грачанікової, Г. Щокіна, В. Гамаюнова, В. Маслова щодо предмета наукового менеджменту, поняття дидактичного менеджменту і його використання в освітній діяльності; Д. Дзвінчука, В. Денисюка, О. Довженко, В. Козакова, Л. Кравченко, Л. Товажнянського щодо обґрунтування принципів менеджменту, професійної підготовки менеджерів, теорії і практики підготовки управлінців-лідерів у вищих технічних навчальних закладах.

Сучасні вітчизняні вчені Б. Жебровський, Ю. Гільбух, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Козлова, В. Кремень, І. Мармаза, В. Паламарчук та ін. розглядають інноваційні процеси в освіті як діяльність, пов'язану зі

створенням, поширенням, використанням та внесенням нових елементів у традиційну систему розв'язання управлінських педагогічних проблем; І. Богданова, В. Кричевський, І. Лернер, В. Луначек, Л. Машкіна, О. Остапчук та ін. – як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних управлінських рішень.

Результати педагогічних досліджень учених: В. Бондарь, В. Маслова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, В. Лугового, В. Олійника, Т. Сорочан та ін. засвідчують, що управлінська діяльність менеджера освіти в сучасних умовах є професійною, її зміст виходить за межі педагогічних знань і потребує оволодіння досягненнями багатьох наук на основі глибокого управлінського професіоналізму, який забезпечується тривалою цілеспрямованою підготовкою.

Узагальнення наукових досліджень з проблем управління в сучасних умовах і майбутньому показує, що управління як освітою, так і будь-яким процесом має бути системним і за таких умов здатним до інноваційних змін.

Мета статті – розкрити сутність і складові професійної підготовки менеджера інноваційного розвитку освіти в контексті суспільних та соціально-економічних трансформацій, саморозвитку, самовиховання та самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Теорія управління освітою сьогодні переживає етап інтенсивного розвитку й оновлення. Вона, як найбільш пріоритетна галузь педагогічної науки, відчуває на собі потужний вплив ринкових інститутів, загальної кризи авторитарних методів управління, необхідності пошуку нових моделей управління традиційними і альтернативними типами навчальних закладів, регіональними та центральними органами управління освітою. Кардинальні зміни соціально-економічних умов функціонування системи української освіти, перехід її у простір ринкової економіки приводить до використання в управлінні галуззю освіти універсальних наукових концепцій і технологій, розроблених міжнародним менеджментом та дозволяє застосовувати їх у керівництві педагогічними системами.

Високий інтерес до наукових технологій і концепцій менеджменту пояснюється посиленням міжнародного характеру управління, визначенням спільного та специфічного в управлінні, установах закономірностей, форм і загальних методів управління, посилення уваги до технологічної культури та психологізації управління, його гуманізації, всебічним і глибоким проникненням в управління комп'ютерних технологій, вивченням особливостей національних рис в управлінні, швидким пристосуванням у національній сфері іноземних менеджерів [8, с. 4].

До цього можна додати, що на початку XXI століття ці тенденції доповнюються більш високою інтенсивністю і швидкістю світових і європейських інтеграційних процесів у всіх сферах життя людини,

виникненням і загостренням кризових ситуацій, які можна зупинити лише узгодженими зусиллями політичного, економічного й соціального менеджменту.

На нашу думку, саме ці процеси потребують переосмислення сутності підготовки українських освітніх менеджерів як значної соціальної групи, що володіє не тільки спеціальними управлінськими знаннями, технологіями і інтуїцією, а й визначає культуру організації освітньої галузі важливим компонентом особистісної культури, має національний стиль в управлінні та поведінці, і розглядає свій навчальний заклад як специфічну педагогічну систему, яка функціонує на ринку освітніх послуг.

Менеджмент освіти є дуже молодою та швидко й нерівномірно зростаючою областю наукових і практичних знань. Своє чільне місце в сучасній цивілізації він одержав на початку ХХ століття в концепціях «наукового управління» Ф. Тейлора, «ідеальної бюрократії» М. Вебера та «науки адміністрування» А. Файоля, але ця область знань пішла шляхом жорсткого раціоналізму й виявилася не найкращим шляхом підвищення ефективності роботи управлінських структур. На протигагу раціоналізму появився новий напрям – *поведінковий*, який був заснований на інтегрованому залученні знань філософії, соціології, психології, педагогіки для поглиблення розуміння сутності управління в соціальних системах [5, 215–240].

На наш погляд, сьогодні найбільш визначеними в розвитку і становленні наукової управлінської думки є три тенденції: інтернаціоналізація менеджменту, конвергентність менеджменту та системно-ситуаційний підхід до управління.

Інтернаціоналізація менеджменту полягає в колективному осмисленні нових реалій, зростанні конкуренції і взаємозалежності в світовій економіці, створенні міжнародних систем інформації.

Конвергентність менеджменту – це звернення людства до здорового глузду, до простих істин, які доступні і зрозумілі у використанні для тих, хто несе тягар управлінської діяльності або готується стати управлінцем.

Системно-ситуаційний підхід відзначає тенденцію до індивідуалізації управлінських технологій, до створення широкого спектру високоєфективних персонал-технологій до управління на поведінково-раціональній методології пізнання світу.

Аналіз цих тенденцій указує на те, що керівників всіх рівнів організації освіти в Україні необхідно розглядати як людей, які гостро потребують *спеціальної освіти*, що озброює методологією пізнання, формує якості менеджера, орієнтує на вдосконалення себе як управлінця та розкриття особистісного потенціалу підлеглих.

Розвиток сучасної теорії і практики менеджменту освіти відбувається в умовах глобальної гуманізації всіх соціальних процесів із використанням філософії, педагогіки, психології, вікової фізіології, генетики, молекулярної

біології, релігії, мистецтва. Ураховуючи універсальні для всієї системи знань про людину й суспільство в педагогіці сформувалися такі наукові підходи у підготовці менеджера освіти: особистісний, особистісно-соціальний, діяльнісний, відносний.

Засновниками *особистісного* наукового підходу є І. Бех, Є. Бондаревська, Ш. Амонашвілі. Цей підхід передбачає використання комплексу принципів, методів, засобів, які розвивають здібності, формують індивідуальні якості й загальнолюдські та національні цінності управлінця, які є базою для гармонізації інтересів особистості менеджера і суспільства в цілому.

Ідея гармонізації особистості управлінця ставить ядро *особистісно-соціального* підходу, засновниками якого є В. Сухомлинський, А. Бойко, О. Сухомлинська, А. Сидельниковський, Л. Штефан. Особистісно-соціальний підхід у сучасному менеджменті має за основу культ людини як особистості, що сприяє гармонійному розвитку професіонала у сприятливих умовах, забезпечених менеджментом навчального закладу. Поєднання природних задатків засобами менеджменту зробить навчальний заклад неповторним, самобутнім, таким, що відповідає соціальному замовленню та соціальним очікуванням.

Сучасний напрям продуктивного розвитку й саморозвитку особистісних і професійних якостей, інтересів і потреб управлінця навчального закладу реалізує *діяльнісний підхід*, засновниками якого є Г. Балл, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва. Знаходячись у постійному стані пошуку, менеджер освіти реально сприймає потреби до інноваційної діяльності, концентрується на завданнях професійної самореалізації, виявляє незалежність вимогам середовища, сповідує гуманно-демократичний стиль відносин, самоактуалізовану творчість, опір антикультурі, прагнення максимально реалізувати власний потенціал. Цілеспрямований характер такого управління полягає у виробленні нестандартних рішень та впровадженні їх у життя, і розглядається як елемент виробничої діяльності, як засіб поєднання людей між собою, як спосіб практичної організації регулювання соціальних процесів в освіті.

Узагальненням всіх попередніх підходів виступає *відносинний* підхід, засновниками якого є А. Макаренко, А. Бойко, І. Бех, А. Сидельниковський, Н. Шиян. Ще в кінці 20-х років минулого століття А. С. Макаренко довів, що підґрунтям для його новаторської виховної системи є нові відносини між людьми, між людьми й суспільством, гармонізація індивідуальних та суспільних інтересів, до того ж на практиці показав, що істинним об'єктом педагогічної роботи є відносини [1, с. 6]. Сучасний менеджмент освіти повинен базуватися на збереженні індивідуальності дитини, її унікальності в усіх можливих проявах, різноманітності у здібностях, можливостях, інтересах, потребах і прагненнях.

Це положення стосується і рівня професійних відносин – «менеджер-учитель», що будуються з урахуванням педагогічної доцільності, ефективності й гуманності міжособистісних відносин у педагогічній практиці, оскільки на рівні менеджменту головними учасниками освітніх змін є не тільки учень, а й учитель – професіонал, особистість, що постійно самовдосконалюється і саморозвивається.

Отже, менеджмент – це єдина інтегрована наука управління, без функціонування якої неможливий усвідомлений розвиток людини, суспільства, культури. Педагогічна практика вимагає оновлення державної кадрової політики у сфері менеджменту освіти, її відповідність практиці інноваційного руху в освіті, створення цілісного наукового фундаменту сучасного педагогічного знання.

Підготовка менеджерів освіти здійснюється для виконання ними в майбутньому організаційно-управлінської, комерційної, аналітичної та науково-дослідної діяльності в галузі менеджменту, маркетингу, соціальної активізації праці в умовах конкуренції та ринкових відносин у закладах освіти. Менеджмент розглядається як сукупність функцій, орієнтованих на ефективне використання людських, матеріальних та фінансових ресурсів із метою досягнення цілей закладу освіти. Менеджмент – це мистецтво добиватись успіху через керівництво людьми.

Навчальні плани і програм професійної підготовки в галузі управління мають відповідати новому баченню вищої освіти, згідно з яким випускник вищого навчального закладу – людина широкої освіченості, цілеспрямованості й наполегливості, відповідальна особистість. Професійна підготовка майбутніх менеджерів має враховувати реалії інформаційного суспільства, зокрема – необхідність реалізації нових професійних функцій менеджера, пов'язаних із оперуванням сучасною інформацією, а тому необхідно ввести до навчальних планів професійної підготовки менеджерів предмети, пов'язані з управлінням інформацією, формуванням уміння користуватися Інтернетом як новою технологією у практиці управління, що дозволяє правильно використовувати й контролювати інформаційні можливості: правила функціонування Інтернету; створення віртуальних організацій; методи управління віртуальними фірмами; нові форми презентації, що базуються на електронних засобах масової інформації; вирішення завдань, пов'язаних із психологічними й суспільними проблемами, які з'явилися в результаті застосування інформаційних технологій.

Сучасні умови розвитку ринку потребують від менеджерів інноваційних методів управління. Особливо це стосується галузі освіти. Діяльність будь-якої організації повинна розвиватися в середовищі економічної культури, урахувати громадську думку та піклуватися про власний імідж.

Підґрунтям формування економічної культури є економічна компетентність. Тому економічна культура, економічна освіта, економічна компетентність є важливими складовими підготовки майбутніх менеджерів освіти. Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в державі, актуалізують проблему формування економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

Сучасний менеджер освіти – це професійно підготовлений спеціаліст, який має достатню економічну підготовку й розвинуте економічне мислення, здатний виявляти проблеми, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, продукує ідеї та аргументовано відстоює власну точку зору, проявляє ініціативу та має підприємницький хист, досягає позитивних результатів у роботі.

Здійснюючи управлінську діяльність, менеджер освіти виконує різні види економічної діяльності: працює з фінансовою документацією, займається плануванням, організацією і контролем навчально-виховного процесу, керує персоналом, проводить маркетинговий аналіз, здійснює підприємницьку діяльність тощо. Тобто, здійснюючи різні види економічної діяльності, він виконує кадрову, менеджерську, маркетингову, підприємницьку, фінансову функції.

Менеджери освіти формують цілі навчального закладу, забезпечують їх ресурсами, планують і здійснюють контроль, приймають рішення й організують діяльність. Особистість менеджера – це головний фактор забезпечення ефективного розвитку навчального закладу.

Сучасний менеджер здатний виконувати низку виробничих функцій:

- управлінець, наділений владою керувати великим колективом людей;
- лідер, спроможний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції;
- людина, яка має певні комунікативні здібності, що постійно встановлює контакти з партнерами і владою, що успішно переборює внутрішні й зовнішні конфлікти;
- людина, яка наділена стратегічним мисленням, може формувати цілі, основні види діяльності, визначати союзників і супротивників, власні переваги та напрям їх використання;
- новатор, що розуміє роль науки в сучасних умовах, що вміє оцінити і без зволікання впровадити в навчальний процес інноваційні технології;
- людина, яка має високий рівень культури, чесна, рішуча за характером й в той самий час розважлива;
- вихователь, що володіє високими моральними якостями, спроможний створити колектив і спрямовувати його розвиток, формувати організаційну культуру організації.

Менеджер – це унікальна професія, він є найманим професійним управляючим навчального закладу; фахівець в області управління освітнім процесом; особа, здатна розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Ця професія вимагає постійного вдосконалення знань, розвитку практичних навичок швидкого реагування на всі зміни, що відбуваються, підвищеного інтересу до самоосвіти, високого рівня самодисципліни. Саме професіоналізм, відповідальність, ініціатива й заповзятливість менеджерів здатні в будь-якій складній ситуації забезпечити навчальному закладу успіх і конкурентоздатність, високу ефективність реалізованої практичної діяльності.

Сьогодення вимагає оновлення підготовки корпусу керівних кадрів з позиції державної кадрової політики на засадах інноваційного розвитку. Вважаємо, що модернізація підготовки кадрів управління освітою в Україні повинна спиратися на наукові розробки, інноваційні моделі керівництва організаціями, сучасні досягнення керівників-практиків у всьому світі. Найбільш цінними для підготовки менеджерів освіти є праці В. Андрущенко, А. Бойко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Б. Жебровського, Л. Каращук, В. Маслової, І. Мармази, В. Шаркунова, які розглядають науковий менеджмент як теорію і практику педагогічної діяльності, як інструмент реалізації наскрізного цілепокладання та зворотного зв'язку системи управління освітою, визначають загальні та специфічні закономірності сучасного управління освітою та комплексні ознаки сучасного менеджменту.

До загальних закономірностей сучасного управління за В. Лукашевичем, які необхідно врахувати у процесі підготовки менеджера освіти, відносимо: закономірність відповідності соціального змісту управління формам власності на засоби виробництва; переважаюча ефективність свідомого планового управління; закономірність відповідності керуючої й керованої системи; закономірність посилення процесів розподілу і кооперації праці в управлінні. Специфічні закономірності властиві для окремих систем і галузей, це закономірність зміни функцій в управлінні; закономірність оптимізації кількості ступенів в управлінні, закономірність концентрації функцій управління; закономірність поширення контролю [6, 15].

Вивчення певних тенденцій в управлінні освітою дозволило визначити специфічні закономірності тільки для цієї галузі:

- відповідність технології управління навчальними закладами й регіональними структурами загальнодержавним механізмам;
- взаємовплив керівної та керованої підсистем за вирішальною роллю першої;
- прогнозованості керівництва на всіх рівнях і всіх підрозділах системи освіти;

- взаємозалежність між компетентністю керівництва й результатами, ефективністю управління;
- відповідність структури управління його меті;
- залежність якості управління від якості зворотного зв'язку, надійності системи інформаційного забезпечення;
- опори сучасного управління галуззю на теорію і практику наукового менеджменту;
- вплив спеціальної управлінської підготовки керівників на якість управління в цілому;
- залежність ефективності й якості управління від особистісних якостей менеджера.

Сучасний менеджер освіти має бути готовим до кардинальних змін у навчальному закладі, які вимагають від нього нових підходів і нового осмислення власної управлінської діяльності. Комплексними ознаками сучасного менеджменту є:

- *корпоративність* – перехід до організаційної культури управління, яка базується на єдності інтересів, загальнолюдських цінностях, партнерстві, взаємодії і взаємодопомозі, поглибленні неформальної сутності управління, створенні атмосфери спільності корпоративних і спільних інтересів, доцільності поєднання авторитарності керівництва з демократичною колегіальністю;

- *інноваційність* – підвищення готовності кожного працівника до впровадження інновацій, оновлення, постійний пошук альтернативних варіантів розвитку навчального закладу, використання нових способів стимулювання праці й новаторства, орієнтація як на групові, так і на індивідуальні потреби, підтримка ініціативи працівників, використання творчої природи людини, визнання її обдарованості, зацікавленість у постійному зростанні професіоналізму та кар'єри підлеглих;

- *активне якісне управління* – децентралізація управління з метою співробітництва, упровадження програм довготривалого професійного розвитку, активне формування нового мислення педагогічних кадрів, активне використання ідей удосконалення й розвитку освітніх послуг, прагнення до перетворення навчального закладу на освітній центр;

- *технологічність* – використання технологій активного якісного управління, стимулювання ділової активності та кар'єри, удосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників, попередження й подолання конфліктів, знання вимог до культури впровадження технологій у практику роботи навчального закладу.

Перелічені ознаки є складовими цілісного підходу до вироблення принципів, методів, мети, цілей і окремих завдань неперервної підготовки менеджера освіти зі шкільної лави, у вищому навчальному закладі та впродовж життя і, на нашу думку, складається з *допрофесійної підготовки*

лідерів учнівських колективів на засадах професійної орієнтації, виявлення й дослідження креативних, лідерських та організаторських здібностей особистості формування гуманістичних, національних, громадянських цінностей, орієнтацій і позицій; *фундаментальної педагогічної* підготовки менеджера освіти у вищому навчальному закладі на основі єдності теорії і практики у формуванні фахівця, становлення та розвиток індивідуальних технологій самотворення особистості й особистісно-орієнтованої професійної діяльності алгоритмізації педагогічних і управлінських дій, розвиток і формування лідерського та креативного потенціалу фахівця, вироблення почуття причетності до майбутнього розвитку сфери освіти, усвідомлення власних потенційних здібностей до інноваційного пошуку; *розвитку особистісно-професійних якостей*, управлінських компетенцій та стилю діяльності менеджера у процесі післядипломної педагогічної освіти. Цей етап є найбільш тривалим і зорієнтований на самореалізацію особистістю ідей професійної освіти впродовж життя, на самовдосконалення гуманістичної системи цінностей і цінностей професійної діяльності, відчуття належності до інноваційного освітнього руху, акумуляцію інноваційних перетворень у очолюваному педагогічному колективі.

Для набуття професіоналізму майбутній менеджер освіти повинен мати здібності й бажання постійно вчитися та вдосконалюватися. У понятті «професіоналізм» відображається такий ступінь оволодіння ним структурою професійної діяльності, що відповідає існуючим у суспільстві стандартам і вимогам. Принципово важливим для нас є визначення поняття «*професійне самовдосконалення*», яке подає К. Абульханова-Славська. Дослідниця вважає, що це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку значимих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку [7, 176].

Процеси самовдосконалення є джерелом як зовнішніх, кількісних, так і внутрішніх – якісних змін у діяльності особистості. Особливо важливими при цьому є особистісні зміни, виникнення нових поглядів, відчуттів, навичок, бажань. Ці зміни особистості є розвитком «Я-професійного».

Професійне самовдосконалення менеджера освіти – це процес досягнення ним професійних вершин у сфері освіти на усвідомленій акмеологічній основі; найвищий рівень його професійної компетентності; динамічна система, здатна до саморозвитку, самовиховання та самоосвіти на основі усвідомленого образу Я-професіонала та професійної ідентичності.

Саморозвиток менеджера освіти є процесом цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок. Саморозвиток визначає

потребу керівника освітньої системи до готовності змінюватися на краще, бути відкритим інноваціям, гнучким до зовнішніх впливів, відмову від консерватизму й догматизму [2, 252].

Самовиховання сучасного менеджера освіти спрямоване на вироблення, удосконалення та зміну ним своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що формуються під впливом умов життя й виховання. Завдяки самовихованню майбутній менеджер освіти має можливість виявити та вдосконалювати власні домінуючі задатки, які в подальшому забезпечать ефективну професійну діяльність.

Самоосвіта сучасного керівника навчального закладу – це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей і задоволення загальнокультурних запитів і вподобань, пізнавальних інтересів у сфері професійної діяльності, підвищення професійної та управлінської кваліфікації [3, 798].

Її змістовим компонентом є вдосконалення наявних у студента знань, формування умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Самоосвіта сприяє усвідомленню себе як соціально-професійної одиниці та реалізується на основі постійної потреби студента в розширенні кола інформаційного простору, пізнання сутнісних власних рушійних сил, прагнення здобувати нові знання в процесі цілеспрямованої діяльності.

Викладені положення формують теоретичну базу для обґрунтування моделі особистості креативного менеджера й освітнього лідера для впровадження в практику неперервної педагогічної підготовки управлінських кадрів нової формації.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка менеджерів має базуватися на програмах, що враховують перспективні потреби економіки та підприємств; спрямовуватися на оволодіння фаховими знаннями з організації управління, фінансів, маркетингу, психології, педагогіки, математики та логіки; готувати майбутнього менеджера до діяльності на міжнародному ринку праці; забезпечувати всебічний розвиток особистості майбутнього менеджера та оволодіння ним знаннями і вміннями, необхідними для ефективної професійної діяльності; створювати належні умови для оволодіння знаннями з інформатики, управління інформацією та формування вмінь і навичок використання Інтернету в професійній діяльності; стимулювати до самостійного мислення та роботи шляхом створення ситуацій, у яких можна найповніше проявити свою ініціативу та активність; здійснюватися викладачами, які є найкращими спеціалістами у відповідних галузях; формувати професійно значущі для менеджера риси характеру шляхом стимулювання розвитку його особистості; готувати менеджера до обов'язкового самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів : від співпідпорядкування до співробітництва і співтворчості / А. М. Бойко, Н. І. Шиян // Зб-к наук. Праць ПДПУ імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 5 (38). – Полтава, 2004. – С. 5–22.
2. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посібн.] / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Законодавство України про освіту (текст) : збірник офіційних текстів законів станом на 1 лютого 2012 р. – К. : «Центр учбової літератури», 2012. – С. 16.
5. Кравченко Л. М. Історико-теоретичні основи морального та правового виховання // Педагогіка / Л. М. Кравченко, П. М. Щербань ; за ред. А. М. Бойко. – К. – Полтава, 2004. – Ч. 2. – С. 215–240.
6. Лукашевич В. В. Основы менеджмента : учеб. пособие / В. В. Лукашевич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 285 с.
7. Психология и педагогика : [уч. пос.] / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
8. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Шаркунова ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1998. – 16 с.

REFERENCES

1. Boiko, A. M., Shyian N. I. (2004). Subiekt-subiektni vidnosyny vchyteliv i uchniv: vid spivpidporiadkuvannia do spivrobotnytstva i spivtvorchosti [The subject-subjective relationships between teachers and students: from subordination to cooperation and co-creation]. *Zb-k nauk. Prats PDPU imeni V. H. Korolenka. Seriiia "Pedagogichni nauky", 5(38)*, 5–22. Poltava.
2. Kremen, V. H. (Ed.) (2004). *Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher education of Ukraine and Bologna process]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.
3. Kremen, V. H. (Ed.) (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. K.: Yurinkom Inter.
4. Zakonodavstvo Ukrainy pro osvitu: zbirnyk ofitsiinykh tekstiv zakoniv stanom na 1 liutoho 2012 r. [The legislation of Ukraine on education: collection of official texts of laws on February 1, 2012] (2012). K.: "Tsentr uchbovoi literatury".
5. Kravchenko, L. M., Shcherban, P. M. (2004). Istoryko-teoretychni osnovy moralnoho ta pravovoho vykhovannia [Historical and theoretical foundations of moral and legal education]. In A. M. Boiko (Ed.), *Pedahohika, Ch. 2*, 215–240. K. – Poltava.
6. Lukashevich, V. V. (2004). *Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of management]*. M.: YUNITI-DANA.
7. Albukhanova-Slavskaya, K. A., Vasina, N. V., Laptev, L. H., Slastenin, V. A. (Eds.) (1998). *Psikhologhiia i pedagoghiia [Psychology and pedagogy]*. M. : Sovershenstvo.
8. Sharkunova, V. V. (1998). *Sotsialne upravlinnia ta kontseptsii pedagogichnoho menedzhmentu v zahalnoosvitnikh zakladakh [Social management and conceptions of pedagogical management in education institutions]* (PhD thesis). In-t pedagogiky APN Ukrainy, Kyiv.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь. Подготовка менеджера инновационного развития образования: профессиональное и личностное самоусовершенствование.

В статье раскрыта сущность подготовки украинских менеджеров образования как значимой социальной группы, владеющей не только специальными управленческими знаниями, технологиями и интуицией, а умеющего определять культуру организации образовательной системы важными компонентами личностной культуры, имеет национальный стиль в управлении и поведении, и рассматривает своё учебное заведение как специфическую педагогическую систему, функционирующую на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: интеллектуальный, духовный потенциал, самоусовершенствование, профессиональная подготовка, современный менеджер инновационного развития, формирование личности, саморазвитие, реформа высшего образования, интернационализация, конвергентность, системно-ситуационный подход, активное качественное управление, тенденции инновационного развития.

SUMMARY

Pshenychna Liubov. Manager's of innovation education training: professional and personal self-improvement.

The article reveals the essence of training Ukrainian education managers as a significant social group, which has not only special managerial knowledge, technology and intuition, but is also able to define the culture of the organization of the educational system by means of important components of personal culture, has a national management style and behaviour, and considers his education institution as a specific pedagogical system, operating on the market of educational services.

The process of education manager training requires rethinking of the nature of their preparation, the use of philosophy, pedagogy, psychology, age physiology, genetics, molecular biology, religion, art. Taking into consideration the universal for the entire system of knowledge about the man and society in pedagogy there have been formed such scientific approaches in the preparation of the education manager: personal, personal-social, activity, relative.

The identity of the manager is the main determinant of an effective innovative development of educational institution. It forms the organization objectives, provides resources, plans and implements a stable and successful development.

The modern pace of life requires a change of leadership training from the position of state personnel policy on the principles of innovative development. We believe that the modernization of management training in Ukraine should be based on scientific research, innovative management models, structures, modern achievements of the leaders and practitioners around the world.

In order to become and to be a professional manager he/she should have the ability and desire for continuous improvement to achieve the highest level of professional competence, the ability of self-development, self-education, self-improvement based on the awareness of the image of I-professional and professional identity.

It is concluded that managers training should be based on programmes, taking into account the future needs of economy and enterprises; directed at the mastery of professional knowledge on management organization, finance, marketing, psychology, pedagogy, mathematics and logic; prepare future manager to work on international labor market; ensure the full development of the personality of a future manager and mastering the knowledge and skills necessary for effective professional activity.

Key words: *intellectual, spiritual potential, self-improvement, professional training, modern manager of innovation development, personality development, self-development, higher education reform, internationalization, convergence, system-situational approach, active quality control, the trend of innovative development.*

УДК 378.12:378.147

Олександра Рязанцева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-2939-8481

ГОЛОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті встановлено, що дистанційна освіта вимагає спеціальної підготовки викладача та передбачає володіння низкою компетенцій. За допомогою методів аналізу, порівняння й систематизації теоретичних знань конкретизовано перелік головних компетенцій викладача, що сприяють ефективній організації навчального процесу в системі дистанційної освіти. Отримані результати можуть бути використані при розробці змісту спеціальних навчальних курсів у педагогічних вищих навчальних закладах, навчальних і методичних посібників, орієнтованих на підготовку викладачів до організації навчального процесу в системі дистанційного навчання.

Ключові слова: *викладач, дистанційне навчання, кваліфікаційні вимоги, компетенції, компетентність, освіта, уміння, фахівець.*

Постановка проблеми. Розширення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти, зростання попиту на дистанційне навчання формує соціальне замовлення суспільства на підготовку спеціаліста, який володіє високим рівнем знань у галузі теорії і методики організації дистанційного навчання. Саме тому потребують модернізації освітні технології вищих навчальних закладів, що готують фахівців до дистанційної системи навчання. Традиційні системи підготовки спеціалістів вже не можуть задовольнити існуючі потреби застосування такої форми навчання, як дистанційна. Також залишається відкритим питання щодо єдиного, базового переліку основних компетенцій, якими повинен володіти викладач для успішної роботи в системі дистанційного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми дистанційного навчання та його реалізація в навчальному процесі є предметом досліджень українських науковців: С. Березенської, К. Бугайчука, Ю. Кравченка, В. Кухаренка, О. Муковіза, Н. Олійник, Т. Олійник, В. Осадчого, К. Осадчої, О. Рибалко, Н. Сиротенко, С. Сисоєвої, А. Столяревської. Однак, і тепер відсутні відповідні кваліфікаційні характеристики спеціалістів у галузі дистанційного навчання та переліки основних компетенцій, якими мають володіти викладачі дистанційної освіти для успішної організації діяльності, на основі яких мають розроблятися навчальні плани та програми підготовки й підвищення кваліфікації таких спеціалістів.

Мета статті полягає у визначенні переліку головних компетенцій викладача, що сприяють ефективній організації навчального процесу в системі дистанційної освіти.

Методи дослідження: для досягнення мети, реалізації завдань дослідження використовувалися теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел – для вивчення стану й теоретичного обґрунтування проблеми визначення переліку головних компетенцій викладача, що в подальшому сприятимуть ефективній реалізації навчального процесу в системі дистанційної освіти; метод моделювання – для теоретичного узагальнення основних підходів до розв'язання проблеми підготовки викладачів до професійної діяльності в системі дистанційної освіти; метод конкретизації й систематизації теоретичних знань під час формулювання переліку головних компетенцій викладача дистанційної системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Уведення поняття освітніх компетентностей дозволяє вирішувати проблему, коли викладачі можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але мають значні труднощі у використанні їх для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. Упровадження компетентного підходу – це важлива умова підвищення якості освіти [9, 196]. Згідно з Енциклопедією освіти, «компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки викладача, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння викладачами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі». [2, 409]. Ю. Кравченко у своєму дослідженні підкреслює, що викладач дистанційного навчання повинен володіти всім арсеналом навичок роботи користувача із застосуванням інтернет-технологій. Та головне, все-таки, – психолого-педагогічна майстерність викладача. Індивідуально орієнтований підхід передбачає постійне спілкування студентів у процесі пізнавальної діяльності, їх спільну роботу, взаємодію між собою і з викладачем. Це співпраця, а не передача знань. А це означає, що необхідно підібрати адекватні методи, педагогічні технології навчання: навчання в малих групах співпраці на різних етапах пізнавальної діяльності; дискусії; індивідуальна, парна, групова проектна діяльність, зокрема робота над телекомунікаційними проектами із партнерами з інших регіонів і навіть країн; ролеві та ділові ігри проблемної спрямованості тощо. При цьому важливо вміти здійснювати диференціацію навчання, рефлексію. Усе це потребує досить широких знань і вмінь від викладача, спеціальної й

досить серйозної підготовки. Викладач очного навчання не готовий до такої системи реалізації навчального процесу. Крім того, існують різні моделі дистанційного навчання, включаючи повністю мережеве навчання за окремим курсом або в межах віртуальної кафедри, школи, університету; інтегроване з очним навчанням, інтегроване з кейс-технологіями, модель розподілених класів (на основі відеоконференцій або інтерактивного телебачення). Кожна з названих моделей має свою специфіку, що стосується як організації навчальних матеріалів, так і методики проведення занять, форм взаємодії студентів один з одним і з викладачем [7, 79].

У своєму дослідженні І. Зварич наводить стандарти оцінювання педагогічної компетентності викладачів США, які цілком можуть бути застосовані при оцінюванні педагогічної компетентності викладачів вітчизняної системи освіти, а саме: викладачі зобов'язані добре навчати студентів; мати ґрунтовні знання з навчальної дисципліни і знати, як її викладати; систематично аналізувати свою педагогічну діяльність і вивчати передовий досвід колег; постійно вдосконалювати власні знання й підвищувати компетентність; бути відповідальними за організацію та оцінювання якісного рівня знань своїх студентів [3, 72].

Для якісного забезпечення освітнього процесу викладач системи дистанційного навчання повинен демонструвати своє вміння бачити технологічні, організаційні, соціально-економічні, психологічні й інформаційно-комунікативні можливості одержання максимального педагогічного результату [6, 90].

Опитування студентів доводять, що вони оцінюють рівень викладання за такими показниками: організованість, стимулювання інтересу до предмету, відповідність рівня спілкування викладача рівню розуміння студента, об'єктивність оцінок, корисність зауважень і відгуків, підтримка й допомога, доступність викладача, підтримка активності студентів, баланс складових курсу (очних занять, Web-конференцій, E-mail) [6, 212].

У чинні програми підготовки викладачів починають включати теми з підготовки до роботи в системі дистанційного навчання, що є, безсумнівно, позитивним досвідом зі значним потенціалом, але простежується й низка недоліків цього процесу: мінімальне вивчення практичного аспекту питання, безсистемна подача теоретичного матеріалу, вивчення технологічних процедур щодо роботи в одній системі, перевага технічних навичок над методичними. Після вивчення таких спеціальних курсів викладач набуває більше технічних та інформаційних навичок, ніж методичних і потрапляє в ситуацію невизначеності – він не знає своїх обов'язків, меж відповідальності і формальних показників, за якими його можуть оцінювати, контролювати при роботі з дистанційними студентами.

Така ситуація призводить до низького рівня підготовки викладачів для системи дистанційного навчання, що є наслідком відсутності єдиних

кваліфікаційних вимог до фахівців такого рівня. Кваліфікаційні вимоги повинні бути одним із інструментів системи якості освітніх послуг та могли б послужити орієнтиром для всіх навчальних закладів, що проводять діяльність за напрямом підготовки викладачів для роботи в системі дистанційного навчання.

Дослідники С. Антощук та В. Гравіт також наголошують, що головними аспектами проблеми кадрового забезпечення дистанційного навчання є: відсутність номенклатури працівників, єдиних вимог до їх підготовки та сама якість підготовки фахівців [1, 53].

Вимоги до викладача, який працює дистанційно, складаються з традиційних – ті, що пред'являються до роботи в очній формі, і спеціальних – пов'язаних із дистанційним навчанням.

Виділяють низку основних компетенцій, необхідні викладачеві для успішної організації навчального процесу: професійні, інформаційні, комунікативні та правові. Традиційні: організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні та предметні вміння набувають нового значення:

1) організаторські – основним умінням виступає планування роботи он-лайн, згуртування й активізація студентів до дистанційного навчання;

2) дидактичні – володіння знаннями дидактичних властивостей і вмінням користуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

3) перцептивні – уміння об'єктивно оцінювати емоційний і психологічний стан студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;

4) комунікативні – уміння встановлювати доцільні й довірливі відносини зі студентами, володіти невербальними засобами спілкування, підтримувати комунікацію в усій групі студентів;

5) сугестивні – здатність справляти емоційно-вольовий вплив на студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

6) дослідницькі – уміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси під час дистанційного навчання;

7) науково-пізнавальні – прагнення і здатність до засвоєння нових наукових знань у галузі своєї спеціалізації;

8) предметні – глибокі професійні знання предмету навчання. [8, 52]

Специфікою професійних компетенцій викладача в системі дистанційної освіти буде якість дистанційної педагогічної діяльності, що забезпечує ефективне вирішення професійно-педагогічних проблем, які виникають при віртуальній взаємодії викладача і студента. Основним змістом професійних компетенцій є володіння, насамперед, педагогічними технологіями дистанційного навчання, засобами інформаційно-комунікаційних технологій, психолого-педагогічними навичками

спілкування у віртуальному середовищі, методиками для побудови і проведення дистанційних занять.

Специфікою інформаційних компетенцій викладача в системі дистанційної освіти є якість роботи з інформаційно-освітнім середовищем дистанційного навчання, що забезпечує ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог; кваліфікована робота з різними інформаційними ресурсами, комунікаційними інструментами мережі Інтернет, готовими програмно-методичними комплексами.

Визначною рисою комунікаційних компетенцій викладача в системі дистанційної освіти є здійснення ефективної комунікації у віртуальному освітньому середовищі. Ефективність комунікації передбачає здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок, установлювати контакт із тими, хто навчається, за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Особливість правових компетенцій для викладача в системі дистанційної освіти полягає в грамотному використанні в професійній діяльності законодавчих та інших нормативно-правових актів.

У науковій праці О. Муковіза також виділені традиційні та специфічні вимоги, що висуваються до викладача дистанційної форми навчання:

1. Традиційні вимоги: організаційні (планування діяльності), дидактичні (уміння підібрати та підготувати навчальний матеріал, обладнання; доступне, зрозуміле, переконливе та послідовне викладання навчального матеріалу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів та духовних потреб), перцептивні (об'єктивно оцінювати емоційний стан студентів, виявляти особливості психіки), комунікативні (уміння встановлювати педагогічно доцільні відносини зі студентами), сугестивні (емоційно-вольовий вплив на студентів), дослідницькі (уміння пізнавати та об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси), науково-пізнавальні (здатність засвоювати наукові знання зі своєї галузі), предметні (професійно знати свій навчальний предмет).

2. Специфічні вимоги: уміння спілкуватися та здатність установлювати міжособистісні зв'язки в Інтернеті (здатність до співпраці та роботи в колективі, навички мовлення й листування та вміння ставити запитання), знання дидактичних властивостей дистанційного навчання та вміння користуватися сучасними технологіями цієї форми освіти, здатність працювати з дистанційними курсами (планування та організація, знання, пов'язані з підтримкою студентів, а також знання, пов'язані із захистом інтелектуальної власності), уміння репрезентувати навчальний матеріал (розвиток співробітництва, сприяння створенню атмосфери навчання, орієнтованої на студента) [5, 205–206].

Для найбільш ефективної реалізації дистанційної освіти викладачу необхідно керувати навчальною діяльністю студентів, контролювати й

коментувати їх контрольні та творчі роботи, виступи на форумах, здійснювати моніторинг процесу навчання. Організація спільної комунікативної діяльності студентів у процесі пізнавальної і творчої роботи вирішує проблему соціалізації, що, безумовно, важливо в умовах дистанційної освіти. На основі аналізу розв'язуваних викладачем завдань можна сформулювати види діяльності викладача в системі дистанційної освіти, які можуть бути об'єднані за такими ознаками:

– методична діяльність – розробка методичного забезпечення дистанційного навчального процесу (розробка робочої програми, моделі і структури дистанційного курсу; розробка теоретичних, практичних і контрольних-оцінювальних матеріалів дистанційного курсу з урахуванням їх варіативності; аналіз і оцінка якості науково-методичних і навчально-методичних матеріалів для організації дистанційної освіти; адаптація теоретичних, практичних і контрольних матеріалів дистанційного курсу до рівня студентів);

– організаційно-управлінська діяльність – організація дистанційного навчального процесу в межах викладання предмета й позааудиторної діяльності (розробка організаційно-адміністративної документації дистанційного курсу; формування навчальних груп; ведення навчальної та плануючої документації на паперових та електронних носіях; консультування дистанційних студентів з організаційних питань навчального процесу; створення звітних (звітно-аналітичних) та інформаційних матеріалів; відстеження присутності студентів на вебінарах відповідно до розкладу занять групи; реєстрація дистанційних слухачів на форумах тощо; збір інформації (зворотній зв'язок) від дистанційних студентів; консультування дистанційних студентів із технічних питань навчального процесу;

– психолого-педагогічна діяльність – регулювання навчальної діяльності студентів в умовах дистанційної освіти, управління комунікативною діяльністю студентів; дотримання мережевого етикету;

– викладацька діяльність – дистанційне проведення навчальних занять, контроль і оцінювання навчальної та дослідницької діяльності студентів із застосуванням електронних форм документації;

– дослідницька діяльність – вивчення процесу й результатів дистанційного навчання студентів, урахування освоєння ними знань, оволодіння вміннями, застосування отриманих навичок, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавального інтересу; самооцінка педагогічної діяльності; проведення досліджень в області дистанційної освіти; розробка пропозицій щодо оновлення підходів до викладання та педагогічних технологій.

Українські дослідники виділяють такі компетенції та вміння викладача дистанційної освіти:

– підтримувач процесу – допомагає прояву активності у віртуальному середовищі й повсякчасно мотивує навчальну діяльність;

– порадник/консультант – працює індивідуально, дає поради або консультації;

– експерт – визначає через зворотний зв'язок доцільність і вірну спрямованість навчальної діяльності студента;

– дослідник – визначає необхідність залучення до процесу нових знань, що відповідають змісту навчання і здатні підвищити його якість;

– підтримувач змісту – визначає напрям зростання можливостей студента у розумінні змісту курсу;

– технолог – визначає стратегію та якість виконання, що покращують умови навчального простору студента;

– проектувальник – визначає задачі проектування, на які доречно звернути увагу, та конструює додаткові засоби діяльності для вдосконалення курсу;

– менеджер/адміністратор – визначає проблеми реєстрації студентів, збереження записів тощо [10, 33].

Компетенції та вміння викладача дистанційної освіти мають численні напрями та створюють його розгалужену модель. Так, В. Кухаренко виділяє додаткові вимоги, які необхідні при організації роботи й керування навчальною діяльністю:

– простота та легкість спілкування з дорослими студентами, знання їхніх особистих потреб;

– здатність не тільки працювати в колективі, але й співпрацювати, а в разі необхідності, і визначати сумісну стратегію діяльності та переконувати в її доцільності;

– знання предметної галузі, існуючих ефективних методів її викладання, а також можливостей активізації навчальної діяльності;

– відкритість новим ідеям, перспективам;

– готовність опановувати, пропонувати й використовувати нові педагогічні та інформаційні технології і методи навчання;

– спрямованість на вдосконалення технологій згідно з вимогами інформації, контексту, діяльності і складом студентів;

– здатність не тільки збалансовувати вимоги дисциплін із потребами студентів, але й показати студентам їхні особисті можливості щодо наданої навчальної інформації;

– здатність і розуміння необхідності постійно обговорювати потреби студентів для подальшого вдосконалення дистанційного навчання й надавати студентам усю необхідну допомогу [10, 34–35].

Науковці С. Сисоєва, В. Осадчий та К. Осадча підкреслюють важливість формування у професійній підготовці викладача дистанційної освіти таких компетенцій, як:

1) розуміння концептуальних положень і основних принципів дистанційного навчання;

2) володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю;

3) планування використання технологій дистанційного навчання як частини професійної підготовки студентів;

4) сприяння навчанню у вищому навчальному закладі на основі технологій дистанційної освіти;

5) розробка та адаптація навчальних матеріалів для підтримки дистанційної освіти;

6) надання студентам вищого навчального закладу допомоги з використання технологій дистанційної освіти;

7) відстеження навчальної активності й оцінювання слухачів, використовуючи технології дистанційної освіти;

8) лідерство в застосуванні технологій дистанційної освіти у вищому навчальному закладі;

9) розробка проекту розвитку системи дистанційної освіти вищого навчального закладу;

10) заохочення слухачів управляти своїм власним навчанням у середовищі дистанційної освіти;

11) створення культури, яка заохочує впровадження й підтримує розвиток дистанційного навчання;

12) слідування організаційному баченню, стратегіям і завданням дистанційного навчання;

13) контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації дистанційного навчання;

14) розробка, реалізація і контроль політики з придбання, експлуатації та використання інструментів дистанційного навчання [8, 57–58].

У сучасних дослідженнях розглядаються й основні завдання фахової підготовки викладачів дистанційної освіти: 1) надати досвід користування комп'ютерною технікою; 2) забезпечити ознайомлення викладачів з особливостями дистанційного навчання та відповідних електронних засобів; 3) надати методичну підтримку викладачам щодо проектування дистанційних курсів; 4) підготувати викладачів до взаємодії зі студентами на етапі використання створеного дистанційного курсу [4, 24].

На нашу думку, для успішної організації навчального процесу в системі дистанційного навчання викладач повинен володіти такими компетенціями:

- методичного проектування навчального процесу;
- розробки різних видів організаційної документації для проведення дистанційного курсу, відповідно до форм і засобів, що використовуються;
- розробки електронного контенту, включаючи різні види педагогічного контролю в системі дистанційного навчання;

- володіння формами, методами організації дистанційного навчання та засобами професійно-педагогічної комунікації на практиці;
- проведення навчальних занять з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі;
- проведення організаційної діяльності в умовах дистанційного навчання;
- самостійної пізнавальної діяльності, здатність адекватно оцінювати власний професійний рівень, навички самовдосконалювання та самоорганізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, дистанційна освіта вимагає спеціальної підготовки викладача. Він безпосередньо бере участь у плануванні, організації та забезпеченні навчального процесу і має володіти низкою компетенцій. На нашу думку, це: компетенції методичного проектування навчального процесу; компетенції розробки різних видів організаційної документації для проведення дистанційного курсу, відповідно до форм і засобів, що використовуються; компетенції розробки електронного контенту, включаючи різні види педагогічного контролю в системі дистанційного навчання; компетенції володіння формами, методами організації дистанційного навчання та засобами професійно-педагогічної комунікації на практиці; компетенції проведення навчальних занять з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі; компетенції проведення організаційної діяльності в умовах дистанційного навчання; компетенції самостійної пізнавальної діяльності, здатність адекватно оцінювати власний професійний рівень, навички самовдосконалювання та самоорганізації.

Отримані результати можуть бути використані у процесі розробки змісту спеціальних навчальних курсів у педагогічних вищих навчальних закладах, навчальних і методичних посібників, орієнтованих на підготовку викладачів до організації навчального процесу в системі дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошук С. В. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті : [навч. посіб.] / С. В. Антошук, В. О. Гравіт. – Суми : НІКО, 2015. – 180 с.
2. Енциклопедія освіти / [головн. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зварич І. М. Теоретичні і методичні основи оцінювання педагогічної компетентності викладачів США : [навч. посіб.] / Ірина Миколаївна Зварич. – К. : Фенікс, 2012. – 148 с.
4. Дистанційне навчання : досвід впровадження в українському університеті : монографія / [В. О. Любчак, О. В. Купенко, Т. В. Лаврик та ін.]. – Суми : СумДУ, 2009. – 160 с.
5. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи : теорія та методика : монографія / Олексій Павлович Муковіз. – Умань : Сочінський М. М., 2016. – 392 с.

6. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / І. О. Романенко, В. В. Калачова, Д. В. Сумцов, О. П. Сук. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – 284 с.
7. Кравченко Ю. В. Концепція раціонального структурування знань у системі дистанційного навчання / Ю. В. Кравченко // Вища школа. – 2015. – № 4–5. – С. 76–86.
8. Сисоєва С. О. Професійна підготовка викладача-тьютора : теорія і методика : [навч.-метод. посіб.] / Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. – К. : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.
9. Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / [В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін.] ; за заг. ред. В. П. Степанова. – Х. : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 232 с.
10. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / [В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук та ін.] ; за ред. В. М. Кухаренка. – Х. : «Міськдрук», 2016. – 284 с.

REFERENCES

1. Antoshchuk, S. V. (2015). *Osnovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v pisladyplomnii pedahohichnii osviti [Basics of organization of distance learning in postgraduate pedagogical education]*. Sumy: NIKO.
2. Kremen, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Zvarych, I. M. (2012). *Teoretychni i metodychni osnovy otsiniuvannia pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv SSHA [Theoretical and methodological basics of assessment of pedagogical competence of teachers in the United States]*. Kyiv: Feniks.
4. Liubchak, V. O., Kuppenko, O. V., Lavryk, T. V. (2009). *Dystantsiine navchannia: dosvid vprovadzhennia v ukrainskomu universyteti [Distance education: the experience of the implementation in Ukrainian university]*. Sumy: SumDU.
5. Mukoviz, O. P. (2016). *Dystantsiine navchannia u systemi neperervnoi osvity vchyteliv pochatkovoї shkoly: teoriia ta metodyka [Distance education in the system of continuous education for primary school teachers: theory and methods]*. Uman: Sochynskyi M. M.
6. Romanenko, I. O., Kalachova, V. V., Sumtsov, D. V., Suk, O. P. (2010). *Dystantsiine navchannia. Osnovy, kontseptsii, perspektyvy [Distance learning. Fundamentals, concepts, perspectives]*. Kharkiv: NTU «KhPI».
7. Kravchenko, Yu. V. (2015). Kontseptsiiia ratsionalnogo strukturuvannia znan u systemi dystantsiinoho navchannia [The concept of rational structuring of knowledge in the system of distance learning]. *Vyshcha shkola*, 4–5, 76–86. (In Ukrainian).
8. Sysoieva, S. O., Osadchyi, V. V., Osadcha, K. P. (2011). *Profesiina pidhotovka vykladacha-tiutora: teoriia i metodyka [Professional training of a teacher-tutor: theory and methodology]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy budynok MMD».
9. Stepanov, V. P., Borozenets, I. O., Burdaiev, V. P. (2015). *Systema dystantsiinoho navchannia ta vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii [The system of distance learning and the use of information technologies]*. Kharkiv: KhNEU im. S. Kuznetsia.
10. Kukharenko, V. M., Berzenska, S. M., Buhaichuk, K. L. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of mixed learning]*. Kharkiv: «Miskdruk».

РЕЗЮМЕ

Рязанцева Александра. Главные компетенции преподавателя в системе дистанционного образования.

В статье установлено, что дистанционное образование требует специальной подготовки преподавателя и предполагает владение рядом компетенций. С помощью методов анализа, сравнения и систематизации теоретических знаний конкретизирован перечень главных компетенций преподавателя, способствующих эффективной организации учебного процесса в системе дистанционного образования. Полученные результаты могут быть использованы при разработке содержания специальных учебных курсов в педагогических высших учебных заведениях, учебных и методических пособий, ориентированных на подготовку преподавателей к организации учебного процесса в системе дистанционного образования.

Ключевые слова: преподаватель, дистанционное обучение, квалификационные требования, компетенции, компетентность, образование, умения, специалист.

SUMMARY

Riazantseva Alexandra. The main competence of teachers in the system of distance education.

This article focuses on the basic skills of the teacher in distance education system, that contribute to the successful organization of the educational process, it also generalizes their competences and determines that the teacher in the system of distance education, being in charge of the learning process, should be able to see the technological, organizational, socio-economic and socio-psychological ways of obtaining maximum pedagogical results. We also found out that the definition of the appropriate qualification characteristics of specialists in the field of distance learning remains open to discussion. We considered the main tasks of the professional training of teachers in distance education that are looked at in modern studies, characteristics of professional, informational, communicational and legal competences of the teacher in distance education. Using the methods of analysis, comparison and systematization of theoretical knowledge we list the main teacher's competences that contribute to the effective organization of the educational process in the system of distance education. We discovered that the distance education requires special preparation of the teacher and involves possession of a number of specific competences. In our opinion, these are: the competence of the methodological design of the educational process; the competence of development of various types of organizational documentation for conducting a distance course, according to the forms and methods used; the competence of development of electronic content, including different types of pedagogical control in the system of distance learning; the competence of knowing forms, methods of organization of distance learning and tools for professional-pedagogical communication in practice; the competence of leading classes taking into account psychological characteristics of students' behavior in a virtual environment; the competence of organizational skills in distance learning; the competence of the independent cognitive activity, the ability to adequately assess their own professional level, skills of self-development and self-organization. For the establishment of communication links, promoting the adaptation of the students, encouraging, collaboration, diagnostics of educational achievements, usage of different methods for the development of individual qualities allow teachers to establish interaction with them effectively and successfully, which helps to achieve the goal of studying. The obtained results can be used in developing of the content of the special educational courses

in teachers of higher education institutions, educational and methodological manuals, aimed at training teachers to organize the educational process in the system of distance learning.

Key words: *teacher, distance learning, qualification requirements, competences, competence, education, skills, professional.*

УДК 378.22:81'243]:37.091.33-028.22:004](043.3)

Ірина Ставицька

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID 0000-0003-4915-0141

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто питання, пов'язані з особливостями підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей у технічному університеті. Досліджено компетентнісний підхід до підготовки фахівців технічної галузі. Уточнено сутність поняття «іншомовна компетентність магістрантів». Визначено педагогічні умови формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа, до яких належать взаємозв'язок гуманітарних і фахових дисциплін у професійній підготовці магістрантів; професійно-технічна та наукова спрямованість вивчення іноземної мови; поєднання в освітньому процесі засобів мультимедіа із традиційними формами навчання; інтенсифікація самостійної роботи студентів у процесі навчання за дистанційними курсами.

Ключові слова: *компетентність, іншомовна компетентність, мультимедіа, мультимедійні засоби, магістрант, машинобудування, спеціальність, дистанційний курс, Moodle.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток міжнародного освітнього середовища, інтеграція України в світовий простір, прискорений технологічний розвиток суспільства, інформатизація освіти зумовлюють нові вимоги до підготовки фахівців машинобудівної галузі. Висококваліфіковані інженери повинні мати належні професійні знання, володіти іноземними мовами, новітніми технологіями та прагнути до професійного самовдосконалення. У сучасному суспільстві знання іноземних мов є чинником підвищення конкурентоспроможності фахівця, і тому необхідно шукати нові підходи до підвищення рівня викладання та мотивації студентів до навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити такі напрями досліджень із проблеми формування іншомовної компетентності фахівців вищої школи: підвищення якості вищої освіти (В. Андрущенко, В. Баранівський, С. Вітвицька, С. Гончаренко, Х. Девіс, Н. Дем'яненко, Н. Журавська, М. Євтух, С. Калашнікова, Б. Колліс, В. Майборода, Ж. Таланова, О. Ярошенко та ін.); компетентнісний підхід у

навчанні (Д. Бартрам, Д. Дубоїс, І. Зарубінська, І. Зимня, Т. Левченко, В. Луговий, О. Овчарук, Дж. Равен, Л. Спенсер, Є. Хеннер, А. Хуторський та ін.); формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців (В. Аітов, Г. Борозенець, Дж. А. ван Ек, Дж. Еверслі, О. Іскандарова, В. Мартинюк, С. Ніколаєва, М. Прадівляний, Н. Саєнко, І. Секрет, О. Хоменко та ін.); сутність професійної підготовки фахівців інженерно-технічного профілю (О. Алексєєв, Е. Алісултанова, Х. Вьюег, А. Гуржій, М. Згуровський, Г. Козлакова, К. Корсак, Е. Лузік, В. Манько, Т. Саєнко, Б. Сусь та ін.).

Дослідження праць названих авторів безперечно засвідчує велике наукове і практичне значення в освітній галузі, однак багато аспектів окресленої проблеми вимагають подальшого ґрунтовного вивчення.

На різних етапах наукового дослідження враховувались окремі положення законів України «Про Національну програму інформатизації» (1998 р.), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Про стимулювання розвитку вітчизняного машинобудування для агропромислового комплексу» (2012 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), а також основні засади «Положення про дистанційне навчання» (2013 р.).

У результаті аналізу теорії й практики формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах виявлено такі суперечності:

- між підвищенням вимог до володіння іноземною мовою майбутніх фахівців інженерного профілю і не досить високим рівнем сформованості її професійного володіння;
- між значним лінгводидактичним потенціалом педагогічних програмних засобів і недостатнім їх використанням у практиці формування іншомовної компетентності;
- між процесом особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на всебічний розвиток майбутнього фахівця й тенденцією до зниження кількості аудиторних занять;
- між наявністю в університетах належної технічної бази, накопиченим освітнім потенціалом інформаційних ресурсів та їх обмеженим використанням у навчанні іноземних мов;
- між обсягом інформації щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій і засобів мультимедіа в навчальному процесі та відсутністю науково обґрунтованої методики формування іншомовної компетентності із використанням мультимедійних засобів як чинників підвищення рівня професійної освіти.

Мета статті: проаналізувати результати дисертаційного дослідження «Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа». Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Інституту вищої освіти Національної

академії педагогічних наук України на тему «Теоретико-методологічні основи модернізації природничої й інженерної вищої освіти в умовах інноваційно-технологічного розвитку суспільства». Дослідно-експериментальна робота виконувалась упродовж 2011–2014 рр. і складалася з трьох взаємопов'язаних етапів.

Методи дослідження. На першому етапі здійснено аналіз наукових джерел; розглянуто специфіку іншомовної підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей; визначено понятійний апарат, методологічні й теоретичні основи дослідження, його об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання. На цьому етапі використано емпіричні методи дослідження: вивчення літератури, педагогічної документації та результатів навчальної діяльності; метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; метод педагогічних спостережень; методи опитування – анкетування, тестування.

Педагогічний експеримент проведено з метою перевірки гіпотези дослідження, яка полягає в тому, що ефективність фахової підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей підвищиться, якщо формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей буде здійснюватись із застосуванням засобів мультимедіа та реалізовано в разі забезпечення таких педагогічних умов, як: взаємозв'язок гуманітарних і фахових дисциплін у професійній підготовці магістрантів; професійно-технічна та наукова спрямованість вивчення іноземної мови; поєднання в освітньому процесі засобів мультимедіа із традиційними формами навчання; інтенсифікація самостійної роботи студентів у процесі навчання за дистанційними курсами.

На другому етапі наукового дослідження проведено констатувальний експеримент, обґрунтовано педагогічні умови, розроблено модель формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа, що охоплює мету, підходи, завдання, принципи, засоби, педагогічні умови, компоненти, рівні володіння. На даному етапі педагогічного дослідження використано такі методи: моделювання, тестування, наукове спостереження, анкетування, аналіз, систематизація, узагальнення.

На третьому етапі проведено формувальний експеримент, перевірено й підтверджено гіпотезу дослідження, оброблено й систематизовано результати педагогічного експерименту; визначено їх статистичну достовірність; оцінено ефективність розробленої моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа; обчислено дані та сформульовано висновки дослідження. З цією метою використано такі методи педагогічного дослідження: аналіз, синтез, узагальнення отриманих даних, статистичні методи обробки результатів експерименту (критерій Пірсона та критерій Крамера-Уелча).

Виклад основного матеріалу. Основними тенденціями мовної політики в європейському освітньому просторі є навчання впродовж життя, мобільність студентів, мультилінгвізм, плюрингвізм, надання англійській мові статусу *lingua franca* (мови міжнаціонального спілкування), використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.

Формування іншомовної компетентності в Європі реалізується з урахуванням положень основних методичних документів: Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, проекту Tuning, Мовного портфоліо (The European Language Portfolio), Європейського дослідження мовних компетентностей (The European survey on language competences).

На основі аналізу використаних джерел визначено іншомовну компетентність магістрантів машинобудівних спеціальностей як сукупність лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей. Лінгвістична компетентність охоплює лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну компетентності; соціолінгвістична – знання та вміння, необхідні для здійснення соціального аспекту використання мови; прагматична компетентність – знання про принципи структурування та використання висловлювань (рис. 1).

Лінгвістична компетентність охоплює:

- *лексичну компетентність* (знання технічної термінології, форм та значення слів, необхідних для здійснення соціальної комунікації, спілкування в академічному середовищі, виконання професійних обов'язків);

- *граматичну компетентність* (здатність застосовувати граматичні структури для правильної побудови речень, знання граматичних правил, морфології та синтаксису);

- *семантичну компетентність* (знання семантичних мовних зв'язків, структурних елементів, засобів побудови слова та речення);

- *фонологічну компетентність* (знання фонетичних особливостей мови – звукових одиниць, фонетичного значення слів, інтонації, наголосу тощо);

- *орфоепічну компетентність* (уміння правильно озвучувати написане);

- *орфографічну компетентність* (знання письмових символів).

Соціолінгвістична компетентність є важливою для використання мови з точки зору її соціального застосування. Вона охоплює: звертання (побутові, професійні), мовні особливості ділового та професійного спілкування, стійкі вислови, ідіоматичні звороти. Важливим є розрізнення рівнів формальності (офіційний, формальний, нейтральний, професійний, академічний).

Прагматична компетентність – це знання про принципи побудови висловлювань. Вона визначає здатність логічно вибудовувати речення.

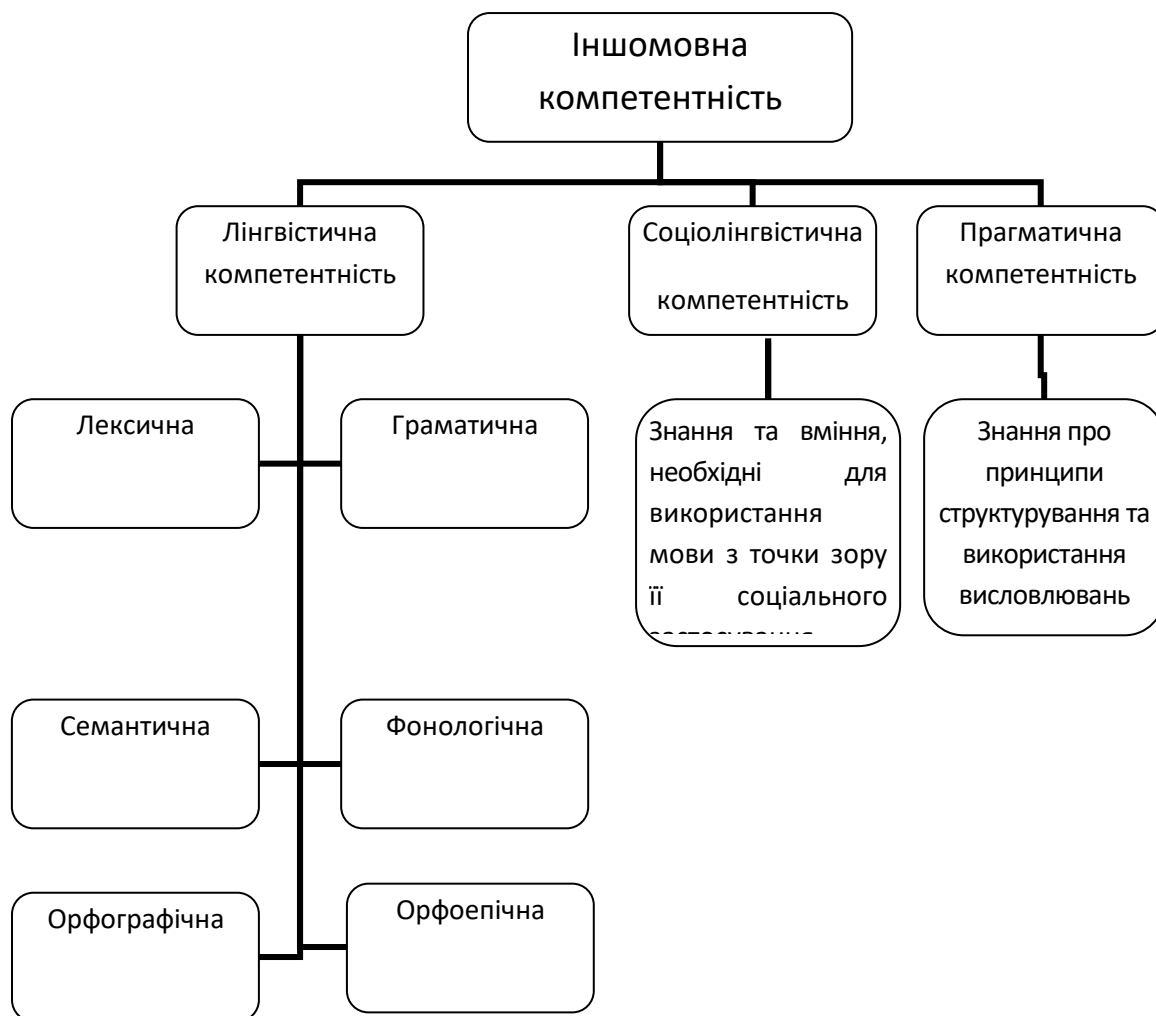


Рис. 1. Структура іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей

Розроблено модель формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа, охарактеризовано її мету, зміст та призначення. Основними складовими моделі є такі компоненти: цільовий (мета, завдання), теоретичний (підходи, принципи, педагогічні умови), організаційно-процесуальний (мультимедійні засоби навчання, форми навчання) та результативно-оцінний (критерії, рівні володіння іншомовною компетентністю, результат навчання). Особливість моделі полягає в застосуванні мультимедійних засобів системи Moodle для іншомовної підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей.

Широкого розповсюдження набули такі системи дистанційного навчання, як: ATutor, ILIAS, Dokeos, LON-CAPA, OpenUSS, Sakai,

Spaghettilearnin, dotLRN. На основі порівняльного аналізу систем електронного навчання зроблено висновок, що система Moodle має безліч переваг, і саме тому набула найбільшого поширення у світі. В Україні існують спільноти користувачів системи Moodle для організації дистанційного навчання в мережі Internet.

Систему Moodle доцільно застосовувати для формування іншомовної компетентності студентів, оскільки для цього передбачено безліч інструментів: вікі, глосарій, блоги, форуми, чати та ін. Використання відео- та аудіоматеріалів, графічної інформації, малюнків значно підвищує ефективність викладання та інтерес студентів до засвоєння нового матеріалу. Належне місце в організації навчальної діяльності магістрантів посідають вебінари, які уможливають обмін інформацією між викладачем та студентами за допомогою віртуального класу.

Зростає кількість онлайн університетів, які ефективно використовують дистанційні технології навчання. До відомих закладів, що надають можливість вчитися дистанційно, належать: Відкритий університет Великобританії (The Open University); Дистанційний університет Хагена; INTEC-коледж у Кейптауні (Південно-Африканська Республіка); освітня платформа Coursera, партнерами якої є провідні світові університети і організації; Массачусетський технологічний інститут (MIT OpenCourseWare) та ін.

У межах даного дослідження визначено та проаналізовано три основні підходи до формування іншомовної компетентності, а саме компетентнісний, лінгвокультурологічний та інформаційний. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію навчання на отримання знань, умінь і практичних навичок, професійних і світоглядних якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати іншомовне спілкування. Лінгвокультурологічний підхід обумовлює ознайомлення студентів з іншомовним середовищем, традиціями, мовними особливостями. Сутність інформаційного підходу полягає в тому, щоб при вивченні окремих явищ виявити найхарактерніші для нього інформаційні аспекти.

Серед основних принципів освітнього процесу, що виокремлено при розробленні моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа, – принципи професійної спрямованості, інформаційності, наочності, інтерактивності, індивідуалізації навчання.

Принцип наочності є досить актуальним для людей будь-якого віку. Подання аудіовізуальної інформації за допомогою мультимедійних засобів зацікавлює студентів до вивчення іноземної мови, підвищує ефективність сприйняття нової інформації. Ми дотримуємося «золотого правила» Я. Коменського, за яким все, що тільки можливо, слід подавати наочно.

Принцип професійної спрямованості полягає в тому, що навчання магістрантів має бути професійно орієнтованим. Основою навчання

лексики, письма, говоріння та аудіювання повинна стати підготовка майбутніх фахівців до використання іноземної мови для виконання професійних обов'язків.

Принцип індивідуалізації навчання базується на тому, що студент має можливість працювати вдома в зручних для нього умовах, обираючи власний темп роботи. Він може повернутися до виконання складного завдання згодом, скористатися словником, прочитати завдання або прослухати аудіо файл кілька разів.

Принцип інтерактивності полягає в тому, що самотійну роботу студентів слід організовувати таким чином, щоб існував постійний обмін інформацією про хід навчання та якість виконання завдань. «Інтерактивність» у перекладі з англійської мови означає комплексність, узгодженість дій. Використання мультимедійних засобів забезпечує самотійну роботу студентів, але разом із тим чати, форуми, відеоконференції, повідомлення електронною поштою, вебінари забезпечують постійний обмін інформацією між викладачем та студентами. Також цей принцип може бути реалізований за умови, коли викладач дистанційно перевіряє роботу студентів, дає поради та коментує якість виконаних завдань.

Сутність *принципу інформаційності* полягає в тому, що необхідно якомога ширше застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для навчання.

До педагогічних умов формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей належать: взаємозв'язок гуманітарних і фахових дисциплін у професійній підготовці магістрантів; професійно-технічна та наукова спрямованість вивчення іноземної мови; поєднання в освітньому процесі засобів мультимедіа із традиційними формами навчання; інтенсифікація самотійної роботи студентів у процесі навчання за дистанційними курсами.

Визначено основні мультимедійні засоби навчання магістрантів: інтерактивна дошка; ресурси мережі Інтернет; проектор; CD та DVD; електронні словники та енциклопедії; дистанційні курси, розроблені в системі Moodle, що містять тексти, вправи, глосарій, відео- та аудіоматеріали, презентації тощо.

З урахуванням визначених критеріїв та показників, а також прийнятої в Україні Європейської кредитно-трансферної системи оцінювання визначено чотири рівні володіння іншомовною компетентністю магістрантів машинобудівних спеціальностей: високий, достатній, середній та низький.

У моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа виокремлено основні критерії та показники: мотиваційний, рефлексивний, когнітивно-діяльнісний і практично-технологічний (табл. 1).

Співвідношення критеріїв і показників сформованості іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа

Критерії	Показники
Мотиваційний	Важливість іноземної мови для професійної підготовки та соціальної комунікації; зацікавленість у вивченні іноземної мови; оцінка можливості вивчення професійно та науково орієнтованої іноземної мови з урахуванням індивідуальних здібностей
Рефлексивний	Здатність до самооцінки; уміння аналізувати та оцінювати свій рівень знань іноземної мови; здатність до самостійного вивчення іноземної мови
Когнітивно-діяльнісний	Читання і переклад автентичних текстів за фахом; обговорення тем професійної тематики; сприйняття мовлення на слух; знання особливостей ділового листування; знання фахової термінології
Практично-технологічний	Особистісно-практичний; пізнавальний; технологічний

Експериментальну роботу з апробації моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей проведено поетапно. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 305 студентів та 68 викладачів НТУУ «КПІ».

Важливими складниками дослідження стали планування та проведення педагогічного експерименту, спрямованого на виявлення рівнів сформованості іншомовної компетентності магістрантів, перевірку ефективності застосування засобів мультимедіа в іншомовній підготовці магістрантів шляхом упровадження дистанційних навчальних курсів, обробку експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики (критерій Пірсона та критерій Крамера-Уелча).

Проведено констатувальний експеримент, під час якого передбачалося вирішити такі завдання: з'ясувати ставлення викладачів і студентів до використання засобів мультимедіа в навчальному процесі; перевірити сформованість навичок у різних видах мовленнєвої діяльності та лексико-граматичну обізнаність студентів; виявити основні мотиви магістрантів до вивчення іноземної мови; визначити здатність магістрантів до самооцінки власної діяльності; перевірити спрямованість магістрантів на певний вид інженерної діяльності; проаналізувати вміння студентів застосовувати засоби мультимедіа на практиці.

У межах констатувального експерименту з метою вивчення досліджуваної проблеми розроблено методику педагогічної діагностики, що складається з методів: анкетування, тестування, індивідуальних та групових бесід, педагогічного спостереження, а також методів кількісної та якісної обробки для опрацювання отриманих даних. На цьому етапі в магістрантів виявлено досить високу мотивацію до вивчення іноземної мови (методика Г. Казанцевої «Вивчення ставлення до навчання і до навчальних предметів»), здатність аналізувати та оцінювати власну діяльність (тест на перевірку самооцінки в модифікації Л. Пономаренко, листок самооцінювання для рівня С1), визначено спрямованість на певний вид інженерної діяльності (методика О. Годлінік).

Мета формувального експерименту – реалізація запропонованої моделі формування іншомовної компетентності в межах навчання експериментальної групи за змішаною системою навчання, що полягає в поєднанні традиційного навчання студентів із елементами дистанційного навчання. Для магістрантів експериментальної групи проводилися аудиторні заняття, на яких активно застосовувалися мультимедійні засоби навчання. Самостійна робота студентів здійснювалася за дистанційним курсом «Англійська мова для магістрантів машинобудівних спеціальностей».

За результатами формувального етапу експерименту виявлено позитивні зміни в рівнях сформованості критеріїв іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей експериментальної групи порівняно з контрольною. Зокрема, встановлено збільшення кількості респондентів в ЕГ з високим і достатнім рівнями мотиваційного, рефлексивного, когнітивно-діяльнісного та практично-технологічного критеріїв. Порівняльний аналіз результатів експерименту показав наявність позитивної динаміки сформованості рівнів іншомовної компетентності в магістрантів експериментальної групи, тоді як у магістрантів контрольної групи значних змін не зафіксовано.

З метою перевірки результатів експерименту методами математичної статистики проведено розрахунки за допомогою непараметричного критерію Пірсона χ^2 та критерію Крамера-Уелча. Це дало змогу з'ясувати, що між результатами експериментальної та контрольної груп після впровадження засобів мультимедіа в навчальний процес існує суттєва відмінність, а саме: ефективність застосування експериментальної методики підтверджується обраними критеріями з рівнем достовірності не менше ніж 95 %.

Одержані результати підтвердили правильність висунутої гіпотези дослідження, згідно з якою ефективність фахової підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей підвищується, якщо формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей буде здійснюватись із застосуванням засобів мультимедіа та реалізовано в разі забезпечення відповідних педагогічних умов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У здійсненому дослідженні вирішено наукове завдання, що полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. Результати експериментального дослідження підтвердили правомірність покладеної в його основу гіпотези, а реалізовані мета й завдання дають підстави сформулювати висновки та запропонувати рекомендації, що мають теоретичне й практичне значення.

Проблема формування іншомовної компетентності магістрантів складна й багатогранна. Дослідження не претендує на повноту розгляду всіх аспектів формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на дослідження застосування засобів мультимедіа при викладанні професійно орієнтованих дисциплін; використання засобів мультимедіа в процесі самостійного вивчення іноземної мови; розроблення спеціалізованих програмних засобів і створення на їх основі навчальних комплексів для магістрантів технічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс] / Верховна Рада України ; №1556-VII від 01.07.2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти : зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія / Галина Олексіївна Козлакова. – К. : Просвіта, 2002. – 230 с.
4. Ставицька І. В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Василівна Ставицька. – К., 2015. – 238 с.
5. Tuning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu>.

REFERENCES

1. *Tuning Education Structures in Europe* (2008). 2nd Edition. Retrieved from: <http://www.unideusto.org/tuningeu>.
2. Kozlakova, Gh. O. (2002). *Informatsiino-prohramne zabezpechennia dystantsiinoi osvity: zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid [Information and software distance education: foreign and native experience]*. Kyiv, Ukraine: Prosvita.
3. Stavitska, I. V. (2015). *Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti mahistrantiv mashynobudivnykh specialnostei zasobamy multymedia [Formation of Foreign Language Competence of Master's Students in Mechanical Engineering by Means of Multimedia]*. Unpublished candidate dissertation, Kyiv, Ukraine.

4. Nikolaieva, S. J. (Ed.) (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendaciji z movnoji osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv, Ukraine: Lenvit.

5. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine on Higher Education] Verkhovna Rada Ukrainy; 1556-VII vid 01.07.2014. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

РЕЗЮМЕ

Ставицкая Ирина. Особенности формирования иноязычной компетентности магистрантов технических специальностей.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями подготовки магистрантов машиностроительных специальностей в техническом университете. Исследован компетентностный подход к подготовке специалистов технической отрасли. Уточнена сущность понятия «иноязычная компетентность магистрантов». Определены педагогические условия формирования иноязычной компетентности магистрантов машиностроительных специальностей средствами мультимедиа, к которым относятся взаимосвязь гуманитарных и специальных дисциплин в профессиональной подготовке магистрантов; профессионально-техническая и научная направленность изучения иностранного языка; сочетание в образовательном процессе средств мультимедиа с традиционными формами обучения; интенсификация самостоятельной работы студентов в процессе обучения средствами дистанционных курсов.

Ключевые слова: компетентность, иноязычная компетентность, мультимедиа, мультимедийные средства, магистрант, машиностроение, специальность, дистанционный курс, Moodle.

SUMMARY

Stavytska Iryna. The Peculiarities of Forming Foreign Language Competence of Master's Students in Engineering.

The aim of the article is to study issues related to the characteristics of training Masters of mechanical engineering specialities at the technical university. A competency-based approach to training specialists of technical field is considered. The testing methodology of formation of foreign language competence of Master's students in Mechanical Engineering by means of multimedia is improved: its criteria, indicators, and levels of development are identified. The concept of «foreign language competence» is defined. The model of formation of foreign language competence of Master's students in Mechanical Engineering is elaborated. The pedagogical conditions of formation of the foreign language competence are determined. They comprise the interrelationship of the humanities and professional disciplines in the training of Masters' students, vocational and academic orientation of foreign language learning, the combination of multimedia with traditional forms of studying, intensification of students' independent work by means of distance learning. The main results of the research have been put into practice in foreign language teaching of Master's students in Mechanical Engineering at technical universities.

The author describes issues related to the characteristics of training Masters of mechanical engineering specialities at the technical university. Mechanical engineering industry has a number of problems and needs for upgrading and introducing new technologies. Competence approach is at the heart of the development of education standards. Application of the competency approach to developing industry standards should

lead to the formation of new diagnostic tools with the transition from knowledge to assess competency assessment and determine the level of competency as a whole. The current state of development of the mechanical engineering industry is described and statistics is given. A competency based approach to training specialists of technical field is considered. The features of modern information and communication technologies and ways of their practical application are studied. The capabilities of Moodle to improve the teaching of foreign languages are described. It is established that providing of distance education is the most immediate and effective way to increase the intellectual potential of society and to accelerate the process of Ukraine's transition to the information society. High-quality distance learning course promotes student interest in the learning process, enhance his cognitive activity, development of creative abilities.

Key words: *competence, foreign language competence, multimedia, Master's student, Mechanical Engineering, specialty, distance course, Moodle.*

УДК 378.016

Тетяна Тихонова

Національний авіаційний університет
ORCID ID 0000-0002-5276-3478

Альона Нелєпова

Миколаївський національний
аграрний університет
ORCID ID 0000-0003-2215-8311

ДИДАКТИЧНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ІТ-ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ

Метою статті є опис апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін професійної підготовки майбутніх агрономів на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності. Дидактичне конструювання інформаційно-технологічних дисциплін – це технологічна діяльність викладача з проектування, розробки та реалізації в навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій. Процес дидактичного конструювання складається з трьох стадій: стадія визначення цілей навчання та проектування змісту дисципліни; стадія розробки дидактичної системи дисципліни; стадія дидактичного аналізу та коригування змісту дисципліни.

Ключові слова: *інформаційно-технологічна освіта агронома, інформаційно-технологічна дисципліна, дидактичне конструювання, інформатичний продукт, інформатична компетентність, інформатична діяльність.*

Постановка проблеми. Прискорене зростання в сільськогосподарській професійній галузі частки професійних функцій, пов'язаних з інформаційно-технологічною діяльністю – автоматизованим пошуком, аналізом, синтезом, поданням професійної інформації, проектуванням, створенням та використанням інформатичних професійних продуктів потребує посилення уваги до інформаційно-технологічної освіти (ІТ-освіти) майбутніх аграріїв,

підвищення рівня їх інформатичної компетентності. У процесі професійної підготовки фахівця формування інформатичної компетентності реалізується через навчання дисциплін інформатичного спрямування. Тому виникає наукова проблема дидактичного конструювання змісту інформаційно-технологічних дисциплін (ІТ-дисциплін) професійної підготовки майбутнього аграрія на основі компетентнісного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі є актуальною проблемою сучасної професійної педагогіки. Використання ІКТ у навчальному процесі підготовки фахівців-аграріїв розглядається в роботах Н. Сіренко [10], М. Кобець [5], Р. Корнева [7], Т. Коваль [6]. Питанням формування та розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі присвячені роботи Т. Коваль [6], П. Пахотіної [9], О. Ільків [4], Л. Вікторової [1]. У роботі [8] обґрунтована методика формування інформаційної мобільності майбутніх агрономів під час вивчення інформатичних навчальних дисциплін, але питання дидактики ІТ-дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх аграріїв у цій роботі не розглядалися.

Метою даної статті є опис апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін професійної підготовки майбутніх агрономів на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовувалися теоретичні методи – теоретичний аналіз педагогічних концепцій формування інформатичної компетентності майбутніх аграріїв, моделювання процесу дидактичного конструювання навчальних ІТ-дисциплін; та емпіричні методи – аналіз навчальних планів і освітніх програм підготовки фахівців аграрного профілю, проведення педагогічного експерименту з апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін у процес професійної підготовки майбутніх агрономів, педагогічне спостереження, моніторинг навчальних досягнень студентів.

Виклад основного матеріалу. Поняття, якими ми будемо оперувати у статті («ІТ-освіта», «ІТ-дисципліна», «інформатична компетентність», «дидактичне конструювання»), є неоднозначними у вітчизняній дидактиці вищої освіти, тому наведемо означення, у контексті яких ми будемо розглядати ці поняття. Наукове обґрунтування цих понять подано в роботі [12].

Інформаційно-технологічну освіту ми розуміємо як складову вищої професійної освіти, що спрямована на підготовку фахівця в будь-якій галузі, здатного результативно та ефективно здійснювати інформатичну професійну діяльність. Інформаційно-технологічна освіта є частиною освітньої галузі «Інформатика», але відбиває її технологічний, прикладний аспект. Метою ІТ-освіти є формування інформатичної компетентності та інформаційної культури майбутнього фахівця. В освітньо-професійній

програмі підготовки бакалавра (магістра) з будь-якої спеціальності ІТ-освіта представлена сукупністю навчальних дисциплін інформаційно-технологічної спрямованості або ІТ-дисциплін.

Інформаційно-технологічну навчальну дисципліну ми визначаємо як дидактичну систему навчання інформаційно-комунікаційних технологій – технологій проектування та створення інформатичних продуктів професійного призначення. ІТ-дисципліна як дидактична система має статичну (суб'єкти навчального процесу, цілі, зміст, методи, форми, засоби, результат) та динамічну (актуалізація, реалізація, діагностика та коригування) складові.

Інформатичний продукт (ІТ-продукт) ми визначаємо як інформаційний об'єкт певного професійного призначення, що має споживчу вартість та створений за певними вимогами й певними технологіями за допомогою засобів інформаційних технологій.

Інформатична професійна діяльність – це систематичне збирання та оброблення професійної інформації з метою її зберігання, пошуку, використання чи пересилання, що виконуються фахівцем за допомогою комп'ютерних та комп'ютерно-комунікаційних засобів. У структурі інформатичної професійної діяльності можна виділити дві відносно самостійні сфери: інформаційне виробництво (тобто промислове виробництво інформаційних продуктів і послуг у заданій професійній галузі) та інформаційне самообслуговування (тобто самостійне виробництво інформатичних продуктів професійного призначення для власних потреб).

Інформатична компетентність – це здатність (інтегрована властивість) людини до результативної ефективної діяльності в умовах інформатичного середовища; проявляється під час інформатичної діяльності і встановлюється за результатом цієї діяльності. Інформатична компетентність подається двома основними кластерами: інформаційно-комунікаційною компетентністю як ключовою та інформаційно-технологічною компетентністю як загальнопрофесійною. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає здатність людини розв'язувати задачі, пов'язані з поданням, структуруванням, пошуком, відбором, опрацюванням професійної інформації. Інформаційно-технологічна компетентність – це здатність людини проектувати та створювати інформатичні продукти, тобто подавати вже підготовлену професійну інформацію у формалізованому вигляді за допомогою комп'ютерних засобів для її подальшого використання, передавання або зберігання.

Дидактичне конструювання змісту навчальної ІТ-дисципліни визначається нами як технологічна діяльність викладача з проектування, розробки та реалізації в навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій. Дидактичне конструювання здійснюється на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності.

Процес дидактичного конструювання ІТ-дисципліни складається з трьох стадій:

- *стадія визначення цілей навчання та проектування змісту* – містить етапи стратегічного, концептуального та функціонального аналізу, що визначають відповідно загальні цілі, наукові основи та зміст навчальних модулів ІТ-дисципліни;

- *стадія розробки дидактичної системи ІТ-дисципліни* – містить етапи уточнення цілей навчання як діагностичних, визначення організаційно-педагогічних особливостей навчання дисципліни, узгодження цілей, змісту, методів, форм та засобів навчання та діагностики;

- *стадія дидактичного аналізу та коригування змісту ІТ-дисципліни* дозволяє за допомогою формальних критеріїв провести експертизу навчальної та робочої програм ІТ-дисципліни, дидактичних матеріалів та зробити, якщо потрібно, корекцію або експертний висновок на предмет якості й ефективності навчання ІТ-дисципліни.

Апробацію технології дидактичного конструювання навчальної ІТ-дисципліни ми розглянемо на прикладі дисципліни «Інформаційні технології», яка викладається для студентів напряму підготовки 201 «Агрономія» у Миколаївському національному аграрному університеті.

На першій стадії дидактичного конструювання цієї дисципліни ми сформулювали загальні цілі та спроектували структуру та зміст дисципліни. Перша стадія містить етапи стратегічного, концептуального та функціонального аналізу. На етапі стратегічного аналізу було проаналізовано сучасні вимоги до інформатичної діяльності агрономів у межах їх професійної діяльності [11; 13]. Загальною метою навчальної дисципліни «Інформаційні технології» ми визначили формування та розвиток інформатичної компетентності та інформаційної культури майбутнього агронома. Інформатична компетентність агронома, яка є складовою його професійної компетентності, визначається нами як здатність агронома до результативної інформатичної діяльності в умовах професійного середовища. Результатом інформатичної діяльності агронома є створені ним інформатичні продукти, які він використовує в професійній діяльності.

Етап концептуального аналізу передбачає огляд чинних стандартів у галузі ІКТ та агрономії, які можна використовувати для визначення понятійного апарату дисципліни, наприклад: ДСТУ ISO/IEC 2382-4:2005. Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 4. Організація даних; ДСТУ ISO/IEC 2382-5:2005. Інформаційні технології. Словник термінів. Частина 5. Подання даних; ДСТУ ISO/IEC TR 12182-2004. Інформаційні технології. Класифікація програмних засобів; ДСТУ 2938-94. Системи оброблення інформації. Основні поняття. Терміни та визначення; ДСТУ 2939-94. Системи оброблення інформації. Комп'ютерна графіка. Терміни та визначення; ДСТУ 2392-94. Інформація та документація. Базові поняття.

Терміни та визначення; ДСТУ 3008-95. Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення.

У процесі розробки інформатичних продуктів професійного призначення майбутні агрономи мають користуватися чинними стандартами в галузі агрономії (для створення відповідного контенту або автоматизованого розв'язку агрономічних задач). Це, наприклад, такі стандарти: ДСТУ 2730:2015. Захист довкілля. Якість природної води для зрошення. Агрономічні критерії; ДСТУ 7591:2014. Зрошення. Якість води для систем краплинного зрошення. Агрономічні, екологічні та технічні критерії; ДСТУ 7739:2015. Захист довкілля. Ландшафти. Терміни та визначення понять; ДСТУ 4838:2007. Технологія вирощування сільськогосподарських культур. Терміни та визначення понять та інші стандарти (наприклад, стандарти з технології вирощування певних рослин). Перелік таких стандартів можна знайти на сайті Науково-технічного центру стандартизації, інформаційного забезпечення, підтвердження відповідності та споживчої експертизи державного підприємства «Укрметрестандарт», <http://www.csm.kiev.ua>.

Педагогічно адаптовані стандарти є теоретичною основою дисципліни «Інформаційні технології» для майбутніх агрономів; понятійний апарат цієї дисципліни має містити поняття інформатизації сільського господарства, ІКТ агрономічної діяльності, поняття інформатичного професійного продукту, класифікацію таких продуктів, вимоги до них та технології їх розробки, поняття інструментальних програмних засобів (ПЗ), що використовуються для створення ІТ-продуктів тощо.

Етап функціонального аналізу передбачає огляд задач інформатичної діяльності агронома та відбір інформатичних продуктів, які студент протягом вивчення дисципліни має навчитися створювати. Серед таких продуктів ми виділяємо професійні документи та візуальні матеріали, слайдові й потокові презентації агродіяльності, презентаційні або інформаційні сайти, професійні он-лайн продукти, створені за допомогою соціальних або професійно-інструментальних веб-сервісів тощо.

На заключному етапі першої стадії дидактичного конструювання ми склали структуру змісту дисципліни за навчальними модулями (темами), кожний із яких складається з чотирьох змістових компонентів (інформаційного, технологічного, інструментального та культурологічного). Перший модуль є теоретичним, решта присвячені роботі з певним інформатичним продуктом (як приклад, див. табл. 1).

Приклади структурування змісту навчальних модулів за змістовими компонентами

Назва модулю	Цілі навчання	Інформаційний компонент	Технологічний компонент	Інструментальний компонент	Культурологічний компонент
Інформаційні технології в сільському господарстві. Понятійний апарат курсу	Формування системи понять у галузі ІКТ сільського господарства	Інформатизація сільського господарства, ІКТ в агрономії, інформаційно-технологічна діяльність агронома, інформаційні системи професійного призначення, види інформації у с/г за її призначенням, професійний ІТ-продукт	Огляд стандартів ІКТ де-юре та де-факто, що будуть використовуватися. Класифікація інформаційних продуктів професійного призначення. Технології створення професійних ІТ-продуктів. Загальні вимоги до професійних ІТ-продуктів	Огляд загальних та спеціалізованих інструментальних програмних засобів, що використовуються у професійній роботі агронома	Пропріетарне та вільне ПЗ, що використовується в агрономічній галузі, особливості використання. Етичні та естетичні норми створення професійних ІТ-продуктів
Візуалізація професійної інформації.	Формування вмінь проектування та створення спеціалізованих інформаційних продуктів	Спеціалізовані електронні карти для агрономічної діяльності. Цифрові карти як ІТ- продукт	Технології проектування та створення спеціалізованих ІТ- продуктів (електронних карт, функціональних схем)	Спеціалізовані інструментальні засоби для роботи агронома КБ «Панорама», Agro-net NG, ScanMagic тощо	Вільне та пропріетарне програмне забезпечення автоматизованої підтримки агрономічної діяльності

Перелік навчальних модулів є таким:

Модуль № 1. Інформаційні технології в сільському господарстві. Понятійний апарат курсу.

Модуль № 2. Подання науково-аналітичної інформації з агрономії. *Інформатичні продукти*: плани технологічної діяльності агронома, тематичні карти поточного моніторингу, звіти науково-аналітичного характеру (по полях, щодо використаної техніки, оперативні та технологічні).

Модуль № 3. Візуалізація професійної інформації. *Інформатичні продукти*: функціональні схеми, текстові та слайдові документи науково-аналітичної діяльності агронома, картографічні продукти, тематичні картосхеми (агрохімічна картограма, кліматична карта, карти ґрунту тощо), електронна карта місцевості.

Модуль № 4. Автоматизація обробки статистичних даних в агрономії. *Інформатичні продукти:* розрахунки та діаграми з аналізу статистичних даних у галузі агрономії, банк геоданих, інвентаризація земель.

Модуль № 5. Організація та управління агрономічною інформацією. *Інформатичні продукти:* інформаційні портали, спеціалізовані інформаційно-пошукові системи з агрономії, геопортали, цифровий паспорт поля.

Модуль № 6. Інформаційні технології планування агрономічної діяльності. *Інформатичні продукти:* технологічні карти агрономічної діяльності, оперативна та планова інформація, моніторинг агротехнологій.

Таким чином, по закінченню першої стадії конструювання ми отримали проект навчальної програми, де нами визначені загальні цілі та орієнтовний зміст у вигляді переліку навчальних модулів.

Друга стадія конструювання передбачає формалізацію цілей та змісту дисципліни відповідно до організаційно-педагогічних особливостей навчання та узгодження з ними методів і засобів навчання та діагностики дисципліни. Визначена нами навчальна дисципліна «Інформаційні технології» викладається для студентів спеціальності «Агрономія» Миколаївського національного аграрного університету у другому семестрі. За навчальним планом на вивчення цієї дисципліни відводиться 72 годин, з них – 10 годин лекцій, 22 години – практичні роботи, 40 годин – самостійна робота.

Для формалізації цілей дисципліни в термінах результатів навчання (Learning outcomes) скористуємося розробленими в роботі [12] цільовими таксономіями та адаптуємо їх до даної дисципліни. Це таксономія інформаційно-технологічних знань за прикладом модифікованої таксономії Блума [15] (див. табл. 2) та таксономія вмінь продуктивно-технологічної діяльності за прикладом таксономії SOLO Д. Біггса [14] (див. табл. 3), які, окрім основної їх мети – формулювання результатів навчання, можна використовувати як критерії щодо розробки та оцінювання виконання діагностичних завдань (тестових та практичних).

Таблиця 2

**Когнітивні результати навчання дисципліни «Інформаційні технології»
(за модифікованою таксономією Блума)**

Когнітивні процеси	ІТ-знання		
	Фактичне	Концептуальне	Процедурне
Пам'ятати	Надає означення основним термінам ІТ-дисципліни	Перелічує основні вимоги до ІТ-продуктів агрономічної галузі. Описує алгоритм розробки ІТ-продукту	Описує алгоритми виконання основних технологічних операцій у середовищі інструментального засобу

Розуміти	Перелічує ІТ-продукти агрономічної галузі та відповідні інструменти для їх створення	Описує призначення певних ІТ-продуктів для використання в агрономічній галузі	Описує технологічні прийоми для розробки певного ІТ-продукту
Застосовувати	Класифікує інформатичні продукти агрономічної діяльності, інструменти професійної діяльності	Описує способи відбору та застосування розроблених ІТ-продуктів в агрономічній галузі	Описує технологію створення професійного ІТ-продукту за відповідними вимогами та із застосуванням певного інструменту
Аналізувати	Відбирає інформацію для контенту ІТ-продукту, користуючись відповідною інформацією (стандартами) агрономічної галузі	Диференціює інформацію для контенту ІТ-продукту	Структурує контент професійного ІТ-продукту
Оцінювати	Перелічує ваги та вади певного ІТ-продукту відповідно до висунутих вимог	Аргументує вибір інструментального засобу для розробки певного продукту	Оцінює розроблений проект ІТ-продукту відповідно до висунутих вимог та інструментів
Створювати	Створює анотацію до певного професійного ІТ-продукту щодо використання в роботі агронома	Проектує вимоги до професійного ІТ-продукту, технологію його розробки	Конструює професійний ІТ-продукт за розробленими вимогами

Таблиця 3

**Результати навчання дисципліни «Інформаційні технології»
за таксономією вмінь продуктивно-технологічної діяльності**

Критерії	Рівні			
	Операційний	Технологічний	Продуктивний	Креативний
Цілепокладання	Роз'яснює призначення окремих технологічних операцій у середовищі ПЗ	Формулює призначення розробленого ІТ-продукту	Формулює призначення та описує застосування розробленого ІТ-продукту	Розробляє спеціалізацію (призначення та вимоги) ІТ-продукту

Проектування	Користується стандартними шаблонами	Користується стандартними шаблонами	Підбирає шаблон ІТ-продукту згідно зразку	Моделює ІТ-продукт за загальними вимогами
Відбір контенту	Користується інформацією, наданою викладачем	Знаходить та відбирає потрібну інформацію	Знаходить, відбирає та структурує потрібну інформацію згідно зі зразком	Знаходить, відбирає, структурує або створює потрібну інформацію
Визначення інструменту та володіння інструментом	Користується запропонованим ПЗ; володіє основними навичками роботи з ПЗ	Обирає інструментальне ПЗ із запропонованого переліку; вільно володіє навичками роботи з ПЗ	Самостійно обирає інструментальне ПЗ; знає та вільно володіє технологіями розробки ІТ-продукту	Самостійно обирає інструментальне ПЗ; знає та вільно володіє технологіями розробки ІТ-продуктів
Створення продукту	Вносить зміни у вже створений ІТ-продукт за допомогою інструкції	Створює ІТ-продукт за допомогою інструкції	Створює ІТ-продукт за зразком та формалізованими вимогами	Проектує та створює ІТ-продукт за загальними умовами
Рефлексія	Оцінює ефективність виконання окремих технологічних операцій	Оцінює ефективність власного виконання за критеріями часу, кількості помилок	Оцінює розроблений продукт у відповідності до зразку та вимог	Розробляє формальні критерії оцінювання розробленого продукту

За допомогою таксономії результатів навчання ми сформулювали результати навчання за кожним модулем, для кожного модулю узгодили результати та зміст навчання з методами та формами навчання й діагностики (див. табл. 4).

Таблиця 4

Приклад узгоджувальної таблиці за модулем

Назва	Графічне подання професійної інформації
Результати навчання	<p><i>Студент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • надає означення основним термінам комп'ютерної графіки та цифрового картографування; • відбирає, диференціює та структурує інформацію для графічного інформаційного продукту; • аргументує вибір інструментального засобу для розробки певного продукту; • перелічує ваги та вади певного графічного продукту відповідно до чинних вимог; • створює графічний продукт професійного призначення за певними вимогами

Зміст	Поняття комп'ютерної графіки та цифрового картографування. Візуальні професійні IT-продукти, що використовуються в агрономії. Алгоритми візуалізації професійної інформації. Вимоги до оформлення графічної професійної інформації та технології створення графічних професійних продуктів. Автономні та он-лайн системи обробки графічної інформації: режими роботи, функціональні можливості, формати графічних файлів. Графічний дизайн
Форми навчання	Лекція № 2 «Сучасні методи і засоби створення візуальних IT-продуктів агрономічної діяльності» Практична робота № 3 «Створення цифрових зображень та функціональних схем с/г призначення» Практична робота № 4 «Створення ландшафтного проекту за допомогою програми «Наш сад» Самостійна робота «Сучасні програмні засоби подання графічної професійної інформації»
Методи та засоби діагностики й оцінювання	Поточне тестування (опитування). Оцінювання розроблених IT-продуктів за певними критеріями

Організаційно-педагогічні особливості проведення занять. Лекційні заняття проводяться як оглядові проблемні лекції, на яких викладач розкриває специфіку інформаційно-технологічної діяльності агронома в контексті його професійної діяльності, акцентує увагу студентів на вимогах до створення певних IT-продуктів професійного призначення, описує технології проектування й розробки таких продуктів, характеризує інструментальні програми (офлайн та онлайн) для їх створення, надає перелік книг та веб-ресурсів для самонавчання. Кожна лекція супроводжується мультимедійною презентацією.

Для проведення практичних занять використовуються методичні підходи, що описані в теорії технологічного навчання інформатики [3]. Ці підходи складають методичку навчання продуктивно-технологічної діяльності. У роботі [12] їх було адаптовано для методички навчання у вищій школі та визначено таким чином:

- *Операційний підхід.* Метою даного підходу є відпрацювання окремих технологічних прийомів роботи в середовищі інструментального програмного засобу, ознайомлення з готовими шаблонами, формування вмінь створення контенту з відібраної інформації. Цей підхід застосовується в тих випадках, коли студенти мало знайомі з програмним засобом або продукт, що створюється, є складним та потребує поетапної

розробки. Використовується, як правило, на першому практичному занятті певного навчального модулю.

- *Технологічний підхід.* Мета підходу – сформувати початкові ІТ-уміння розробки професійного ІТ-продукту. Студенти вивчають вимоги до ІТ-продукту, опановують технологію розробки ІТ-продукту за інструкцією, наданою викладачем, користуються готовими шаблонами. Також при цьому підході можуть відпрацьовуватися вміння пошуку та відбору інформації для контенту. Підхід використовується також на початку навчання модулю.

- *Продуктивний підхід.* Мета підходу – відпрацювання знань і репродуктивних умінь розробки професійного ІТ-продукту за зразком та наданими вимогами. Цей підхід використовується для завдань із самостійної або індивідуальної роботи студентів. Оцінюється робота студента як виконавця – уміння відібрати певний шаблон та стиль за вимогами; уміння знайти, відібрати та структурувати інформацію для контенту.

- *Креативний підхід.* Мета підходу – формування проєктувальних, дослідницьких та творчих здатностей студентів. Цей підхід використовується для індивідуальної роботи студентів та передбачає самостійне проєктування та створення професійного ІТ-продукту студентом. Викладач формулює студенту лише загальні вимоги до продукту. Студент відпрацьовує всі етапи розробки продукту: постановку задачі, формулювання вимог, відбір та структурування інформації, вибір або створення нових шаблонів, розробку продукту, тестування продукту тощо. Завдання за креативним підходом можуть надаватися не всім студентам, а лише тим, хто має високий рівень навчальних досягнень.

У зв'язку з тим, що дисципліна викладається на першому курсі і студенти ще не надбали достатнього обсягу професійних знань, зміст практичних модулів спрямований на роботу з певною професійною інформацією (що є новим для студентів) та на закріплення вмінь та навичок роботи з інструментальними програмними засобами (з якими студенти знайомі зі шкільного курсу інформатики). Тільки останній модуль узагальнює в собі як нову професійну інформацію, так і спеціалізовані програмні інструменти. Більш детально з професійними програмними інструментами студенти знайомляться протягом вивчення професійних дисциплін та під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в агрономії», яка викладається для магістрантів.

Усі дидактичні матеріали для курсу виконані за вимогами про атестацію електронного навчального курсу:

- загальні відомості про курс, зокрема – візитівка курсу, робоча програма, календарний план, критерії та форми оцінювання, друковані й Інтернет-джерела, глосарій з курсу;

- теоретичний навчальний матеріал: тексти та презентації лекцій, навчальні аудіо- та відеоматеріали;

- практичні роботи: методичні рекомендації до виконання практичних робіт;
- завдання до самостійної роботи: методичні вказівки з виконання завдань, список індивідуальних завдань;
- модульний контроль: перелік питань, тести для самоконтролю та підсумковий тест;
- підсумкова атестація: перелік залікових завдань, тести для самоконтролю та підсумковий тест.

Матеріали зберігаються на веб-ресурсі дистанційного навчання Миколаївського національного аграрного університету (дисциплін кафедри інформаційних систем та технологій – <http://moodle.mnau.edu.ua/course/view.php?id=117>), до якого студенти мають доступ за власним логіном та паролем (рис. 1).

Залікове заняття проводиться як практична робота з виконання компетентнісних завдань. Такі завдання виконуються студентами протягом однієї пари та мають демонструвати опановані протягом навчання інформаційно-технологічні вміння розробки інформатичних продуктів професійного призначення. Для кожного завдання викладач розробляє формальні критерії оцінювання, за якими виставляє певну кількість балів.

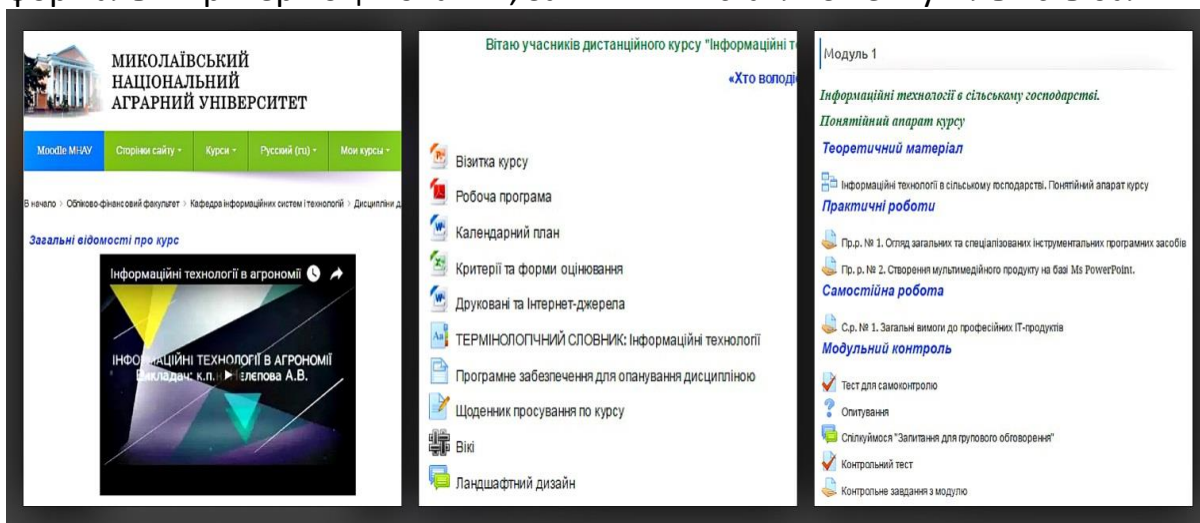


Рис. 1. Веб-ресурс дисципліни «Інформаційні технології», спеціальність 201 «Агронія»

Наведемо приклади компетентнісних залікових завдань:

1. Аналіз презентації тематичного дослідження з агрономії (складання критеріїв та оцінювання).
2. Пошук та оформлення списку бібліографії за певною тематикою.
3. Створення зображення з професійної тематики.
4. Розв'язання задачі з обробки статистичних даних з агрономії.
5. Розв'язання задачі з аналізу статистичних даних та їх візуалізації.
6. Створення навчальної БД з агрономічної тематики.

7. Аналіз розробленої технологічної карти (складання критеріїв оцінювання).

Загальна оцінка за дисципліну має враховувати оцінки за тестування, практичні роботи й виконання залікових компетентнісних завдань.

Результатом другої стадії дидактичного конструювання є робоча програма дисципліни «Інформаційні технології», яка містить загальні цілі дисципліни, визначені в термінах компетенцій та результати навчання, структурований за модулями та формами навчальної діяльності зміст навчальної дисципліни (перелік лекцій, практичних занять, завдання до індивідуальної та самостійної роботи студентів), перелік навчально-методичного забезпечення, перелік засобів діагностики навчальних досягнень студентів.

Третя стадія дидактичного конструювання - *стадія дидактичного аналізу та корекції змісту ІТ-дисципліни* полягає у визначенні відповідності розроблених навчальної та робочої програми ІТ-дисципліни критеріям дидактичного конструювання: Використовуючи дані критерії, викладач або експерт робить експертний висновок про можливість використання таких програм у навчальному процесі.

Зміст розроблених нами навчальної та робочої програм дисципліни «Інформаційні технології» відповідає критеріям:

- *результативності* – сконструйована ІТ-дисципліна є професійно орієнтованою, загальна мета – формування та розвиток інформатичної компетентності майбутнього агронома – узгоджена з результатами навчання, які перевіряються у формальний спосіб; технологічний зміст дисципліни сприяє підвищенню мотивації студентів до самовдосконалення в галузі інформаційних технологій;

- *конструктивної цілісності* – зміст дисципліни є модульним; результати навчання сформульовані за правилами цільових таксономій; на початку навчання є теоретична лекція, що присвячена роз'ясненню основних понять ІТ-дисципліни; передбачено використання репродуктивних та продуктивних методів навчання за рівнями продуктивно-технологічної діяльності; узгоджені результати навчання, змісту, методів, форм та засобів навчання й діагностики; наявні навчально-методичні матеріали (текст лекції, рекомендацій до виконання практичних робіт, тести);

- *раціональності* – програма дисципліни не є перевантаженою, тобто обсяг дисципліни відповідає тимчасовим і логіко-структурним обмеженням. Якщо студент не встигає виконати завдання на практичній роботі, він може його доробити за рахунок часу самостійної роботи (кількість годин дозволяє це зробити);

- *реалізованості* – для студентів створено інформаційно-освітнє навчальне середовище, яке забезпечує їх як апаратними, так і програмними та дидактичними засобами;

• *мобільності* – зміст ІТ-дисципліни майже не залежить від версій інструментальних програмних засобів, операційної системи, тому що вивчаються не інструменти, а технології створення продуктів; у випадку появи нових технологій змістові модулі можуть замінюватися або додаватися.

Як результат упровадження технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін очікувалося підвищення рівня інформатичної компетентності майбутніх агрономів. Було розроблено функціональні критерії сформованості інформатичної компетентності (за результатами розв'язання компетентнісних задач), рівні сформованості інформатичної компетентності, показники за критеріями для кожного рівня. Формувальний етап експериментального дослідження (2015-2016 рр.) показав, що в експериментальних групах, які вивчали ІТ-дисципліни за робочими програмами, розробленими за технологією дидактичного конструювання, порівняно з контрольними, відбулися суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості інформатичної компетентності майбутніх агрономів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Процес інформатизації сільськогосподарської галузі актуалізує проблему якісної інформаційно-технологічної освіти майбутніх аграріїв, формування в них інформатичної компетентності та інформаційної культури професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, потребує перегляду змісту ІТ-дисциплін професійної підготовки фахівців у галузі сільського господарства та їх дидактичного конструювання на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності.

Дидактичне конструювання змісту навчальної ІТ-дисципліни – це технологічна діяльність викладача з проектування, створення та реалізації в навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій – технологій проектування та створення професійних інформатичних продуктів. Процес дидактичного конструювання ІТ-дисципліни складається з трьох стадій: стадія визначення цілей навчання та проектування змісту; стадія розробки дидактичної системи ІТ-дисципліни; стадія дидактичного аналізу та коригування змісту ІТ-дисципліни.

Результати апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін у навчальному процесі МНАУ дозволяють зробити висновок про підвищення якості та ефективності навчання інформаційних технологій майбутніх аграріїв, зростання рівня їх інформатичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Вікторова. – Київ, 2009. – 257 с.
2. Дмитришин В. Ф. Якою має бути сучасна кадрова політика в аграрній сфері регіону / В. Ф. Дмитришин // Інвестиційно-статистичний вісник. – 1999. – № 4. – С. 12–15.

3. Дорошенко Ю. О. Технологічне навчання інформатики : навчально-методичний посібник / Ю. О. Дорошенко, Т. В. Тихонова, Г. С. Луньова. – Харків : Вид-во «Ранок», 2011. – 304 с.

4. Ільків О. С. Формування інформаційної культури студентів аграрних закладів освіти I–II рівнів акредитації : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. С. Ільків. – Київ, 2003. – 280 с.

5. Кобець М. І. Використання сучасних інформаційних технологій в системах сільськогосподарського менеджменту / М. І. Кобець // Актуальні питання аграрної політики. – 2005. – С. 379–397.

6. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія / Т. І. Коваль. – К. : Ленвіт, 2007. – 264 с.

7. Корнев Р. С. Підготовка майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Корнев. – Київ, 2005. – 288 с.

8. Нелепова А. В. Методика формування інформаційної мобільності майбутніх агрономів-дослідників : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Нелепова. – Київ, 2011. – 317 с.

9. Пахотіна П. К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / П. К. Пахотіна. – Київ, 2008. – 311 с.

10. Сіренко Н. М. Концептуальні засади інноваційного розвитку аграрної освіти і університетської науки України : науково-методичне видання / Н. М. Сіренко. – Миколаїв, 2009. – С. 15–16.

11. Тверезовська Н. Т. Інформаційні технології в агрономії : [навч. посіб.] / Н. Т. Тверезовська, А. В. Нелепова. – Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 282 с.

12. Тихонова Т. В. Дидактичне конструювання інформаційно-технологічних дисциплін у вищій школі : монографія / Т. В. Тихонова. – Миколаїв : Іліон, 2016. – 562 с.

13. Штангей С. В. Професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. канд. пед. наук / С. В. Штангей. – Київ, 2012. – 20 с.

14. Biggs J. Evaluating the Quality of Learning : The SOLO Taxonomy / J. Biggs, K. Collis. – New York : Academic Press, 1982.

15. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview, Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41:4. – P. 212–218 – URL :

<http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/>

[mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf) (дата звернення 21.10.2016)

REFERENCES

1. Victorova, L. V. (2009). *Formuvannia profesiino-terminologichnoi kompetentnosti studentiv vyshchikh ahrarnykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi [Forming of professional terminological competence in students of higher agricultural establishments in professional training]* (PhD thesis). Kyiv. (in Ukrainian).

2. Dmytryshyn, V. F. (1999). *Yakoiu maie buty suchasna kadrova polityka v ahrarnii sferi rehionu [What should be the current personnel policy in agriculture in the region]. Investytsiino-statystychnyi visnyk, 4, 12-15.* (in Ukrainian).

3. Doroshenko, Yu. O., Tykhonova, T. V., Lunova, H. S. (2011). *Tekhnologichne navchannia informatyky [Technological learning of informatic]*. Kh.: "Ranok". (in Ukrainian).

4. Ilkiv, O. S. (2003). *Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv ahrarnykh zakladiv osvity I-II rivniv akredytatsii [Students' information culture forming of agrarian educational establishments of I-II accreditation levels]* (PhD thesis). Kyiv. (in Ukrainian).

5. Kobets, M. I. (2005). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii v systemakh silskohospodarskoho menedzhmentu [The use of modern information technologies in agricultural management]. *Aktualni pytannia ahrarnoi polityky*, 379–397. (in Ukrainian).
6. Koval, T. I. (2007). *Profesiina pidhotovka z informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv* [Professional training of future managers-economists in the information technologies]. K.: Lenvit. (in Ukrainian).
7. Kornev, R. S. (2005). *Pidhotovka maibutnikh ekonomistiv-ahrarykiv do profesiinoi informatsiinoi diialnosti* [The training of the future agrarian economists for professional information activity] (PhD thesis). Kyiv.
8. Nielepova, A. V. (2011). *Metodyka formuvannia informatsiinoi mobilnosti maibutnikh ahronomiv-doslidnykiv* [Methods of Forming Information Mobility of Future Research Agronomists] (PhD thesis). Kyiv. (in Ukrainian).
9. Pakhotina, P. K. (2008). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ahrarnykh spetsialnostei* [Forming of information and communication competence of the future specialists on agrarian specialty] (PhD thesis). Kyiv. (in Ukrainian).
10. Sirenko, N. M. (2009). *Kontseptualni zasady innovatsiinoho rozvytku ahrarnoi osvity i universytetskoï nauky Ukrainy* [Conceptual bases of innovative development of agricultural education and university research of Ukraine: scientific and methodological publication]. Mykolaiv. (in Ukrainian).
11. Tverezovska, N. T., Nielepova, A. V. (2013). *Informatsiini tekhnolohii v ahronomii* [Information technology in agronomy]. Kyiv: «Centr uchbovoi literatury». (in Ukrainian).
12. Tykhonova, T. V. (2016). *Dydaktychne konstruiuvannia informatsiino-tekhnolohichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Didactic constructing of information technology disciplines in higher school]. Mykolaiv: Ilion. (in Ukrainian).
13. Shtanhei, S. V. (2012). *Profesiina pidhotovka maibutnikh ahronomiv na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu* [Professional training of future agronomists on the basis of competence approach] (PhD thesis). Kyiv. (in Ukrainian).
14. Biggs, J., Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
15. Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41:4, 212–218. Retrieved from: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf

РЕЗЮМЕ

Тихонова Татьяна, Нелепова Алена. Дидактическое конструирование ИТ-дисциплин профессионального образования будущих агрономов.

Целью статьи является описание апробации технологии дидактического конструирования ИТ-дисциплин профессиональной подготовки будущих агрономов на основе компетентностного подхода и методики обучения продуктивно-технологической деятельности. Дидактическое конструирование информационно-технологических дисциплин - это технологическая деятельность преподавателя по проектированию, разработке и реализации в учебном процессе эффективной результатонаправленной дидактической системы обучения информационных технологий. Процесс дидактического конструирования состоит из трех стадий: стадия определения целей обучения и проектирования содержания дисциплины; стадия разработки дидактической системы дисциплины; стадия дидактического анализа и корректировки содержания дисциплины.

Ключевые слова: *информационно-технологическое образование агронома, информационно-технологическая дисциплина, дидактическое конструирование, информатический продукт, информатическая компетентность, информатическая деятельность.*

SUMMARY

Тухонова Тетяна, Нілієпова Аліона. Didactic constructing of IT-disciplines of professional education for the future agronomists.

The goal of this article is the description of didactic design technology for constructing IT-disciplines for future agronomists in professional training. Technology is based on competency approach and training methods of productive-technological activities. Information-technology discipline is a didactic training system of Information and Communication Technologies (ICT) for designing and creating professional informatics products. IT product is an information object that has a use value and is created according to certain requirements and certain technology using software tools. Didactic design of IT-discipline is a technological teacher's activity for design, development and implementation in educational process the effective result-oriented didactic training system of the information technology.

The process of IT-discipline didactic design consists of three stages:

- the stage of setting goals and designing learning content. It includes strategic, conceptual and functional analyses that determine appropriate general targets, scientific basis and content of IT discipline training modules;

- the stage of development of IT-discipline's didactic system. It includes clarifying learning objectives as diagnostic, identifying the organizational and pedagogical features of learning discipline, coordination of objectives, content, methods, forms and means of training and diagnostics;

- stage of didactic analysis and content adjustment of IT discipline. It allows making an examination of educational and university programs of IT-discipline using formal criteria and making, if necessary, corrections or expert conclusions about the quality and efficiency of discipline.

Approbation of the technology of didactic design for IT discipline is considered on an example of discipline "Information Technology", which is taught to students training direction 6.090101 "Agriculture" in Mykolaiv State Agrarian University. Results of approbation technology of didactic constructing of IT disciplines in the educational process of MNAU show that the quality and effectiveness of teaching information technology of the future agronomists are improved, level of their information competence is increased.

Further direction of research is formalization and automation of IT competency evaluation of the future agronomy specialists with the help of expert systems.

Key words: *information technology education of the agronomist, information technology discipline, didactic constructing, informatics product, informatics competencies, information activities.*

Наталія Ткаченко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка
ORCID ID 0000-0002-4740-6708

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ ПОЛОЖЕНЬ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У статті проаналізовано чинники, що здійснюють вплив на навчальну діяльність майбутніх педагогів у вищому педагогічному закладі освіти. Виокремлено зовнішні (об'єктивні та суб'єктивні) та внутрішні (особистісні й загальнолюдські) чинники, що є засобом взаємодії індивіда зі світом. Теоретико-методологічною основою формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови визначено сучасні наукові парадигми (знаннєва, культурологічна, гуманістична, управлінська), що виступають орієнтиром у професійній підготовці фахівців педагогічної сфери, а також підходи (комунікативно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, системний, технологічний), що спрямовують студентів на вибір важливих світоглядних орієнтирів у професійній діяльності.

Ключові слова: професійний імідж, учитель іноземної мови, професійна підготовка, наукова парадигма, науковий підхід.

Постановка проблеми. В умовах значно зміненого соціально-політичного середовища до майбутнього вчителя висуваються більш широкі вимоги. Успіх реалізації всіх ланок педагогічної підготовки майбутніх фахівців визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації й сучасних педагогічних технологій. Розробляючи та впроваджуючи нові технології в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу, слід подбати про те, щоб змінити ставлення суспільства загалом та окремого його члена зокрема до професії вчителя, підвищити її престиж, стимулювати позитивну мотивацію випускників шкіл обирати педагогічні спеціальності для подальшого навчання, прагнення вчителів займатися педагогічною діяльністю з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного з них.

Нові умови життя диктують нові моделі поведінки, що принципово відрізняються від тих, що існували раніше. В умовах глобалізації та модернізації сучасного світу Україна потребує активних та ініціативних фахівців, які вміють творчо мислити, приймати нестандартні рішення, швидко й адекватно реагувати на будь-які проблемні ситуації завдяки високому рівню професійної компетентності.

Переосмислення значення вивчення іноземних мов, що відбувається сьогодні, вимагає обов'язкових принципів змін у професійній підготовці вчителів іноземних мов. Тому постає проблема розробки професійного

іміджу вчителя іноземної мови як орієнтира, на який спрямовується професійна підготовка у ВНЗ, як відповідь на соціальне замовлення суспільства, що потребує конкурентоспроможного, мобільного фахівця, адаптованого до сучасних соціально-економічних умов.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню проблем професійного іміджу свої роботи присвячує велика кількість науковців. Наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемі іміджу та його формування належать: Н. Барні, П. Берд, Л. Браун, Д. Карнегі А. Панасюку, К. Перелигіній, К. Петровій, А. Піз, Г. Почепцову, В. Шепелю та іншим. Різні аспекти формування професійного іміджу фахівця освітньої галузі є тематикою досліджень А. Калюжного, Н. Гузій, А. Морозова, А. Кононенка, М. Кузіна, Н. Скрипаченка та ін. Останнім часом побачили світ роботи, присвячені питанням формування професійного іміджу фахівців педагогічних спеціальностей, а саме: керівників навчальних закладів (С. Болсун, В. Борисов, А. Вознюк, О. Мармаза), майбутніх філологів (М. Сперанська-Скарга), соціальних педагогів (І. Ніколаєску), майбутніх учителів фізичної культури (Н. Гайдук, Л. Ковальчук), майбутніх викладачів вищої школи (В. Ісаченко), вихователів дошкільних навчальних закладів (С. Попиченко), учителів початкових класів (Г. Бриль, І. Размолодчикова), учителів технологій (М. Бондаренко) та ін.

Незважаючи на зростаючий інтерес до дослідження педагогічних аспектів формування іміджу фахівців, у тому числі вчителів, аналіз практики підготовки вчителя іноземної мови показав, що становлення його професійного іміджу у вищому навчальному закладі багато в чому протікає стихійно, відсутня єдина цілісна система його формування, не враховується специфіка професійної діяльності в сучасних умовах.

Метою статті є розгляд теоретико-методологічних основ формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови з урахуванням існуючих соціально-економічних умов в державі, процесів глобалізації та модернізації сучасного світу, а також з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа».

Методи дослідження. Для досягнення окресленої мети використано комплекс загальнонаукових методів, а саме: теоретичних – аналіз наукової літератури, нормативних документів із досліджуваної проблеми для уточнення понятійного апарату дослідження; систематизація й узагальнення проаналізованих теоретичних джерел для визначення чинників, наукових парадигм та підходів, що виступають найважливішими орієнтирами у процесі формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови; емпіричних – опитування майбутніх учителів іноземної мови для визначення розуміння ними значущості формування позитивного професійного іміджу фахівця, спостереження за навчальним процесом майбутніх учителів з метою вивчення стимулів та мотивів їх діяльності.

Виклад основного матеріалу. Імідж як соціально-психологічний феномен розглядається з двох смислових позицій, а саме: як результат сприйняття людини іншими людьми (Т. Адамьянц, Є. Змановська, Г. Почепцов, А. Панасюк), коли акцентується ситуативна обумовленість іміджу, його відповідність очікуванням аудиторії; як образ, цілеспрямовано сформований людиною, суб'єктом (В. Шепель, Є. Власова). Неоднозначність існуючих визначень іміджу і концепцій щодо механізмів його формування свідчать про багатогранність цього феномену.

Професійний імідж має свою специфіку. Він орієнтований на сприйняття, поведінку, що визначає професійний успіх і відповідність певним очікуванням. Професійний імідж – персоніфікований образ професії, тобто узагальнений емоційно забарвлений образ типового професіонала, який має символічну природу, який здійснює психологічний вплив на оточуючих. Професійний імідж узагальнює риси та ознаки конкретної професійної групи, має характер професійного стереотипу, слугує засобом, що сприяє ідентифікації визначеної професійної групи й засвоєнню групових норм і цінностей. Він тісно пов'язаний із професійним ідеалом. Таким чином, проблема професійного іміджу – це проблема ідеалу, тобто пошуку того типу людини, в образі якої втілювались би уявлення професійної досконалості.

Для розкриття особливостей формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови нами проаналізовано чинники, наукові парадигми та підходи, що впливають на цей процес.

Згідно з О. Леонтьєвим, діяльність спрямовано на певний об'єкт у навколишньому світі. Предмет діяльності надає їй певної спрямованості й умотивованості [7, с. 102]. На діяльність людини в соціокультурному контексті впливають взаємопов'язані зовнішні (об'єктивні та суб'єктивні) і внутрішні (особистісні й загальнолюдські) чинники, що є засобом взаємодії індивіда зі світом [9, с. 121].

Об'єктивний чинник характеризується ознаками, властивими сучасній цивілізації: глобалізація, науково-технічний прогрес, що зумовлює перехід до постіндустріального суспільства, надання пріоритетів сталому розвитку держави. Умови розвитку сучасної педагогічної системи України викликають відповідне соціальне замовлення держави щодо постійно поновлювального змісту освіти та організації педагогічного процесу у вищій школі.

Пілотне дослідження надало можливість установити, що об'єктивні чинники мотивують майбутніх учителів іноземної мови здобути вищу освіту, яка надасть змогу ефективно взаємодіяти у сфері навчання підростаючого покоління. Проте ускладнення навчальних завдань із фахових дисциплін, несистематичне впровадження освітніх інновацій часто призводить до послаблення мотивації щодо вивчення предметів соціогуманітарного циклу. Це має прояв у пасивній поведінці студентів на занятті, відсутності зацікавленості у вивченні дисципліни, низькому рівні

засвоєння знань. Для подолання труднощів, на нашу думку, викладачеві необхідно систематизувати й конкретизувати зміст навчальної діяльності, зокрема чітко окреслити завдання та цілі кожного з етапів навчання. Конкретні уявлення про очікуваний результат підвищать мотивацію студентів, спрямують і врегулюють навчальну діяльність.

На думку А. Петрущика, суб'єктивні чинники реалізуються через середовище, у якому здійснюються мотивовані дії особистості щодо набуття досвіду. В освітньому середовищі члени академічної групи та викладачі прямо чи безпосередньо впливають на самореалізацію тих, хто навчається. Згідно з проведеним опитуванням, мотивом 45 % студентів напряму підготовки 014 Середня освіта. Мова і література (англійська) є бажання досягти успіху з певних предметів, оскільки в результаті підвищиться їх авторитет у групі.

Власний педагогічний досвід довів, що для розвитку мотивації за умов дії суб'єктивного чинника має забезпечуватися зворотний зв'язок, емпатійна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу. Це може бути досягнуто шляхом акцентування уваги викладачем на успіхах студентів, усвідомленні критеріїв оцінювання результатів засвоєння навчального матеріалу, залучення студентів до рефлексії та самооцінювання. Для розвитку мотивації студентів щодо формування їх професійного іміджу необхідно зважати на інваріантність вікових особливостей членів академічної групи (схильність до безпосереднього аналізу фактів та явищ, узагальнень, однозначних висновків), а також на їхні індивідуально-психологічні відмінності.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошено на особистісній орієнтації освіти як одного з пріоритетних напрямів державної політики [8]. Особистісно-орієнтоване навчання базується на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей тих, хто навчається, глибокої поваги до їхньої особистості, ставленні до них як до свідомих і відповідальних суб'єктів навчальної діяльності [3].

Дія особистісного чинника спрямовує підготовку у вищому педагогічному навчальному закладі на створення умов для індивідуальної самореалізації майбутніх фахівців із урахуванням їхніх потреб, прагнень, установок, інтересів, з'ясування особистісних якостей і здібностей (формування вмінь визначати навчальні потреби, виокремлювати навчальні пріоритети, пов'язувати навчальні дії з інтересами студентів). На основі цих характеристик формується професійна спрямованість, що знаходить свою реалізацію у відповідній особистісно-орієнтованій технології навчання, яка досліджувалася науковцями І. Бехом, Н. Бібік, С. Максименком, А. Хуторським, І. Якиманською та іншими.

Анкетування майбутніх учителів іноземної мови довело, що розуміння значущості формування позитивного професійного іміджу фахівця є притаманним усім респондентам. Проте, протягом періоду здобуття вищої

освіти рівень мотивації щодо становлення власного професійного іміджу може коливатися від пасивного до активного. Установлено, що стимул до цього зменшується, якщо поставлені цілі надто прості для студента, оскільки не приносять задоволення від їхньої реалізації, або, навпаки, ускладнені, тому що мета залишається недосяжною.

Загальнолюдський чинник визначає характер соціокультурної взаємодії індивідів. Усе частіше розвиток суспільства призводить до нівелювання граней між національними культурами. Як наслідок, змінюється традиційне сприйняття культури, молодь отримує хибне уявлення про природу міжособистісних соціокультурних стосунків, загальнолюдських цінностей, діалогічних відносин.

Ретельне врахування базових знань, умінь і навичок, системний підхід до відбору актуальних багатоаспектних комунікативних завдань сприятиме вільному висловлюванню власних думок, з'ясуванню позиції співрозмовника, прагненню до дискусій, компромісному вирішенню конфліктів. На основі таких завдань формуються вміння й навички у сфері спілкування, розвиваються установки, необхідні для успішного спілкування, коригується система міжособистісних стосунків, створюється сприятливий психологічний клімат у групах, підвищується міжкультурна компетентність.

Відтак, на основі вказаних взаємопов'язаних чинників, що впливають на навчальну діяльність, доцільно конкретизувати зміст формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови, забезпечувати зворотний зв'язок та емпатійну взаємодію учасників педагогічного процесу, створювати умови для індивідуальної самореалізації майбутніх педагогів, упроваджувати актуальні багатоаспектні комунікативні завдання.

Для виявлення особливостей формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови вважаємо за доцільне розглянути парадигми, що склалися в сучасній педагогічній науці і виступають найважливішим орієнтиром у професійній підготовці майбутніх освітян.

Парадигма (грец. – приклад, зразок) – система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, на яких базуються наукові дослідження [10, 170]; визнані людством наукові досягнення, що дають науковій спільноті модель постановки проблеми та її розв'язання протягом певного історичного періоду [6, 279]. Серед педагогічних парадигм у межах нашого дослідження інтерес представляють: знаннєва, культурологічна, гуманістична, управлінська.

Знаннєва парадигма або традиційна, «інформаційно-знаннєва» (І. Якиманська), «знаннєво-орієнтована» (А. Хуторський) спрямовує підготовку молоді на різнобічне пізнання мультикультурного світу, набуття відповідних умінь і навичок. Учені виокремлюють теоретичний, методологічний і ціннісний аспекти знаннєвої парадигми.

До теоретичних аспектів належать універсальні знання щодо

особливостей і цінностей культур, їх представників, перешкоди на шляху до ефективної міжкультурної комунікації. До методологічних знань належить усвідомлення принципів побудови міжкультурної комунікації, способи здобуття знань, що відображають дійсність мультикультурного світу, а також обґрунтування методів і оцінки якості діяльності у сфері міжкультурної комунікації. Аксиологічні знання вчені розглядають на різних рівнях абстракції: особистісній, соціальній, культурній. Так, учасниками освітнього процесу мають бути усвідомлені власні професійні потреби та інтереси, які сприятимуть самоствердженню людської особистості. Серед соціальних і культурних цінностей провідними вважають загальнолюдські духовні цінності, а саме моральні, естетичні, пізнавальні тощо.

Отже, знаннева парадигма має бути основою для формування змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вона є символом педагогіки за умови наявності спільної продуктивної діяльності, що відбивається в цілях, принципах, змісті, методах і формах. Проте, зміст підготовки, що має у своїй основі тільки знанневу парадигму, не відповідає вимогам сучасного суспільства, оскільки головна мета освіти – не тільки набуття знань, а й уміння їх самостійно здобувати, оволодіння методами наукового пізнання, раціональними способами вирішення професійних проблем.

Культурологічна парадигма спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей. Вона пов'язана зі знанневою й базується на аксіологічній, діяльнісній і діалогічній концепціях культури [5].

На відміну від знанневої, культурологічна парадигма сприяє не тільки успішному засвоєнню знань, а й усвідомленню цих знань як особистісно значущих і цінних, оскільки поняття «культура» об'єднує об'єктивне та суб'єктивне, особистісне й загальнолюдське. В основі культурологічної парадигми знаходиться культурна спадщина й духовні цінності мультикультурного світу, визнання культури вирішальним фактором у розвитку професійно особистісних якостей тих, хто навчається. Культурологічна парадигма спрямована на засвоєння особливостей і цінностей культур у процесі навчальної діяльності. У межах культурологічної парадигми виокремлюють культуру комунікативної поведінки, культуру інтелектуальної діяльності, естетичну й інформаційну культуру [5].

Так, культура комунікативної поведінки становить сукупність сформованих комунікативних соціально значущих якостей особистості, що базуються на нормах моралі, етики, естетики. Професійно значущими якостями особистості вчителя іноземних мов є безконфліктність у міжкультурній взаємодії, яка базується на принципах толерантності й емпатійності.

Культуру інтелектуальної діяльності виражено в креативній сутності особистості, яка творчо сприймає культурні традиції і на цій основі буде

інноваційну, творчо-продуктивну професійну діяльність.

В естетичній культурі закладено розвиток естетичної свідомості особистості, її емоційно-ціннісного ставлення до світу. Естетична культура є підґрунтям духовно-орієнтованої діяльності особистості, її толерантного ставлення до мультикультурного світу. Основою інформаційної культури особистості є знання про інформаційне середовище, уміння орієнтуватися в безлічі інформаційних повідомлень, раціонально використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні засоби в якості безперервної освіти.

Отже, культурологічна парадигма впливає на вибір змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови з огляду на формування їх професійного іміджу, а також визначає методи й форми спільної діяльності суб'єктів у педагогічному процесі.

Згідно з *гуманістичною парадигмою*, головною цінністю в процесі професійної освіти є особистість з її здібностями, мотивами та інтересами, що забезпечують її вільну самореалізацію. Гуманізм – це ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність [1, 266]. Так, гуманістична парадигма передбачає самоствердження та самоорганізацію особистості через формування в неї системи цінностей і ціннісних ставлень до дійсності, емоційно-ціннісного досвіду в процесі комунікації, виховання моральних якостей.

Основа гуманістичної парадигми, що базується на ідеях особистісно-орієнтованого навчання, організації індивідуально-творчої, ціннісної діяльності студентів, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, уможливорює перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх фахівців, розвиток і закріплення активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей [8]. Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови має здійснюватися поступово, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних установок на досягнення гармонії між учасниками педагогічного процесу. Згідно з гуманістичною парадигмою, для становлення професійних рис та гармонійного розвитку кожний студент має стати суб'єктом навчальної діяльності. Отже, гуманістична парадигма має вирішальне значення в цілепокладанні учасників педагогічного процесу, виокремленні базових принципів підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери.

Ученими Т. Дмитренко і К. Ярьсько також виокремлено *управлінську парадигму*. Вона стосується проектування технології навчального процесу й забезпечує перехід від прямого управління (орієнтування в навчальній діяльності) до співуправління (пізнання та перетворення) та самоуправління (контроль і рефлексія) [2].

Таким чином, у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови щодо формування їх професійного іміджу, зокрема, доцільним є

використання переваг усіх окреслених парадигм. Знаннева парадигма визначає зміст підготовки майбутніх педагогів і необхідність самостійного здобуття нових знань. Культурологічна парадигма сприяє усвідомленню набутих знань як особистісно значущого й цінного досвіду. Гуманістична парадигма зумовлює формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу. Управлінська парадигма забезпечує поетапне впровадження технології навчальної діяльності.

Розглянемо сукупність наукових підходів, що відображають національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманістичні та інші тенденції розвитку сучасного суспільства й визначають стратегію професійної підготовки фахівців.

Вважаємо першочерговим застосування *системного підходу* в підготовці майбутніх учителів іноземної мови, оскільки системність є домінуючою особливістю діяльності людини. Проблеми методології педагогічної науки, принципи педагогічного мислення, систему наукових засобів розглянуто в дослідженнях Ю. Бабанського, Б. Гершунського, М. Скаткіна, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, Е. Юдіна й інших учених.

Системний підхід передбачає комплексне вивчення найбільш суттєвих закономірностей, розвиток явища як єдиного цілого з позиції системного аналізу. Системний підхід створює цілісне уявлення про об'єкти та явища, що вивчаються, дає можливість оцінити взаємозв'язки між елементами системи, дозволяє аналізувати залежність результату навчальної діяльності від факторів, що його спричинили. Тож, системний підхід застосовуємо з метою організації й оптимізації педагогічного процесу, що можливо завдяки сукупності елементів системи, наявності зв'язків між ними, цілісності та повноти її елементів.

Метою *культурологічного підходу* є створення умов для розвитку й функціонування особистості як суб'єкта навчальної діяльності [4, 18]. Основою культурологічного підходу є розуміння освіти в межах культурологічного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі та базується на ідеї саморозвитку й самовизначення студента як творчої особистості. Комунікацію розглянуто як культуру діяльності [4, 117, 136–137]. Відтак, культура діяльності для майбутнього вчителя іноземних мов полягає в здатності до професійної комунікації й умотивованості до набуття професійного досвіду.

До організації процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов також доцільно застосовувати *комунікативно-діяльнісний підхід*. Проблема діяльності на сучасному рівні розвитку науки, культури, освіти набуває особливої значущості та має міждисциплінарний характер. Її розробляють учені-філософи, психологи, педагоги (Г. Атанов, О. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Каган, В. Лекторський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Е. Юдін й інші).

Діяльність – процес, у ході якого людина, як активний суб'єкт, відтворює і творчо перетворює природу, що є об'єктом її діяльності, виявляє власні здібності й розвиває їх [11, 91–92]. До діяльності людину спонукають різні потреби, що відображені в її свідомості у вигляді образів відповідних їм об'єктів і дій, що ведуть до задоволення цих потреб. Будь-яку діяльність спрямовано завдяки наявності певної мети. Віддалену мету конкретизовано в ході найближчих цілей, що є ступенями до її досягнення. Характер мотивації визначає наполегливість на шляху досягнення мети. Мотиви й цілі діяльності залежать від умов життя людини та рівня її індивідуального розвитку.

Комунікативно-діяльнісний підхід реалізується через низку взаємопов'язаних між собою комунікативних дій, які мають свідомий, цілепрямований і вмотивований характер. Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, розвиток особистості майбутнього фахівця «відбувається у процесі взаємодії з суспільним середовищем, а також навчання та виховання як шляхів присвоєння суспільно вироблених способів виконання дій та їх відтворення». Відтак, комунікативно-діяльнісний підхід спрямовує студента на активність у пізнанні культурних реалій і усвідомлення значущості саморозвитку, пробуджує творчий потенціал, сприяє набуттю досвіду іншомовної комунікації.

Особистісно-орієнтований підхід, висвітлений у працях І. Беха, Н. Бібік, С. Подмазіна, І. Якиманської, зменшує дію суперечності між універсальною й індивідуальною освітою, акцентуючи увагу на індивідуальній свідомості, життєвому досвіді, творчому потенціалі особистості. У «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» наголошено на студентоцентрованому підході до навчання, що зумовлює заохочення студентів до активної участі в педагогічному процесі [12]. Особистісно-орієнтований підхід передбачає суб'єктивну активність і самостійність щодо власної діяльності студентів. Все частіше конкурентоспроможність фахівця визначають за його загальними, а не фаховими компетентностями. З огляду на це, професіонала характеризують як людину, яка здатна до співпереживань, гуманістично-орієнтованого вибору, поважає себе та інших, толерантна до представників інших культур, незалежна в судженнях. Тож особистість є носієм культури, що передбачає орієнтацію педагогічного процесу на створення відповідних умов для її саморозвитку й самореалізації.

Отже, особистісно-орієнтований підхід сприяє забезпеченню ціннісно-сислової інтерпретації комунікативної поведінки майбутніх педагогів, перетворенню загальних етичних принципів на систему власних особистісних орієнтирів, оптимальному залученню всіх проявів особистості (свідомості, емоцій, волі) у навчальній діяльності.

Технологічний підхід передбачає застосування в навчальному процесі педагогічної технології. Ознаками технологічного підходу є системність,

науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, умотивованість, інформаційність, оптимальність. Технологічний підхід визначає наявність кінцевої мети, поетапну процедуру її досягнення через структурування навчальної інформації, послідовне використання дидактичних засобів і форм. Він характеризує спрямованість навчальної діяльності на оптимізацію, забезпечує відповідність результату діяльності поставленим цілям, гарантує високі результати навчальної діяльності.

Розглянуті підходи є взаємопов'язаними, доповнюють один одного, акцентують нашу увагу на різних аспектах багатогранного процесу підготовки майбутніх фахівців. На основі зазначених підходів відбувається осмислення педагогічного процесу з різних точок зору, що вможливорює особистісний і професійний розвиток суб'єктів педагогічного процесу. Оптимальне поєднання окреслених підходів спрямовує студентів на вибір важливих світоглядних орієнтирів у майбутній професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, теоретико-методологічною основою формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземної мови визначено сучасні наукові парадигми (знаннева, культурологічна, гуманістична, управлінська), що виступають орієнтиром у професійній підготовці фахівців, а також підходи (комунікативно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, системний, технологічний), що спрямовують студентів на вибір важливих світоглядних орієнтирів у професійній діяльності. Проаналізовані нами взаємопов'язані зовнішні (об'єктивні та суб'єктивні) і внутрішні (особистісні та загальнолюдські) чинники здійснюють вплив на навчальну діяльність майбутніх педагогів у вищому педагогічному закладі освіти і є засобом взаємодії індивіда зі світом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні цілісної педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови у вищих закладах освіти та розробці моделі її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1728 с.
2. Дмитренко Т. О. Дослідження основ сучасної педагогіки : парадигмальний аспект / Т. О. Дмитренко, К. В. Ярьсько // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : зб. наук. ст. – Х. : ХНЕУ ; ХОГОКЗ, 2013. – С. 96–101.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручн. для вищих пед. навч. закладів] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 350 с.
5. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2008. – 392 с.

6. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. – М. : РГ Пресс, 2012. – 496 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти від 22.04.2002 р. // Освіта України. – 2002. – № 33 (329).
9. Петрушич А. И. Человек как диалектическое единство факторов // Человек : Философские аспекты сознания и деятельности / Т. И. Адуло, А. И. Антипенко, Е. А. Алексеева и др. / под ред. Д. И. Широканова, А. И. Петрушича. – Минск : Наука и техника, 1989. – С. 32–63.
10. Соціолого-педагогічний словник / [уклад. : С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.] / за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.
11. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

REFERENCES

1. Busel, V. T. (Ed.). (2003). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Dictionary of Modern Ukrainian language]*. Kiev: Irpin: VTF "Perun". [in Ukrainian].
2. Dmytrenko, T. O., Yaresko, K. V. (2013). Doslidzhennia osnov suchasnoi pedahohiky: paradyhmalnyi aspekt [Investigating the bases of modern pedagogics: paradigmatic aspect]. *Psyholoho-pedahohichni problemy stanovlennia suchasnoho fakhivtsia*, (pp. 96–101). Kh.: HNEU; HOGOKZ. [in Ukrainian].
3. Kremen, V. G. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Akad. ped. nauk Ukrainy, K.: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
4. Ziaziun, I. A., Kramushenko, L. V., Kryvonos, I. F. (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*. K.: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
5. Kolbina, T. V. (2008). *Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii maibutnikh ekonomistiv: teoretyko-metodolohichni aspekt [Future economists intercultural communication forming: theoretical and methodological aspect]*. H.: VD «INZhEK». [in Ukrainian].
6. Alekseev, A. P. (Ed.). (2012). *Kratkii filosofskii slovar [Brief philosophical dictionary]*. M.: RG Press. [in Russian].
7. Leontiev, A. N. (1975). *Deiatelnost. Soznaniie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. M.: Politizdat. [in Russian].
8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National Doctrine of Education Development] (2002). *Osvita Ukrainy*, 33. [in Ukrainian].
9. Petrushchik, A. Y., Shyrokanova, D. Y. (Eds.). (1989). Chelovek kak dialekticheskoe iedinstvo faktorov [Man As a dyalektic unity of factors]. In *Chelovek: Filosofskie aspekty soznaniia i deiatelnosti* (pp. 32–63). Minsk: Nauka i tehnika. [in Russian].
10. Radul, V. V. (Ed.). (2004). *Sotsiolooho-pedahohichni slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]*. K.: EksOB. [in Ukrainian].
11. Frolov, Y. T. (Ed.). (1980). *Filosofskii slovar [Philosophical dictionary]*. M.: Politizdat. [in Russian].
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Retrieved from: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко Наталья. Теоретико-методологические основы формирования профессионального имиджа будущих учителей иностранного языка с учетом положений Концепции «Новая украинская школа».

В статье проведен анализ факторов, оказывающих влияние на учебную деятельность будущих педагогов в высшем педагогическом учебном заведении. Выделены внешние (объективные и субъективные) и внутренние (личностные и общечеловеческие) факторы, являющиеся средством взаимодействия индивида с миром. Теоретико-методологической основой формирования профессионального имиджа будущего учителя иностранного языка определены современные научные парадигмы (знаниевая, культурологическая, гуманистическая, управленческая), выступающие ориентиром в профессиональной подготовке специалистов педагогической сферы, а также подходы (коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический, системный, технологический), которые направляют студентов на выбор важных мировоззренческих ориентиров в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный имидж, учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, научная парадигма, научный подход.

SUMMARY

Tkachenko Nataliia. Theoretical and methodological bases of the future foreign language teachers' professional image forming regarding the concept of «New Ukrainian School».

Professional image is defined as generalized emotionally colored image of the profession that has a symbolic nature and is seen as an image of typical professional. It provides psychological impact on others. Professional image summarizes characteristics of a particular professional group, promotes its identification and assimilation of group norms and values. It has much in common with the professional ideal.

To describe the peculiarities of the future foreign language teachers' professional image forming the theoretical and methodological bases were defined, the factors, scientific paradigms and approaches that influence this process were analyzed.

The factors influencing educational process of the future teachers at higher pedagogical education institutions are divided into external (objective and subjective) and internal (personal and human). They are considered to be individual means of interaction with the world.

The knowledge-based, cultural, humanistic, managing scientific paradigms are determined to be the most appropriate to the process of future foreign language teachers' professional image forming. They are the benchmark in professional training of the future specialist for educational sphere. Knowledge-based paradigm defines the content of the future teachers' training. Cultural paradigm promotes awareness of acquired knowledge both as personally meaningful and generally valuable experience. Humanistic paradigm leads to the subject-subject relations forming between the participants of the educational process. The managing paradigm provides gradual introduction of educational technology.

Communicative and activity-based, student-oriented, cultural, systemic, technological scientific approaches are considered to be of great importance in pedagogical training. They direct future foreign language teachers to choose important strategies in their professional activities. These approaches are interrelated, mutually complement, accentuate on various aspects of multifaceted process of the future teachers' professionals training.

Key words: professional image, foreign language teacher, professional training, scientific paradigm, scientific approach.

Яна Черненко

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-6936-8132

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНІ ЗАДАЧІ В КУРСІ МАТЕМАТИКИ ПТНЗ

У статті з'ясовується сутність поняття «мотивація» та підкреслюється важливість виділення етапу мотивації в структурі кожного уроку. Описано способи покращення мотивації навчальної діяльності учнів ПТНЗ шляхом застосування професійно спрямованих задач на уроках математики. Автор обґрунтовує необхідність розробки збірників професійно спрямованих задач з математики для професій, які опановують сучасні учні ПТНЗ. Описує можливості використання задач із професійним змістом на кожному з етапів уроку. У статті наведено приклади таких задач для спеціальностей «крavecь-закрійник» та «електромонтер з ремонту та обслуговування електрообладнання».

Ключові слова: мотивація, професійна спрямованість, математика, геометрія, задачі, ПТНЗ.

Постановка проблеми. Не втрачає своєї актуальності проблема мотивації навчання математиці в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Отримавши свідоцтво про базову середню освіту, частина учнів вступає до 10 класу, щоб продовжити навчання в старшій профільній школі та здавати ЗНО, інша частина учнів вирішує опанувати певну професію в ПТНЗ чи в професійних технікумах, коледжах тощо. Дуже часто при цьому учні акцентують свою увагу на вивченні спеціальних навчальних дисциплін, а загальноосвітні предмети, які теж є обов'язковими для вивчення, сприймаються учнями як другорядні, а можливо й непотрібні. Більшість дітей, які вступають до ПТНЗ, мали початковий та середній рівні навчальних досягнень із предметів, що вивчали в базовій школі. Інтерес до вивчення такої абстрактної дисципліни, як математика залишає бажати кращого. Відсутність мотивації в свою чергу негативно впливає на рівень успішності учнів. Але ж знання з математики більшою чи меншою мірою (залежно від спеціальності) потрібні для виконання виробничих функцій, крім того, на уроках розвиваються такі якості, які знадобляться як для професійної діяльності, так і в буденному житті (наприклад, логічне мислення, уява, пам'ять, просторове мислення, уміння аналізувати та узагальнювати тощо). Крім того, після закінчення навчання в ПТНЗ деякі з учнів захочуть продовжити навчання в технікумах чи вищих навчальних закладах, де їм знадобляться базові знання з математики.

Дієвим способом підвищити мотивацію є демонстрація застосування знань та вмінь, які відпрацьовуються на уроці, у майбутній професійній діяльності. Навіть зміна в задачі кількох слів на слова, пов'язані з

професією, вже робить задачу цікавішою в очах учнів. На сьогоднішній день учні ПТНЗ вивчають математику за підручниками для загальноосвітніх шкіл рівня стандарт. Жоден з таких підручників не може вмістити достатню кількість професійно спрямованих задач для різних професій, яким навчають у ПТНЗ. Тому перед викладачем стоїть проблема підбору таких задач для кожної спеціальності, яку опановують учні.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням мотивації навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи займалися М. Алексєєва, Б. Ананьєв, С. Занюк, І. Зимняя, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Проблемам професійної спрямованості та міжпредметних зв'язків у професійно-технічних навчальних закладах присвячені дослідження Т. Альшиної, В. Бермана, М. Вольдмана, Г. Ворковецької, А. Ганжели, Р. Гуревича, М. Миронюка, Н. Михайлової, Г. Цибульської та ін. Детальний розгляд задач професійного спрямування представлено в роботах Г. Балла, Ю. Машбиця, Д. Толлінгерової, Д. Ельконіна, І. Якіманської та ін. До професійно значущих задач, на думку цих психологів, відносяться задачі-моделі майбутньої професійної діяльності, задачі, що вимагають орієнтації на співвідношення фундаментальних і прикладних знань. При цьому прикладні знання є основою виконання професійної діяльності [3, 200].

Мета статті – розглянути шляхи покращення мотивації навчання учнів ПТНЗ за допомогою застосування професійно спрямованих задач у курсі математики ПТНЗ.

Методи дослідження. Використано загальнонаукові методи: аналіз та синтез психолого-педагогічної, наукової і довідкової літератури та емпіричні: спостереження за навчальним процесом.

Виклад основного матеріалу. Під час навчання у професійно-технічних навчальних закладах не можна обійтися навчальними задачами, розв'язування яких не виходить за межі навчальної діяльності учня, її академічної активності. Одним із найбільш ефективних методів подолання цього недоліку навчання є використання типових професійних задач, що відповідають специфіці практики фахівця. За О. Вербицьким, у межах навчання учнів вони повинні виступати як навчально-професійні задачі [1]. Професійно спрямовані завдання розглядаються як засіб формування професійного мислення учнів та підвищення мотивації самостійного навчання (В. Андронов, О. Вербицький, Т. Арташкіна та ін.).

О. Вербицький вважає, що одним із головних дидактичних засобів навчання, який активізує навчальну діяльність студента, виступає соціальна проблемна ситуація, що вимагає від студента (учня) продуктивного мислення, узгодження інтересів, взаємодії та спілкування в умовах квазіпрофесійної діяльності. У процесі такої навчальної діяльності пізнавальний мотив трансформується в мотив професійний [1].

Термін «мотивація» трактується по-різному. Наприклад, під мотивацією розуміють застосування різних способів формування в учнів позитивних мотивів і ставлення до навчання. Як етап уроку її виділяють умовно, бо вона здійснюється протягом усього заняття, на кожному з його етапів, різними способами залежно від дидактичної мети, логічності процесу засвоєння знань, типу уроку. Основними способами мотивації є: показ практичного значення знань, наведення цікавих прикладів, створення ситуацій успіху, роз'яснення учням теоретичної значущості навчального матеріалу, постановка далеких і близьких перспектив у навчанні. До важливих засобів формування в учнів мотивів і пізнавальних інтересів належать: чітка організація і логіка процесу навчання, авторитет учителя, стиль спілкування, залучення учнів до самостійного здобування знань тощо [7]. Мотиваційний компонент є важливим психологічним чинником організації пізнавальної діяльності учнів і основною передумовою осмисленого засвоєння знань і розвитку вмінь [5, 3].

Ми поділяємо думку І. Курченко, «що етап мотивації обов'язково має бути наявним у структурі уроку, оскільки покликаний створити мотиваційну готовність учнів, зацікавити їх і стимулювати до пізнавальних дій» [5].

Для учнів, які опановують різні спеціальності, потрібно підбирати завдання й задачі, умови яких містять професійно значущий матеріал.

Створення збірників професійно спрямованих завдань стає задачею самих викладачів математики в ПТНЗ. Для того, щоб справитися з таким завданням успішно, викладач має зануритися в контекст кожної зі спеціальностей, яку опановують його учні. Важливим при цьому є співпраця з викладачами спеціальних дисциплін та майстрами виробничого навчання. О. Волянська зазначає, що професійно значущий матеріал визначається на основі аналізу програм і підручників предметів професійного циклу, кваліфікаційних характеристик, змісту і характеру праці робітників відповідних професій [4, 16].

Для деяких спеціальностей видані раніше збірники задач з математики. Наприклад, задачник В. Гусакова і С. Якубовича – для енергетичних професій, Л. Гуткіна – для будівельників, Н. Лисинчук, В. Пискунова і Г. Цибульської – для майбутніх машиністів кранів, В. Березіна і Л. Березіної – для професійно-технічних училищ транспортного профілю, Б. Шварцбурда і С. Шварцбурда – для машинобудівних спеціальностей, Р. Руднік – для підготовки робітників металообробних професій, В. Старікова – для ПТУ аграрно-промислового комплексу [4, 32]. Але, оскільки, у зв'язку зі зміною характеру економіки, змінюється склад професій, які опановують учні в професійно-технічних навчальних закладах, то розробка збірників професійно спрямованих задач із математики залишається актуальною.

Професійно спрямовані завдання можна використовувати на різних етапах уроку:

1. На етапі перевірки домашнього завдання. Крім власне розв'язання задач можна запропонувати учням скласти задачі професійного спрямування з теми, яка вивчається, підібрати приклади застосування навчального матеріалу у своїй майбутній професії й оформити у вигляді презентації чи відео-ролика.

Наприклад. Завдання для учнів, які опановують професію кравець-закрійник: створити презентацію про головні убори, що мають форми тіл обертання (Рис. 1–10). Мета: навчити бачити зв'язок між навчальним матеріалом і професією.

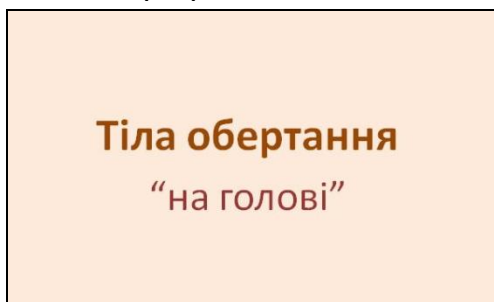


Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

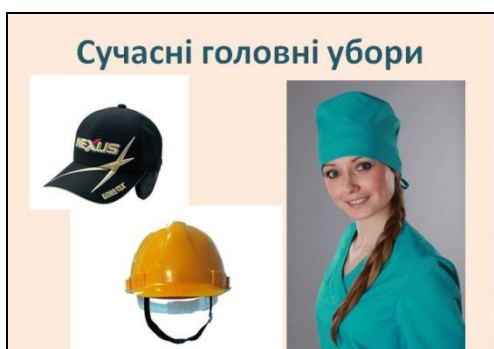


Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10

2. На етапі мотивації навчальної діяльності можливо переформулювати умову задачі для створення проблемної ситуації.

Наприклад, перед вивченням формули площі поверхні конуса запропонувати таку задачу: *Скільки матеріалу треба закупити для виготовлення основи головного убору для актриси кінофільму, яка грає середньовічну принцесу (XV століття)?*

Під час обговорення умови учні:

- згадують, що улюбленим головним убором знаті був еннен;
- що висота даного головного убору визначалася рівнем знатності дами, яка його носила і в принцес вона становила 1 метр;
- припускають, що потрібно також знати обхват голови актриси;
- роблять висновок, що потрібно знати формулу для обчислення площі бічної поверхні конуса.

У кінці уроку варто повернутися до задачі та розв'язати її.

3. На етапі вивчення нового матеріалу. Це дозволить підвищити пізнавальний інтерес учнів і показати професійну значущість нових знань, навичок та вмінь.

Наприклад, показати приклади паралельних, перпендикулярних, мимобіжних прямих на об'єктах, із якими пов'язана майбутня професійна діяльність: на проводах для електриків, на викрійках для кравців, на флористичних композиціях для флористів тощо.

4. На етапі практичного застосування знань, умінь і навичок ефективною буде як індивідуальна, так і групова форми роботи.

5. На етапі перевірки знань, умінь, навичок використання завдань із професійним змістом дозволить учителю перевірити готовність учнів використовувати здобуті знання для розв'язання проблем виробничого характеру.

Наприклад, у кожен варіант завдань для тематичного оцінювання включати задачі з професійним змістом. Деякі з задач, які можна використати, наведені нижче.

Приклади професійно спрямованих задач для спеціальності «Кравець-закрійник»

Тема. Площі поверхонь многогранників

1. Скільки метрів парусини потрібно для виготовлення трьох наметів, що мають форму правильної чотирикутної піраміди, якщо сторона її основи дорівнює 5,5 м, а апофема – 7,8 м? (На шви і обрізку витрачено 8 % від загальної кількості парусини).

Тема. Площі поверхонь тіл обертання

1. Визначте кількість матеріалу, необхідного для виготовлення повітряної кулі діаметром 10 м, якщо на шви припадає 2 % від поверхні кулі.

2. Скільки метрів шовкової матерії шириною 1 м необхідно для виготовлення повітряної кулі діаметром 4 м? На з'єднання та відходи додати 10 % [8].

3. Діаметр повітряної кулі дорівнює 15 м. Яку масу має її повітряна оболонка, якщо один квадратний метр матерії (перкалі), з якої її виготовляють, має масу 307 г?

4. Навет якої висоти можна пошити з $6,28 \text{ м}^2$ брезенту, якщо він має форму конуса з радіусом основи 1 м?

5. Скільки квадратних метрів парусини потрібно для виготовлення намету у формі конуса, якщо діаметр основи намету має дорівнювати 7 м, а бічні шви мати довжину 3 м 50 см, при чому на шви та обрізки потрібно додати приблизно $1,5 \text{ м}^2$?

6. Скільки квадратних метрів тканини потрібно, щоб пошити конусоподібний намет висотою 3 м і діаметром 4,5 м?

7. Обчисліть скільки метрів тасьми намотано на бабіну у формі циліндра, зовнішній діаметр якої дорівнює 44 см, внутрішній діаметр – 6 см, висота 30 см, товщина тасьми 0,3 см.

8. На склад в ательє надійшов рулон драпової тканини у формі циліндра. При транспортуванні загубився товарний ярлик, на якому вказано довжину тканини в рулоні. Провели необхідні вимірювання, визначили висоту і діаметр рулона: 90 см і 30 см, товщина тканини 0,2 см. Скільки тканини в рулоні?

Тема. Об'єми тіл обертання

1. Каркас намету, обтягнутий парусиною, складається з 4 жердин, що утворюють правильну чотирикутну піраміду. Скільки повітря міститься в наметі і скільки метрів парусини потрібно для виготовлення намету, якщо:

а) висота намету 2,4 м, а відстань між основами кожних двох найближчих жердин дорівнює 2 м;

б) довжина жердини 3,6 м, а площа, яку займає намет, дорівнює $4,41 \text{ м}^2$?

Урахувати, що ширина парусини 70 см, і на дно намету її не використовували.

Приклади професійно спрямованих задач для спеціальності «Електромонтер з ремонту та обслуговування електрообладнання»

Тема. Паралельність прямих і площин

1. Лінія електропередач паралельна краю проїжджої частини. Що можна сказати про взаємне розміщення площини дороги і цієї лінії електропередачі?

2. Провід закріплено на відстані 4 м і 10 м від землі. Знайдіть відстань від землі до середини проводу [2].

Тема. Перпендикулярність прямих і площин

1. Телефонний дріт довжиною 15 м протягнуто від стовпа, на якому він прикріплений на відстані 8 м від поверхні землі, до будинку, де його прикріпили на висоті 2 м. Знайдіть відстань між будинком і стовпом, якщо дріт не провисає.

Вказівка: Переформулюйте задачу на геометричну: до площини проведено два перпендикуляри довжиною 8 м і 2 м. Знайдіть відстань між основами перпендикулярів, якщо відстань між іншими їх кінцями дорівнює 15 м.

Інформаційна підтримка: Дві прямі, перпендикулярні до однієї і тій же самій площині, паралельні між собою. Теорема Піфагора: квадрат гіпотенузи дорівнює сумі квадратів катетів [2].

2. Приміщення має форму куба з ребром 3 м. Знайдіть найкоротшу відстань між точками А і В по стінах, стелі або підлозі для економного прокладання електропроводки (рис. 11).

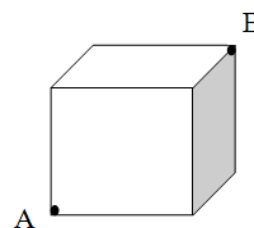


Рис. 11

Вказівка: Розгорніть куб на площину (побудуйте його розгортку) і знайдіть найкоротшу відстань між двома точками на площині.

Інформаційна підтримка: Теорема Піфагора: квадрат гіпотенузи дорівнює сумі квадратів катетів [2].

3. У книжці на малюнку зображено два вертикальні стовпи і їх тіні на горизонтальну площину (рис. 12).

За цими даними потрібно знайти положення джерела світла (лампочки, ліхтаря) та його «основи» (проекції джерела світла на площину). Розв'язати задачу та дати відповідь на додаткові запитання.

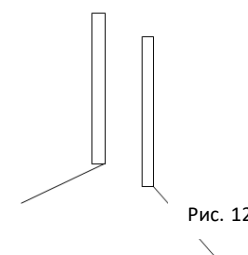


Рис. 12

- 1) Чи істотно, що стовпи вертикальні?
- 2) Чи істотно, що площина, на яку падають тіні, горизонтальна?
- 3) Чи всі дані, наведені на малюнку, є необхідними? [8].

Тема. Координати і вектори

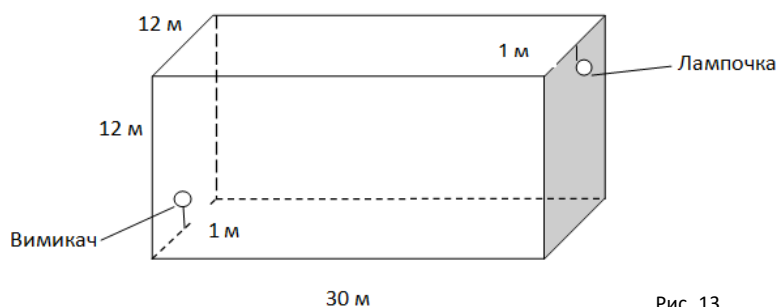
1. Чому іній або ожеледь іноді обривають туго натягнутий дріт? [2].

Тема. Многогранники

1. Приміщення має форму куба з ребром 2 м. У кожній вершині куба розміщена лампочка. Доведіть, що для того, щоб з'єднати вимикач з усіма лампочками, необхідно не менше $8\sqrt{3}$ м проводу.

2. Потрібно з'єднати стінною проводкою вимикач і лампочку в залі довжиною 30 м, а шириною і висотою по 12 м (рис. 13). Вимикач знаходиться посередині торцевої стіни на висоті 1 м від підлоги, а лампочка – посередині протилежної сторони на висоті 1 м від стелі. Якою найкоротшою може бути довжина проводки?

Вказівка. Розгляньте розгортку прямокутного паралелепіпеда.



Тема. Тіла обертання

1. У скільки разів потрібно збільшити висоту циліндричної частини ротора, не змінюючи її основу, щоб її об'єм збільшився в 3 рази?

2. У скільки разів потрібно збільшити радіус основи, не змінюючи висоту, щоб об'єм збільшився в 3 рази?

Тема. Площі поверхонь тіл

1. Поверхня абажура для лампи становить 258 см^2 . Діаметр нижньої основи абажура дорівнює 8,5 см, а довжина кола верхньої – 18,8 см. Визначити висоту абажура [8].

Тема. Об'єми геометричних тіл

1. 25 м мідного проводу мають масу 100,7 г. Знайдіть діаметр дроту (густина міді $8,94 \text{ г/см}^3$).

2. Скільки маємо електродів для електрозварки, якщо їх загальна маса 10 кг, а кожен електрод – шматок сталюгого проводу довжиною 45 см і діаметром 6 мм? Густина сталі 7600 г/м^3 .

Висновки. Таким чином, розв'язування задач із професійним спрямуванням сприяє формуванню мотивації до вивчення математики, розвитку професійно значущих якостей, формуванню вміння бачити можливості застосування знань та вмінь з математики при вивченні спеціальних дисциплін, виробничого навчання і в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Формирование познавательной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М. : 1996. – 124 с.

2. Власенко К. В. Геометрія для майбутніх інженерів : навчально-методичний посібник для учнів старшої школи / К. В. Власенко, І. М. Реутова. – Донецьк : вид-во «Вебер» (Донецька філія), 2009. – 191 с.

3. Власенко К. В. Теоретичні й методичні аспекти навчання вищої математики з використанням інформаційних технологій в інженерній машино-будівній школі : монографія / К. В. Власенко. – Донецьк : «Ноулідж» (Донецьке відділення), 2011. – 410 с.
4. Волянська О. Є. Вивчення алгебри і початків аналізу в професійно-технічних училищах в умовах освітнього стандарту : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Волянська Олена Євгеніївна. – К., 1999. – 210 с.
5. Кучеренко І. А. Мотиваційний компонент – важливий структурний складник сучасного уроку української мови [Електронний ресурс] / І. А. Кучеренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 85–93. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu_2013_2_16
6. Подходова И. С. Введение в моделирование. Математические модели в естествознании (биология, химия, экология) : учебное пособие / И. С. Подходова, Е. М. Ложкина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 177 с.
7. Чайка В. М. Основы дидактики : [навч. посіб.] / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с. – (Альма-матер).
8. Швець В. О. Теорія і практика прикладної спрямованості шкільного курсу стереометрії : навчальний посібник / В. О. Швець, А. В. Прус. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 149 с.

REFERENCES

1. Verbitskii, A. A. Platonova, T. A. (1996). *Formirovanie poznavatelnoi motivatsii studentov [Formation of informative motivation of students]*. Moscow, Russia.
2. Vlasenko, K. V., Reutova, I. M. (2009). *Heometriia dlia maibutnikh inzheneriv [Geometry for the future engineers]*. Donetsk: Vyd. «Veber».
3. Vlasenko, K. V. (2011). *Teoretychni i metodychni aspekty navchannia vyshchoi matematyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii v inzhenernii mashyno-budivnii shkoli [Theoretical and methodological aspects of learning higher mathematics using information technologies in machine-building engineering school]*. Donetsk: Vyd «Noulidzh».
4. Volianska, O. Ye. (1999). *Vyvchennia alhebry i pochatkiv analizu v profesiino-tekhnichnykh uchylshchakh v umovakh osvitiho standartu [Algebra and elementary analysis studying at the professional-technical school under educational standard implementation]* (PhD thesis). Kyiv.
5. Kucherenko, I. A. (2013). *Motyvatsiinyi komponent – vazhlyvyi strukturnyi skladnyk suchasnoho uroku ukrainskoi movy [Motivational components – an important structural component of the modern Ukrainian language lesson]*. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 2, 85–93. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu_2013_2_16. (In Ukrainian).
6. Podkhodova, Y. S., Lozhkina, E. M. (2009). *Vvedenie v modelirovanie. Matematicheskie modeli v iestestvoznanii (biolohiia, khimiia, ekolohiia) [Introduction to Modeling. Mathematical models in the natural sciences (biology, chemistry, ecology)]*. SPb.: Vyd. RHPU im. A. Y. Hertseny.
7. Chaika, V. M. (2011). *Osnovy didaktiki [Basics of didactics]*. Kyiv: Akademvydav.
8. Shvets, V. O., Prus, A. V. (2007). *Teoriia i praktika prikladnoi spriamovanosti shkilnoho kursu stereometrii [Theory and practice of applied geometry school course orientation]*. Zhytomyr: Vyd. ZhDU im. I. Franka.

РЕЗЮМЕ

Черненко Яна. Профессионально направленные задачи в курсе математики в ПТУ.

В статье выясняется сущность понятия «мотивация» и подчеркивается важность выделения этапа мотивации в структуре каждого урока. Описаны способы улучшения мотивации учебной деятельности учащихся ПТУ путем применения профессионально направленных задач на уроках математики. Автор обосновывает необходимость разработки сборников профессионально направленных задач по математике для профессий, которые осваивают современные учащиеся ПТУ. Описывает возможности использования задач с профессиональным содержанием на каждом этапе урока. В статье приведены примеры таких задач для специальностей «портной-закройщик» и «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования».

Ключевые слова: мотивация, профессиональная направленность, математика, геометрия, задачи, ПТУ.

SUMMARY

Chernenko Yana. Professionally-oriented problems in the mathematics course of vocational schools.

The article indicates the essence of a concept “motivation” and emphasizes importance of highlighting a motivation stage in the structure of each lesson. The author mentions that demonstration of application of knowledge and skills perfected during a lesson in the future professional activity is an effective method of motivation enhancement.

The purpose of the article is to consider the ways for enhancement of motivation of students in the process of studying in vocational schools through application of professionally-oriented problems in the mathematics course in vocational schools.

Research methods. The author has applied general scientific methods (analysis and synthesis of psychological and pedagogical, scientific and reference literature) and empirical methods (observing an educational process).

The article describes methods for enhancement of motivation of the educational activity of students of vocational schools through application of professionally-oriented problems during mathematics lessons. The author notes that a lecturer should select tasks and problems, situations of which contain professionally significant material for pupils, who learn different professions.

Currently, students of vocational schools study mathematics with the use of Standard Level student’s books for schools providing general education. None of such books contains a sufficient amount of professionally-oriented problems for different professions, which are studied in vocational schools. Therefore, a lecturer faces a matter of selection of such problems for each specialty learned by pupils.

The author substantiates the necessity of development of collections of professionally-oriented problems in mathematics for professions learned by present students of vocational schools. The author highlights that the economic condition change influences the change of a list of professions learned by students of vocational schools. The author describes opportunities of application of professionally-oriented problems at each stage of a lesson. To select such problems, a lecturer should deep in the context of each specialty learned by pupils. It is important to collaborate with lecturers of special disciplines and masters of vocational training. The article presents examples of such problems for specialties “Tailor and cutter” and “Wireman in repair and servicing electrical equipment”.

Key words: professional direction of mathematics, motivation, mathematics, geometry, problem, mathematics in vocational schools.

РЕДУКЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІННОВАЦІЙ У ГАЛУЗЯХ ТЕХНІЧНИХ НАУК

Статтю присвячено теоретичному аналізу актуальної проблеми розробки формалізованого змісту навчання інновацій з технічних дисциплін, що забезпечує узгодження часу, відведеного на навчання, із обсягом навчальної інформації, характеризується гнучкістю та адаптивністю до постійного оновлення, відображає специфіку предметної галузі та забезпечує поєднання рівня педагогічної майстерності викладача із прийнятною для студентів складністю пропонованих фактів, понять, відношень і структур. Запропоновано впровадження редукованого змісту, що поєднує відомі розробки в сучасних галузях навчання методології інноваційного процесу, каузального навчання та навчання соціальної відповідальності.

Ключові слова: інновації, соціальна відповідальність, технічні дисципліни, зміст, навчання, дидактична редукція.

Постановка проблеми. У доповіді Генерального секретаря щодо порядку денного в галузі сталого розвитку на період після 2015 року «Дорога до гідного життя до 2030 року: викорінення злиднів, перетворення умов життя всіх людей і захист планети» питанню інноваційного розвитку приділено досить значну увагу. Розвиток інновацій також є одним з ключових напрямів стратегії соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року під назвою «Європа 2020».

Інновації є одним із рушіїв соціально-економічного розвитку більшості країн. Це відбувається через створення нових технологій і механізмів боротьби із загрозами розвитку суспільства, а також технологій та продуктів, спрямованих на підвищення добробуту населення. Інновації завжди дифундують як в економіку, так і в суспільство. Тому навчання інновацій у будь-якій галузі технічних наук відповідає потребам майбутнього фахівця відповідного профілю.

У багатьох ВНЗ запроваджуються теми модулів, цілі модулі або ж самостійні профільні дисципліни, присвячені навчання інновацій у конкретній технічній галузі відповідно до напряму підготовки або спеціалізації студентів. Зміст таких тем, модулів або дисципліни важко формалізувати через динамічне оновлення теоретичних знань та емпіричних даних у галузі інновацій за будь-якою з технічних наук. Досвід показує, що багато хто з викладачів формує методику навчання з напряму зі змістом, що відображає відомі цим викладачам інновації у відповідній галузі, або зі змістом, що відображає методологію наукових досліджень, або зі змістом, що включає представлення відповідної галузі в проекції нових технологій, методів розробки інновації, нормативних документів, що

стосуються права інтелектуальної власності, бухгалтерського обліку нематеріальних активів тощо, а також методи оцінки інновацій та побудови бізнес-планів. Другий варіант може бути наслідком об'єднання дисциплін в умовах скорочення контингенту студентів.

На погляд автора, такі підходи до навчання інновацій мають декілька обмежень. Перший, що полягає в ознайомленні студентів із відомими викладачу інноваціями, містить такі недоліки:

- є здебільшого неформалізованим та не відображає загальної специфіки інноваційного процесу;
- не призводить до сталого дидактичного ефекту, адже інновації на сучасному етапі розвитку науки та промисловості швидко застарівають;
- обмежена кількість інновацій, основні ідеї яких можуть бути розглянуті в межах часу, що відводиться на тему, модуль або дисципліну за профілем, не відображає стану інноваційного розвитку всієї галузі;
- заплутаність технічних термінів, формул, графіків тощо, що можуть супроводжувати аналіз конкретної інновації, підвищує когнітивну складність навчання.

Другий підхід, що полягає у заміні навчання інновацій навчанням основ наукових досліджень, хоча і є формалізованим та суттєво відпрацьованим у сучасній педагогічній практиці, не повною мірою відображає специфіку предметної галузі, а також, як і перший із розглянутих підходів, може викликати у студентів труднощі в розумінні складної теорії.

Третій підхід характеризується наявністю великої кількості інформації, що ускладнює орієнтацію студентів у ключових аспектах галузі.

З огляду на недоліки розглянутих підходів, постає актуальна проблема розробки формалізованого змісту навчання інновацій із технічних дисциплін, що забезпечує узгодження часу, відведеного на навчання, із обсягом навчальної інформації, характеризується гнучкістю та адаптивністю до постійного оновлення, відображає специфіку предметної галузі та забезпечує поєднання рівня педагогічної майстерності викладача із прийнятною для студентів складністю пропонованих фактів, понять, відношень і структур.

Аналіз актуальних досліджень. У світовій педагогічній практиці підхід, спрямований на науково обґрунтоване скорочення змісту навчання з метою зниження когнітивної складності його опанування, отримав назву «дидактична редукція». Спробу аналізу європейського досвіду зроблено в попередній публікації [1], де було встановлено, що «застосування методів редукції до змісту навчання технічних дисциплін майбутніх інженерів та інженерів-педагогів у вітчизняній педагогічній практиці може нести в собі значні переваги, через те, що, окрім очевидних дидактичних можливостей, за такого підходу виявляються ключові закономірності поєднання частин у ціле, відбувається системний аналіз складових, зменшується когнітивна складність навчання».

Розглянемо актуальні питання з цього напрямку, представлені в закордонних публікаціях.

У роботі [4] висунуто «3-R аксіому», що полягає в поєднанні редукції, повторення і рефлексії (англ. – reduction, repetition and reflection) як ефективного методу розвитку довготривалої пам'яті. Застосування редукції обумовлено такими чинниками:

- редукований зміст створює опорні точки в мережі пам'яті;
- редукція є простою пізнавальною стратегією навчання, що використовується з метою трансформації змісту задля створення ключових інформаційних точок, та забезпечує категоризацію змісту;
- редукція допомагає в розумінні складних навчальних текстів.

В іншій науковій праці [5] зазначено, що дидактична редукція є невід'ємною складовою дидактичної опосередкованості навчального процесу.

Відомим є підхід до розробки редукованого змісту навчання курсу з великим обсягом матеріалу [3]. Загальна мета вдосконалення до розробки цього підходу полягала в поліпшенні довгострокової доступності знань. Упровадження певного ступеню стандартизації підходів до навчання із застосуванням дидактичної редукції призвело до успішності навчання й задоволеності студентів.

У своїй роботі К. Рінке [9] зазначає про підхід, що розглядається, наступне: «те, що на перший погляд здається фізично неправильним, виявляється в багатьох випадках більш ретельного аналізу необхідним проміжним кроком, навіть якщо він спочатку виступає у формі об'їзду», автор називає редуковану інформацію «напівпродуктами для довгострокових результатів».

Не дивлячись на низку перелічених переваг підходу, існує і критика дидактичної редукції.

Так, Г. Адольф [6] вважає помилковим намагання вирішити складні проблеми простими методами й зазначає, що дидактична редукція повинна не зменшувати складність змісту, а забезпечувати допоміжні засоби для розуміння складних зв'язків. Але, у той самий час, науковець висуває ідею про те, що процес навчання значно залежить від спрощення предметної галузі, що не повністю відповідає попереднім тезам автора. Подальші критичні аргументи також були заперечені іншими вченими. Так, зокрема, висунуті твердження про те, що дидактична редукція не пропонує відмовитися від навчання, а також про те, що зменшення складності дозволяє з цією складністю впоратися [7].

Багато вчених указують на загальність підходу і, відповідно, складність його реалізації щодо конкретних навчальних дисциплін [12; 16]. На їх думку, він визначає тільки відправні точки концептуальних змін у перспективі. Також указано на брак емпіричних і теоретичних основ підходу.

Але в іншій праці [11] дидактичну редукцію названо «добре обґрунтованою теорією».

Ураховуючи наявність деяких, не повною мірою вирішених, суперечливих питань, у розробці редукованого змісту навчання інновацій у галузях технічних наук будемо спиратися лише на беззаперечні на даний час аспекти теорії, а саме:

- за такого підходу виявляються ключові закономірності поєднання частин у ціле, відбувається категоризація змісту, системний аналіз складових, зменшується когнітивна складність навчання;
- дидактична редукція забезпечує адаптивність знань обраній моделі навчання;
- дидактична редукція забезпечує поліпшення довгострокової доступності знань.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка складових редукованого змісту навчання інновацій у галузях технічних наук.

Методи дослідження. Основними методами, що застосовувалися в дослідженні, є теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення напрацювань у галузі розробки змісту навчання і його редукції, а також теоретичний метод моделювання редукованого змісту навчання інновацій у галузях технічних наук.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні [2] визначено, що «проблема структуризації світових порогів знань і встановлення їхніх зв'язків із інноваційними та освітніми процесами може вирішуватися постановкою у відповідність кожному рівню новизни об'єктів (інновацій) необхідного набору фазових циклів інноваційно-інвестиційного циклу та свого виду порогів знань».

Більш розроблений підхід до навчання інновацій представлено в іншій праці [8], де вчений ділить інноваційний процес на складові «технологія», «імплементація» та «ринок». Відповідно до цього й формується зміст навчання курсу. Розглянемо підхід більш детально та розробимо на його підставі зміст навчання інновацій у галузях технічних наук.

Під «технологією» розуміються ті складові інновації або ж ідеї, які можуть об'єктивно бути перевіреними із застосуванням наукових методів, а саме: закономірності, матеріали та їх фізичні й хімічні властивості і склади, конструкції тощо.

Складова «імплементація» з'єднує «технологію» та «ринок». Вона включає всі необхідні аспекти створення функціональної реальності інновації: поєднання складових технології, форми і методи виробництва й розподілу в контексті структури галузі, захисту прав інтелектуальної власності, дослідження операцій тощо.

Під складовою «ринок» маються на увазі люди та організації, які будуть купувати й використовувати інновації, вигоди, які споживачі можуть

очікувати від інновації, та психологічні аспекти споживання, а також методи підвищення прибутку від продажу інновацій.

Але необхідно зазначити, що в контексті запропонованої ідеї необхідно враховувати актуальну в наш час міждисциплінарну складову – соціальну відповідальність. Актуальність зокрема обґрунтовується ідеями Європейської Комісії, відповідно до яких із метою більш ефективного задоволення потреб суспільства й етичних проблем розроблено низку ініціатив щодо досліджень, розробок та інновацій [13]. Серед таких ініціатив виокремимо:

- урахування потреб суспільства та етичних аспектів у програмах фінансування досліджень;
- розробка критеріїв ранньої оцінки наукових досліджень та інновацій;
- створення процесів більшої інтеграції соціальних потреб у галузі наукових досліджень та інновацій.

У регіональному контексті результати опитування (альфа Кронбаха = 0,99) 99 керівників різних ланок підприємств машинобудівної, харчової, будівельної, ІТ та інших технічних галузей, а також сфери освіти, проведеного автором статті у 2016 році у м. Харків, свідчить про те, що відповідальність за відносною вагою та частотою згадування є найважливішою професійною якістю їх підлеглих у тій чи іншій сферах.

Глобалізовані суспільство та світ зумовлюють те, що нові технології не залишають нічого недоторканим на планеті. Саме соціально відповідальні інновації повинні розширювати набір можливих варіантів вирішення низки моральних проблем.

У проекції поєднання таких складових інноваційного процесу, як технології, імплементація та ринок, із соціальною відповідальністю (рис. 1), будемо розглядати редукцію змісту навчання інновацій у галузях технічних наук.



Рис. 1. Складові змісту навчання інновацій

Складову «технологія» можливо редукувати із застосуванням причинно-наслідкових (каузальних) мереж (карт), що представляють собою поєднання вершин, у яких представлено фізичні основи інновації, із зв'язками між ними. Наприклад (рис. 2), розробка інновації умовно ґрунтується на використанні трьох відомих фізичних явищ (A, B і C) – явища B і C викликають явище A.

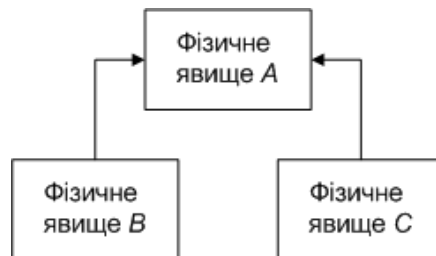
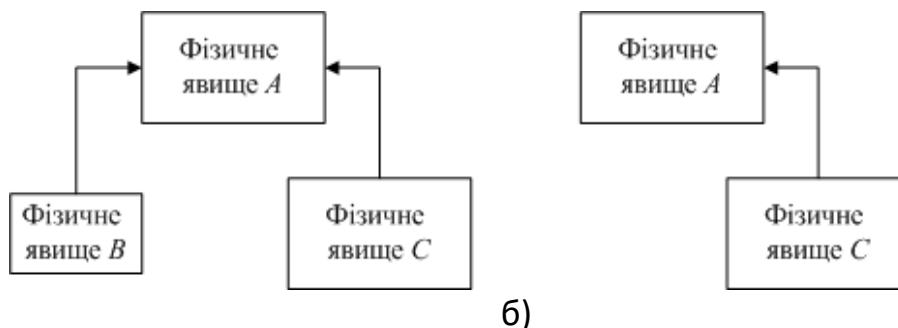


Рис. 2. Теоретична каузальна мережа фізичних основ інновації

Таким саме чином можливим є представлення формул або графіків, причому редукція змісту може відбуватися за такими напрямками:

- графічна інтерпретація впливу одних змінних на інші: явище B має більший вплив на явище A, ніж явище C (рис. 3, а);
- знехтування змінними, що не мають суттєвого впливу на величину основного фізичного явища (рис. 3, б).



а)

б)

Рис. 3. Графічна редукція формул або графіків

Каузальне навчання цієї складової «технології» соціально відповідальної інновації із застосуванням зображень може супроводжуватися виділенням кольором або структурою фігури із явищем, яке може нести загрози здоров'ю чи благополуччю людини або суспільства (рис. 4), як, наприклад, застосування іонізуючого випромінювання або інших канцерогенів в інновації. Тому вже на цьому етапі можуть забезпечуватися критерії ранньої інновацій, про важливість яких говорять у Європейській Комісії.



Рис. 4. Виділення чинників небезпеки інновації на каузальній мережі

Після чого студентам, відповідно до підходу [8], представляються аналогічним чином побудовані каузальні мережі складових інновації, а також поєднання фізичних основ із складовими інновації у формі тих самих каузальних мереж (рис. 5), але вже без внутрішньоблочних зв'язків, що ускладнило б розуміння студентами матеріалу. «Складові інновації» будуть включати конструктивні елементи виробів, пристроїв, споруд або операції інноваційної технології.

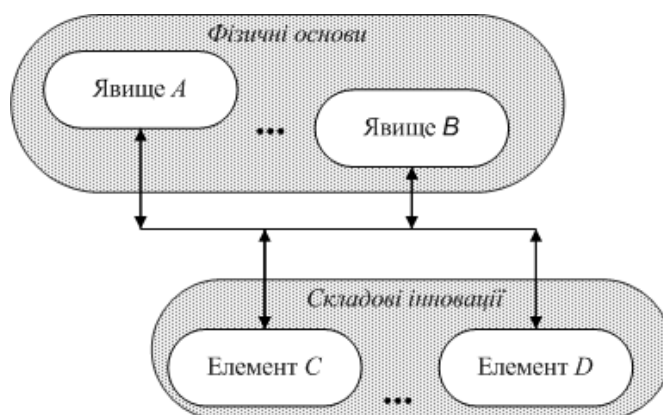


Рис. 5. Теоретична модель каузальної мережі складової «Технологія» інновації

Дидактичний ефект від застосування каузальних мереж обумовлений тим, що пам'ять людини побудована на формуванні таких зв'язків між явищами, з якими вона стикається. Розуміння причинної обумовленості було головним питанням обговорення протягом часу: від «паралелізму причин і умов» Будди, категорій причин Аристотеля та Ф. Аквінського до виділення Д. Юмом найважливішого впливу розуміння причинно-наслідкових зв'язків, яке допомагає пояснювати й пророкувати поведінку речей для керування ними, «рибної кістки», як методу структурного аналізу причинно-наслідкових зв'язків К. Ішикави та основних принципів причин-наслідків для простого інтуїтивного процесу рішення проблем. Застосовуючи причинно-наслідкове мислення, люди передбачають розвиток подій на підставі минулого досвіду.

Упровадження редукції на цьому етапі інноваційного процесу дозволяє позбавити студентів від складних для розуміння теорій, формул тощо.

Складову «імплементация» пропонується розглядати також із застосуванням каузальних мереж, які будуть включати блоки «Фізичні основи», «Складові інновації» та «Методика використання інновації», а також причинно-наслідкові зв'язки між цими блоками (рис. 6).

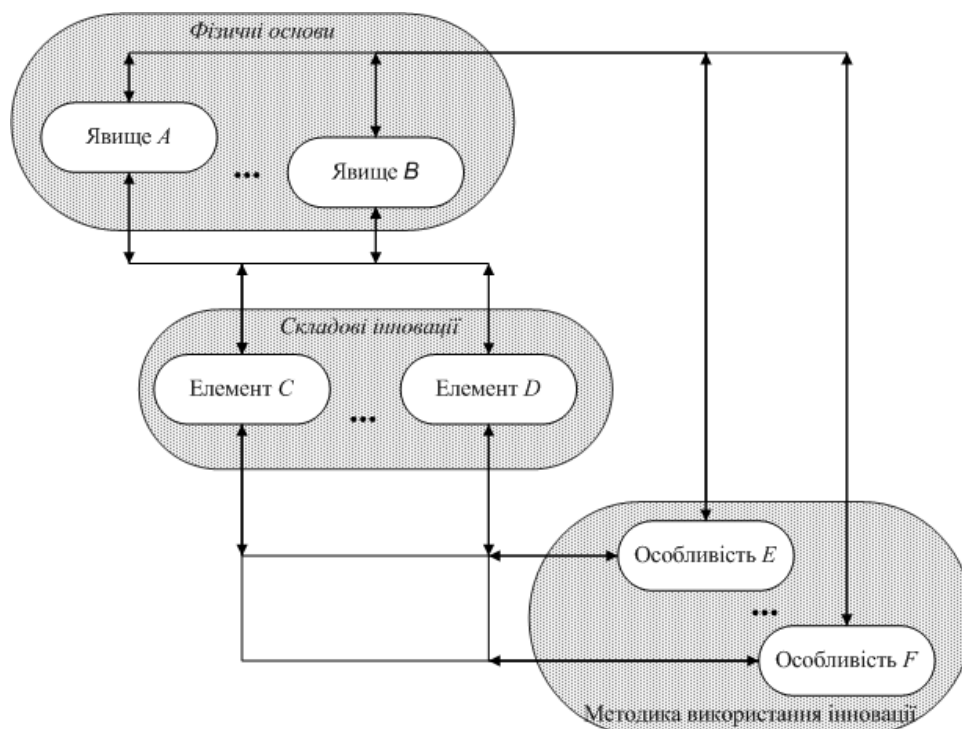


Рис. 6. Теоретична модель каузальної мережі складової «Імплементация» інновації

Специфіку блоків «Фізичні основи» та «Складові інновації» вже було розглянуто. Методика використання інновації відображає особливості імплементации інновації як із позиції розробника, так і з позиції користувача. Також цей блок може містити такі складові соціальної відповідальності, як безпечність, якість тощо, або ж поєднання моральних дилем, актуальність розв'язання яких у процесі розробки інновацій підкреслюється в сучасній науці [17]. Згідно з цими дослідженнями, встановлено, що розробники часто стикаються з проблемою морального перевантаження в намаганнях зробити світ кращим та безпечнішим за умови дотримання ефективності та технологічності інновації. Але більша кількість зобов'язань підвищує складність їх виконання, тому розуміння механізмів вирішення моральних дилем, що стосуються інновацій, є важливим для студентів.

Таким чином, відповідно до розглянутого підходу, редукуються елементи змісту, що включають форми й методи виробництва та розподілу в контексті структури галузі, захист прав інтелектуальної власності, дослідження операцій. Але додається методика використання інновації з позиції розробника та користувача із урахуванням соціальної відповідальності.

Текстова інформація, що представляється студентам до цієї частини інноваційного процесу, може бути впорядкована за формою описів винаходів, тобто містити лише формалізовані дані щодо галузі та рівня техніки, сутності інновації, відомостей щодо її реалізації та технічного результату. Така формалізація забезпечує надання студентам лише фактів з мінімалізацією фонових знань та відкиданням «води».

Крім того, вбачається можливим навчання видів моральних дилем, що супроводжують розробку та використання інновацій, відомих етичних аспектів та класифікації видів відповідальності. Розповсюдженою практикою пояснення відповідальності в контексті розробки інновації є розгляд «Проблеми вагонетки» (Ф. Фут, 1967), що відповідає такому відомому методу дидактичної редукції, як застосування аналогій.

Таким чином, у поєднанні графічних та текстових методів висвітлення розділу «імплементация» забезпечується зменшення когнітивної складності навчання інновацій майбутніх інженерів через формалізацію й системний аналіз складових.

В останній складовій інноваційного процесу здебільшого розглядають економічні та маркетингові аспекти. Цей підхід, як і взагалі доцільність його розгляду, є цілком аргументованою та важливою, адже тягар ринкової реалізації інновації найчастіше лежить на плечах її розробника.

Але в сучасному світі існує проблема невикористання запатентованих інновацій. Так, за результатами аналізу баз ДП «Укрпатент» встановлено, що в Україні станом на квітень 2016 року не використовувалися принаймні 45 % від приблизно 11000 інновацій, запатентованих у 2015 році. У 2014 році було зареєстровано близько 13772 винаходів і корисних моделей, на які було видано та офіційно зареєстровано лише 266 ліцензій. У 2015 році на 11167 винаходів і корисних моделей приходилося лише 300 офіційно зареєстровано ліцензій. Проблема невикористання інновацій підкреслюють і в ЄС [14]. За даними досліджень Bloomberg [10], не використовує значну частку зі своїх інновацій світовий лідер у галузі патентування, Японія. У США, другій країні світу за кількістю патентів, що отримуються щорічно, на кожний долар, інвестований у науково-дослідну діяльність, приходиться два патенти [15]. Тобто розробники таким чином захищають свої інновації і самі їх не комерціалізують.

Окрім невикористання запатентованих інновацій, існують і такі проблеми, як патентний тролінг, завищені ціни на запатентовані інновації й надмірне патентування в галузі медицини та біотехнологій тощо.

Інноваційний розвиток призводить до економічного зростання країн. Дієвість зазначених явищ задля економічного зростання викликає сумніви, а знання економіки та маркетингу інновацій можуть нести в собі й негативні для суспільства наслідки за прикладом розглянутих проблем.

Тому в означеному контексті, на погляд автора, необхідною є редукція змісту, що стосується навчання економіки та маркетингу, залишаючи це завдання викладачам відповідних дисциплін економічного напрямку, задля навчання студентів відповідальної поведінки на ринку інновацій. Тут, окрім ознайомлення із розглянутими показовими прикладами, можуть бути проаналізовані, зокрема, ощадливі інновації, що визначаються як реінжиніринг продуктів та послуг, пропонування якісних товарів за дуже низькими цінами людям із низьким рівнем доходів, та інші аспекти соціальної відповідальності із застосуванням знайомих студентам аналогій, регресу до ранніх історичних етапів тощо.

Таке спрямування редукції в складовій «ринку», на противагу навчанню отримання індивідуальних вигод, спрямовується на розуміння студентами окремих механізмів побудови суспільного благополуччя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, редукований зміст навчання інновацій у галузях технічних наук, що пропонується, буде характеризуватися такими ознаками його формалізації:

- зміст навчання включає складові «технологія», «імплементация» та «ринку», які є підпорядкованими ідеї соціальної відповідальності розробників та користувачів інновацій;

- складова «технологія» висвітлюється через представлення причинно-наслідкових зв'язків у межах блоків «Фізичні основи» та «Складові інновації», а також зв'язків між цими блоками;

- складова «імплементация» розглядається в поєднанні каузальних мереж, що містять блоки «Фізичні основи», «Складові інновації», «Методика використання інновації» та зв'язки між вершинами цих блоків, і впорядкованою фактичною інформацією щодо специфіки імплементации інновації, зокрема в контексті соціальної відповідальності;

- складова «ринку» представляється в контексті соціально відповідальної комерціалізації розроблених інновацій.

Цю ідею спрямовано на узгодження часу, відведеного на навчання, із обсягом навчальної інформації, створення гнучкості та адаптивності змісту до постійного її оновлення, відображення специфіки предметної галузі, забезпечення поєднання рівня педагогічної майстерності викладача із прийнятною для студентів складністю пропонованих фактів, понять, відношень і структур, а також на формування соціально відповідального стилю мислення майбутніх фахівців. Розробка може застосовуватись у вищій школі під час навчання тем модулів, цілих модулів або ж самостійних профільних дисциплін з метою формування відповідних професійних компетенцій. Перспектива подальших досліджень полягає в експериментальній перевірці ефективності методики навчання інновацій майбутніх інженерів, у якій застосовується розроблений зміст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Редукція змісту навчання технічних дисциплін : огляд європейського досвіду / Д. І. Шматков // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 48–49. – С. 160–165.
2. Система світових порогів знань для інноваційної діяльності та освіти / Р. Й. Когут, О. М. Печеник, М. Є. Тернюк, О. В. Шандиба // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 47. – С. 30–36.
3. Approaches to Teaching Biometry and Epidemiology at Two Veterinary Schools in Germany / R. Zeimet, L. Kreienbrock, M. G. Doherr // Journal of Veterinary Medical Education. – 2016. – Vol. 43. – No. 2. – URL : <http://jvme.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jvme.0915-152R1>.
4. Be a Mindsetter : The essential guide to inspire, influence and impact / W. Greenwald, M. Gobran, D. Roberts. – London : LID Publishing LTD, 2015. – 208 p.
5. Didaktická transformace aneb od “didaktického zjednodušení” k “didaktické rekonstrukci” / P. Knecht // Orbis scholae. – 2007. – Vol. 2, N. 1. – S. 67–81.
6. Didaktische Reduktion / G. Adolph // Lernen & Lehren. – 2010. – Nr. 97. – S. 2–3.
7. Didaktische Reduktion bedingt didaktische Komplexion / D. Pukas // Lernen & Lehren. – 2010. – Nr. 98. – S. 92–94.
8. Fitzgerald E. Inside Real Innovation : How the Right Approach Can Move Ideas from R&D to Market and Get the Economy Moving / Eugene Fitzgerald, Andreas Wankerl, Carl J. Schramm. – World Scientific, 2011. – 233 p.
9. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik / K. Rincke // Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Berlin 2015. – 2016. – Band 36. – S. 5.
10. How Japan Could Tap Its Hidden Economic Potential / M. Takahashi. – URL : <https://www.bloomberg.com/news/articles/2016-11-16/japan-s-hidden-and-untapped-potential-to-boost-the-economy>.
11. Martin Lehner: Didaktische Reduktion / G. Bisovsky // Die Österreichische Volkshochschule. – 2013. – Nr. 247. – S. 42.
12. Nickolaus R. Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse / B. Bonz // Didaktik und Methodik der Berufsbildung. – Baltmannsweiler, 2009 – S. 33–59.
13. Options for strengthening responsible research and innovation : Report of the expert group on the State of art in Europe on responsible research and innovation / van den Hoven, J. (Ed.). – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. – 72 p.
14. Report of the Expert Group on Patent Aggregation / P. Giuri, D. Hirsch, K. Szepanowska-Kozłowska, H. Selhofer et al. – European Union, 2015. – 80 p.
15. Science and Engineering Indicators 2014. – URL : <https://www.nsf.gov/statistics/seind14/>
16. Tramm T., Reetz L. Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug / R. Nickolaus et al. (Hrsg.) / Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Regensburg, Germany : Bad Heilbrunn, 2010. – S. 220–226.
17. van den Hoven J. Engineering and the Problem of Moral Overload / J. van den Hoven, G. J. Lokhorst, I. van de Poel // The Journal of Philosophy. – 2012. – Vol. 18. – Issue 1. – P. 143–155.

REFERENCES

1. Shmatkov, D. (2015). Reduktsiia zmistu navchannia tekhnichnykh dystsiplin: ohliad yevropeiskoho dosvidu [Content Reduction of the Technical Disciplines Teaching: European Experience Review]. *Problems of engineering-pedagogic education*, 48–49, 160–165.

2. Terniuk, N., Shandyba, E., Kohut, R. & Pechenik, A. (2015). Systema svitovykh porohiv znan dlia innovatsiinoi diialnosti ta osvity [System of Global Knowledge Thresholds for Innovative Activity and Education]. *Problems of engineering-pedagogic education*, 47, 30–36.
3. Zeimet, R., Kreienbrock, L., & Doherr, M. G. (2016). Approaches to Teaching Biometry and Epidemiology at Two Veterinary Schools in Germany. *Journal of Veterinary Medical Education*, 43(4), 332–343. Retrieved from: <http://jvme.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jvme.0915-152R1>.
4. Gobran, M., Greenwald, W., & Roberts, D. (2015). *Be a Mindsetter: The essential guide to inspire, influence and impact others*. LID Editorial.
5. Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od “didaktického zjednodušení” k “didaktické rekonstrukci”. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
6. Adolph, G. (2010). Didaktische Reduktion. *Lernen & Lehren*, 97, 2–3.
7. Pukas, D. Didaktische Reduktion bedingt didaktische Komplexion. *Lernen & lehren*, 98, 92–94.
8. Fitzgerald, E., Wankerl, A., & Schramm, C. J. (2011). *Inside Real Innovation: How the Right Approach Can Move Ideas from R&D to Market and Get the Economy Moving*. World Scientific.
9. Rincke, K. (2016). Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Berlin 2015*, 36, 5.
10. Takahashi, M. (2016). *How Japan Could Tap Its Hidden Economic Potential*. Retrieved from: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2016-11-16/japan-s-hidden-and-untapped-potential-to-boost-the-economy>
11. Bisovsky, G. (2013). Martin Lehner: Didaktische Reduktion. *Die Österreichische Volkshochschule*. 247. 42.
12. Bonz, B. (2009). Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse. *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (pp. 33-59). Hohengehren, Germany: Schneider-Verl.
13. van den Hoven, J. (Ed.). (2013). *Options for strengthening responsible research and innovation: report of the Expert Group on the State of Art in Europe on Responsible Research and Innovation*. Publications Office of the European Union.
14. Giuri, P., Hirsch, D., Szepanowska-Kozłowska, K., Selhofer, H., Temple Lang, J. & Thumm, N. (2015). *Report of the Expert Group on Patent Aggregation*. Publications Office of the European Union.
15. Science and Engineering Indicators 2014. – Retrieved from: <https://www.nsf.gov/statistics/seind14/>
16. Tramm, T., & Reetz, L. (2010). Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations-und Wissenschaftsbezug. *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn*, 220–226.
17. van den Hoven, J., Lokhorst, G. J. & van de Poel, I. (2012). Engineering and the Problem of Moral Overload. *The Journal of Philosophy*, 18 (1), 143–155.

РЕЗЮМЕ

Шматков Даниил. Редукция содержания обучения инноваций в областях технических наук.

Статья посвящена теоретическому анализу актуальной проблемы разработки формализованного содержания обучения инноваций по техническим дисциплинам, обеспечивающего согласование времени, отведенного на обучение, с объемом учебной информации, характеризующегося гибкостью и адаптивностью к

постоянному обновлению и обеспечивающего сочетание уровня педагогического мастерства преподавателя с приемлемой для студентов сложностью предлагаемых фактов, понятий, отношений и структур. Предложено внедрение редуцированного содержания, объединяющего известные разработки в современных областях обучения методологии инновационного процесса, каузального обучения и обучения социальной ответственности.

Ключевые слова: инновации, социальная ответственность, технические дисциплины, содержание, обучение, дидактическая редукция.

SUMMARY

Shmatkov Daniil. Reducing the learning content about innovation in the fields of engineering sciences.

The article is devoted to theoretical analysis of actual problems of development of formalized learning content about innovation in the fields of technical disciplines, which provide coordination of teaching hours with the amount of learning information, and characterized by flexibility and adaptability to constant updates, and reflecting the specific subject area and provides a combination of teachers' teaching skills with reasonable complexity of the offered facts, concepts, relationships and structures for students. The main methods used in the study are theoretical analysis, comparison and synthesis of ideas in the development of learning content and its reduction, and theoretical modeling method of the reduced learning content about innovation in the fields of engineering sciences. The article suggests implementation of reduced content that combines modern development from known areas that include teaching of methodology of innovation process, causal learning and teaching of social responsibility in accordance with the ideas of Innovation Union. In addition to solving this problem, development is directed at the formation of socially responsible style of thinking of the future specialists. The proposed course content includes the following topics: representation of causal relationships within the blocks of information "Physical basis" and "Elements of Innovation" and relations between these blocks; combination of causal networks that contain blocks "Physical basis", "Elements of Innovation", "Methods of using innovation" and relations between the tops of the blocks, and ordered factual information about the specific implementation of the innovation, particularly in the context of social responsibility; socially responsible commercialization of innovation. The application of didactic reduction deprives students to understand the complex theory, formulas, graphs, monograms, etc. There are reduced elements of content, including forms and methods of production and distribution in the context of the structure of the industry, intellectual property rights, operations research and some economical and marketing aspects of the innovation process. Development can be used in higher school in the process of studying topics of modules, whole modules or specialized engineering courses. The prospect of further research is experimental verification of the effectiveness of teaching methods of innovation of the future engineers, where designed content is used.

Key words: innovation, social responsibility, technical discipline, content, teaching, didactic reduction.

УДК 378.147:78

Ігор Щербак

Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-4649-6510

ПРОФЕСІЙНІ ВЛАСТИВОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті шляхом вивчення й аналізу документів, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, інтегрування та конкретизації визначено сутність поняття «професійні властивості вчителя музичного мистецтва»; уточнено професійні властивості особистості вчителя-музиканта; окреслено та схарактеризовано основні професійно значущі й особистісні якості майбутніх учителів музичного мистецтва. У результаті створено основу для визначення організаційно-педагогічних умов формування професійних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва, а також – для розробки на їх основі моделі, що є перспективами подальших наукових розвідок.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, професійні властивості, функції, здібності, знання, навички, уміння, якості, професійна спрямованість учителя-музиканта.

Постановка проблеми. Національне відродження і прагнення України до інтеграції в європейську спільноту зумовили потребу у створенні нової системи освіти, орієнтованої на розвиток творчої особистості громадянина. Освіта в Україні в цілому і музично-педагогічна зокрема переживають період глобальних трансформацій, зумовлених новими тенденціями в розвитку суспільства й інших сфер життєдіяльності людства. Високі вимоги сьогодення до рівня фахової підготовки вчителів музичного мистецтва зумовлюють необхідність оптимізації технологій навчання та виховання студентів музично-педагогічних закладів освіти. Однією з нагальних проблем сучасної музично-педагогічної освіти є вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема активний розвиток його професійних властивостей.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування основ професійної підготовки майбутніх учителів музики розглядали у своїй дослідній діяльності провідні педагоги, психологи, музиканти та інші діячі науки, освіти й мистецтва.

У працях Л. Виготського [4], А. Маклакова [10], З. Румянцевой [15] висвітлено сутність психологічних пізнавальних процесів і зміст основних властивостей особистості, необхідних для музичного розвитку. У роботах Б. Гершунського [5], О. Ростовського [13; 14] розкрито педагогічну сторону цих питань.

Для розуміння сутності професійної підготовки вчителів-музикантів велике значення мають дослідження В. Загвязинського [6], М. Буланової-Топоркової [3]. У дослідженнях Л. Арчажнікової [1], А. Лопатіної, М. Скребцової [8] обґрунтовано методичні засади музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженнях низки вчених (Ш. Амонашвілі, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, А. Глузман, І. Дзержинська, Г. Падалка, В. Сухомлинский, Л. Хлебнікова) приділено значну увагу важливості музично-педагогічної діяльності вчителів.

Питання, безпосередньо пов'язані з фаховою підготовкою вчителів, формуванням і розвитком окремих професійних властивостей, компетентності педагогів, у тому числі педагогів-музикантів, досліджено у працях багатьох учених (Е. Абдулін, В. Андрющенко, Л. Арчажнікова, Л. Гусейнова, О. Кузніченко, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Мешко, М. Михаськова, Л. Мітіна, В. Муцмахер, В. Орлов, Г. Падалка, І. Полубоярина, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Сластьонін, Р. Тельчарова, А. Хуторської, А. Щербаков та інші).

Проте, незважаючи на існування досліджень за тематикою статті, соціально зумовлена потреба в підготовці висококваліфікованого вчителя музичного мистецтва, у дієвій методиці оцінювання рівня його компетентності, виділення професійно необхідних особистісних характеристик тощо спричинили необхідність у зосередженні наукової уваги на уточненні сукупності професійних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Ось чому, на наш погляд, перелік і характеристика основних професійних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва потребують конкретизації.

Мета статті: визначення й характеристика основних професійних властивостей особистості студентів музично-педагогічних і мистецьких факультетів гуманітарно-педагогічних вищих навчальних закладів.

Досягнення мети припускає вирішення таких **завдань:**

- 1) визначити сутність поняття «професійні властивості вчителя музичного мистецтва»;
- 2) на основі аналізу наукових праць і керівних документів уточнити професійно необхідні властивості особистості вчителя-музиканта;
- 3) окреслити й схарактеризувати основні професійні якості (риси) майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження: вивчення й аналіз документів, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; інтегрування та конкретизація для визначення основних професійних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Оскільки одним із ключових понять статті є «властивість», на початку викладу основного матеріалу пояснимо своє бачення доцільності застосування в тексті саме цього терміна.

Властивість – якість, ознака, характерні для кого-чого-небудь [19]; якість, ознака, що становить відмітну особливість кого-чого-небудь [17]; вияв певних якостей об'єктів у процесі їх взаємодії [20].

Проаналізувавши матеріал вищезазначених тлумачних словників, енциклопедій та іншої наукової літератури, ми дійшли висновку, що хоча в переважній більшості зазначених джерел інформації «властивості» є синонімом «якостей», усе ж таки, розглядаючи характеристики, що є найбільш необхідними для фахівців будь-якої сфери професійної діяльності, більш коректним є застосування терміна «властивості». Крім того, у «якостей» існує значно більше різноманітних несинонімічних значень, що може нашкодити адекватності їх розуміння.

На основі вивчення й аналізу відповідних визначень у науковій літературі було з'ясовано, що професійні властивості вчителя музичного мистецтва – це професійно значущі й особистісні характеристики, що визначають особливості його музично-педагогічної діяльності. Зазначені властивості, на наш погляд, виражають професійно зумовлені соціальні вимоги до вчителя-музиканта у вигляді певних функцій, здібностей, знань, навичок, умінь, особистісних і професійних якостей-рис та спрямованості на фахову діяльність.

Для визначення й характеристики професійних властивостей учителя музичного мистецтва вельми актуальним, на нашу думку, є вислів Б. Асаф'єва: «Музичний педагог у загальноосвітній школі ... повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, володіти інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [2, 65].

Г. Падалка порівнювала вчителя музичного мистецтва з лоцманом у неосяжному океані музики, завдання якого «охоплюють широку сферу питань музичного виховання, а головними якими є самовідданість і ентузіазм, переконаність у необмеженості виховних можливостей величного мистецтва музики, палке бажання й уміння зробити її необхідною для всіх людей, педагогічна майстерність і творче натхнення» [11, 14].

Не можна не погодитися також із думкою сучасного дослідника Ю. Локаревої, що професія вчителя музичного мистецтва є багатограним, широкопрофільним поняттям, яке в соціальному плані являє собою синтез окремих професій (педагога, психолога, вихователя, інструменталіста, вокаліста, диригента, аранжувальника, композитора, артиста, режисера, сценариста тощо), що вбирає умови професійної діяльності, особливості особистісних характеристик, соціальний статус, спосіб життя, професійну самореалізацію та самоствердження [7, 203].

У результаті аналізу накопичених у науці підходів нами було уточнено сукупність професійних властивостей особистості сучасного вчителя взагалі і вчителя музичного мистецтва зокрема (функції, здібності,

знання, навички, уміння, якості-риси та основні напрями професійної спрямованості) і побудовано відповідну структурну схему (рис. 1).

ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ		
організаційно-структурні	цілепокладальні	інші
організаційна, гностична (пізнавальна), конструктивна, комунікативна	інформаційна, орієнтувальна, розвивальна, стимулювальна	діагностична, прогностична, проектувальна, дослідницька
ЗДІБНОСТІ		
спеціальні музичні, академічні, дидактичні, комунікативні, організаційні, гностичні (пізнавальні), прогностичні, перцептивні (сприйняття), конструктивні, лідерські, креативні, експресивні (виразності)		
ЗНАННЯ ТА НАВИЧКИ		
загальнокультурні, музично-педагогічні, психологічні, методичні, музично-теоретичні, музично-виконавські		
УМІННЯ		
педагогічні, гностичні (пізнавальні, у т.ч. перцептивні – сприйняття), комунікативні (у т.ч. артистичні), рухові (диригентські жести, гра на фортепіано та інших інструментах)		
ЯКОСТІ (РИСИ)		
професійно значущі	особистісні	
професійна компетентність, музикальність, любов до музично-педагогічної діяльності, диригентська і виконавська техніки, імідж, стиль, артистизм, комунікативність, авторитет, перцептивні (сприйняття), організаторські, дидактичні, науково-пізнавальні якості, культура і виразність мови, дар педагогічного спілкування, педагогічна ерудованість, педагогічна цілеспрямованість, музично-педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливність, педагогічний оптимізм, педагогічна спритність, кмітливість, педагогічне передбачення, педагогічна рефлексія, музично-педагогічний досвід	патріотизм, громадянськість, духовність, ідейна переконаність, креативність, оптимізм, доброзичливість, гнучкість, милосердя, любов до дітей, толерантність, тактовність, почуття гумору, працездатність, емпатія, загальна ерудованість і культура, скромність, рефлексія, інтелігентність, здоров'я, інтуїція, витримка, гнучкість у поведінці, вимогливість, гідність, уважність, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, ініціативність, щирість, колективізм, критичність, логічність, спостережливність, наполегливість, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, порядність, передбачливість, принциповість, почуття нового, самостійність, самокритичність, справедливість, кмітливість, сміливість, емоційність, прагнення до самовдосконалення	
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ		
на практичну реалізацію виховного потенціалу музичного мистецтва, на освіту й музичне виховання дітей, на підтримання іміджу вчителя, на престижність професії, на професійне й особистісне самовдосконалення		

Рис. 1. Професійні властивості вчителя музичного мистецтва

У процесі навчання на музично-педагогічних і мистецьких факультетах вищих навчальних закладів важливу роль відіграють формування й розвиток абсолютно всіх різноманітних суто професійних, а

також професійно важливих загальних, інтелектуальних, громадянських, духовних і моральних властивостей особистості студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Це, звичайно, в ідеалі. Однак, практика професійної підготовки зазначених фахівців підтверджує відому філософську тезу про те, що «нічого ідеального в житті не існує».

За час навчання неможливо набути повного переліку властивостей для забезпечення професійної діяльності, адже обсяг знань постійно збільшується й ускладнюється, а насиченість навчального процесу переважно теоретичною підготовкою майже не залишає місця для отримання студентами якісного практичного музично-педагогічного досвіду. Отже, метою освітньої діяльності ВНЗ має бути прищеплення випускникам певної сукупності основних (найважливіших, пріоритетних) професійних властивостей, зокрема якостей.

За результатами досліджень (опитувань, групової експертної оцінки, вивчення й аналізу документів, психолого-педагогічної літератури, інтегрування та конкретизації) нами окреслено основні професійні якості-рисиси майбутніх учителів музичного мистецтва (рис. 2).

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ	ОСОБИСТІСНІ
<ul style="list-style-type: none"> • любов до музично-педагогічної діяльності; • професійна компетентність; • музикальність; • комунікативність; • музично-педагогічне мислення 	<ul style="list-style-type: none"> • загальна ерудованість і культура; • гуманність; • любов до дітей; • креативність; • прагнення до самовдосконалення

Рис. 2. Основні професійні якості майбутніх учителів музичного мистецтва

Ґрунтуючись на результатах вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури за тематикою статті, подаємо коротку характеристику основних професійних якостей майбутніх учителів-музикантів.

Професійно значущі якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Любов до музично-педагогічної діяльності. Любов до своєї професійної праці – одна з найважливіших педагогічних якостей. Складниками цієї якості є працелюбність, наполегливість у досягненні навчально-виховних цілей, вимогливе ставлення до себе, спрямованість на підвищення рівня професійної майстерності.

Любов до своєї професії – найважливіша властивість педагога, оскільки педагогічна праця більше, ніж інші види діяльності, потребує особистого включення в процес і віру у своє покликання. Обдуманий свідомий професійний вибір є запорукою подальшої успішної реалізації і є

стрижнем професійної спрямованості, у нашому випадку – учителя музичного мистецтва. Етична сутність музично-педагогічної діяльності неминує припускає почуття любові, яке, починаючись із любові до професії, далі розвивається в межах базової освітньої системи «учитель – учень». Тому установка на любов до музично-педагогічної діяльності, до учнів є головним професійним пріоритетом будь-якого педагога, зокрема – учителя музичного мистецтва.

Професійна компетентність. Проаналізувавши результати багатьох наукових досліджень, ми з'ясували, що професійна компетентність майбутнього педагога-музиканта є інтегрованим показником його теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної музично-педагогічної діяльності.

Основними показниками педагогічної компетентності вчителя передусім виділяють: особистісні якості, особливо перетворювальні й психологічні; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина; безперервне підвищення загальної і професійної культури; пошукова діяльність педагога; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [9, 12].

Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні чітко уявляти мету, завдання і зміст музичної освіти, знати особливості музично-педагогічної діяльності, психологію формування й розвитку музичних здібностей, особливості методики проведення уроку музичного мистецтва, загальні і специфічні принципи музичної освіти, знати й ураховувати вікові особливості учнів, бути спрямованими на розвиток музично-педагогічної творчості, на постійне професійне самовдосконалення.

Професійну компетентність учителя музичного мистецтва забезпечують такі властивості: знання музично-педагогічної теорії, виконавська та педагогічна майстерність, знання психології, володіння технологіями навчання й виховання, любов до музики, любов до учнів, музично-педагогічні здібності, загальна та фахова ерудованість і багато інших.

Музикальність. Практичний внесок учителя музичного мистецтва в музичну освіту дітей залежить від розвиненості його музичної культури, рівня розвиненості музично-педагогічних здібностей, тобто – від його музикальності. Музикальність вважають основою професійних властивостей учителя музичного мистецтва. На думку Е. Абдуліна, музикальність є найважливішою якістю педагога-музиканта, яка пронизує собою всі інші професійні якості педагога-музиканта, наповнює їх глибинним духовним ставленням до музики [18, 25].

Музикальність учителя музичного мистецтва виявляється в усіх різновидах його професійної діяльності: вокально-інструментальній

підготовці, організації вокальної роботи учнів, власній музично-виконавській діяльності тощо.

Комунікативність. Комунікативний компонент – це особливості комунікативної діяльності вчителя, характерні риси спілкування з учнями. Комунікативністю (комунікабельністю) вчителя називають його здатність до спілкування, контактів із учнями, уміння знайти спільну мову з ними, установити з ними партнерські стосунки, розвиненість педагогічного такту.

Серед найважливіших комунікативних умінь педагога-музиканта, на нашу думку, доцільно виділити такі: перцептивні (сприйняття вчителем учня), у результаті дії яких виникає емпатія (здатність учителя «стати на місце учня», зрозуміти й відчути його); спілкування з аудиторією (уміння налагоджувати психологічний контакт із колективом учнів, обирати потрібні способи поведінки, аналізувати колективні та індивідуальні вчинки учнів); музично-педагогічна техніка (сукупність умінь і навичок, пов'язаних зі стимулюванням активності школярів: обирати стиль та тон спілкування, управляти увагою дітей, їх діяльністю, впливати на аудиторію інтонацією, поведінкою, манерою виконання музичних творів, жестами, зовнішністю, поглядом, ходом).

Музично-педагогічне мислення. У психології мисленням називають діяльність, яка, будучи активним цілеспрямованим вольовим актом, здійснюється через внутрішні розумові процеси – аналіз, синтез, абстракція й узагальнення у вигляді системи свідомо регульованих інтелектуальних операцій. Аналіз музичного твору відбувається на рівні визначення його форми і стилю, своєрідності виразних засобів втілення художнього задуму. Синтез у роботі над музичним твором є цілісним підходом до розуміння та вибору всіх мистецьких компонентів, що становлять сутність змісту твору. Музично-педагогічне мислення має творчий характер, оскільки потребує від учителя вміння проектувати, здійснювати й аналізувати навчально-виховний процес у нестандартних ситуаціях з урахуванням музично-педагогічної специфіки завдань, принципів музичної освіти, застосовувати власні пропозиції, оригінальні способи вирішення музично-педагогічних завдань.

Особистісні професійні якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Загальна ерудованість і культура. Будь-який педагог повинен бути ерудованим, володіти високим рівнем загальної культури. Справжній учитель є взірцем ерудованої особистості, еталоном гречної поведінки не лише для учнів, але й для їхніх батьків і рідних, для своїх колег. Учитель музичного мистецтва як представник специфічної мистецької сфери діяльності, крім зазначених характеристик, має бути обізнаним у загальнокультурних, педагогічних, психологічних, методичних питаннях, щодо історії розвитку світової та української культури тощо.

Гуманність. Будь-який учитель повинен у своїй професійній діяльності демонструвати ставлення до школярів як до найвищої цінності, як до тих, від кого в недалекому майбутньому залежатиме ступінь розвиненості нашої країни і, можливо, рівень цивілізованості усього світу. Гуманне ставлення до особистості учня гарантуватиме всебічний і гармонійний розвиток громадян України. Учитель музичного мистецтва, як ніхто інший, має можливості для розвитку найкращих етичних, естетичних та інших украї необхідних людських якостей учнів під час проведення своїх уроків.

Любов до дітей. Любов до дітей як властивість особистості педагога-музиканта визначає характер і спрямованість усієї його професійної діяльності: прагнення формувати й розвивати в учнів високі естетичні, духовні, моральні якості засобами музичного мистецтва, а саме – любов до прекрасного, уміння сприймати і розуміти красу навколишніх предметів та явищ, бажання долучитися до творчих мистецьких процесів.

Любов до дітей взагалі і до своїх учнів зокрема виражається в таких якостях, як душевна чуйність, турботливість, відповідальність, справедливе, об'єктивне ставлення до тих, хто навчається, емпатія. Не можемо не погодитися з такою думкою Н. Середи: «Більшість особистісних і професійних властивостей учителя є такими, що компенсуються, ... за винятком двох – любові до дітей і професійно-педагогічної спрямованості» [16, 3].

Креативність. Під креативністю ми розуміємо творчу, новаторську діяльність і здатність особистості до неї. Творчість – це діяльність, яка створює щось якісно нове й відзначається неординарністю, оригінальністю. Творчість учителя-музиканта є найвищим рівнем його професійної майстерності, що забезпечує різноманітність вибору методів, форм, засобів для оптимізації музично-педагогічного процесу. Учитель музичного мистецтва просто «зобов'язаний» бути творчою особистістю, по-своєму інтерпретувати музичні твори, адже педагог-музикант – виконавець має дуже широкий спектр професійної реалізації (виконавець-музикант, вокаліст, диригент, ритор тф ін.). Тому при підготовці майбутнього педагога-музиканта дуже важливо навчити його уважно й чуйно ставитися до індивідуальних мистецьких здатностей кожного учня, розвивати їх, тобто виховувати творчу, активну й емоційну особистість.

Прагнення до самовдосконалення. Майбутній педагог-музикант у своєму професійному становленні повинен постійно прагнути інтерпретувати, створювати, долати стереотипи, самовдосконалюватися в музично-педагогічній діяльності. Вирішення цих завдань визначає вибір стратегії і процесуальних основ професійного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Процес самовдосконалення є динамічним інтегральним утворенням особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатністю до цілеспрямованої саморегуляції, цілеутворення, накопичення

поліаспектного комплексу педагогічно-виконавських навичок, мотиваційних і поліфункціональних складників, що підпорядковуються музично-педагогічному самоуправлінню фахово-компетентним «Я» студента та забезпечують максимально позитивний результат його творчих задумів у роботі з учнями в майбутньому [12].

Навчання в музично-педагогічному вищому навчальному закладі дає змогу збагачувати різноманітні знання, уміння й навички майбутніх учителів, розвивати в них мотивацію педагогічної діяльності. Рівень продуктивності цього процесу може значно підвищитися, якщо студент сам цілеспрямовано мобілізуватиме свої внутрішні сили на формування й розвиток цієї властивості, якщо навчально-виховний процес додатково збагатиться педагогічним самовдосконаленням, під яким ми розуміємо його систематичну педагогічну самоосвіту, самовиховання, саморозвиток та внутрішню психологічну підготовленість до діяльності щодо навчання й виховання учнів відповідно до поставленої мети.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема активний розвиток його професійних властивостей, є одним із провідних завдань сучасної музично-педагогічної освіти. Наявність потреби в підвищенні рівня сформованості зазначених властивостей особистості підтверджують окреслені в сучасних керівних документах щодо освіти в Україні оновлені вимоги до вчителя.

Учитель-музикант повинен володіти як професійно значущими якостями (любов до музично-педагогічної діяльності, професійна компетентність, музикальність, комунікативність, музично-педагогічне мислення та ін.), так і особистісними (загальна ерудованість і культура, гуманність, любов до дітей, креативність, прагнення до самовдосконалення).

Процес формування найважливіших професійних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва буде ефективним, якщо створити відповідні організаційно-педагогічні умови на музично-педагогічних і мистецьких факультетах гуманітарно-педагогічних вищих навчальних закладів. Це, на нашу думку, є основним напрямом подальших наукових розвідок у даному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 109 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
3. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ. Астрель Люкс, 2005. – 671 с.

5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
7. Локарева Ю. В. Теоретико-методологічні основи професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва / Ю. В. Локарева // Наукові записки. – Вип. 132. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : КДПУ, 2014. – С. 203.
8. Лопатина А. Волшебный мир музыки / А. Лопатина, М. Скребцова. – М. : Амрита, 2009. – 304 с.
9. Люріна Т. І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів музики / Т. І. Люріна // Нові виміри сучасного світу : матеріали І міжнар. інтернет-конф. Т. 1. Ч. 1. – Мелітополь, 2005. – С. 46–49.
10. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
11. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.
12. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / [под ред. А. Косаковски и др] ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1988. – 224 с.
13. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – 2-ге вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
14. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – 2-ге вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
15. Румянцева З. В. Формирование профессиональной готовности учителя к музыкально-педагогической деятельности в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Румянцева Зоя Васильевна – М., 1987. – 199 с.
16. Середа Н. А. Професійне самовдосконалення вчителя музики / Н. А. Середа // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 1. – С. 2–6.
17. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи : посібник / В. В. Приходько, В. В. Малий, В. Л. Галацька, М. А. Мироненко. – Дніпропетровськ : НГАУ, 2005. – 181 с.
18. Шершакова М. В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки педагога-музыканта в институтах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шершакова Марина Васильевна – Чебоксары, 2006. – 225 с.
19. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/vlastyvistj>.
20. Логічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/termin/svoistvo.html>.

REFERENCES

1. Archazhnikova, L. G. (1984). *Professiiia – uchitel muzyki* [Profession is a music teacher]. Moskva: Prosveshchenie.
2. Asafiev, V. V. (1963). *Muzykalnaia forma kak protsess* [Musical form as a process]. Leningrad: Muzyka.
3. Bulanova-Toporkova, M. V. (2002). *Pedahohika i psikhohohiia vysshei shkoly* [Pedagogy and psychology of higher school]. Rostov na Donu: Feniks.

4. Vyhotskii, L. S. (2005). *Pedahohicheskaiia psikhohiia* [Pedagogical psychology]. Moskva: AST. Astrel Liuks.
5. Gershunskii, B. S. (1998). *Filosofiiia obrazovaniia dlia XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatelnykh kontseptsii)* [Philosophy of Education for the XXI century (in the search for practical-oriented educational concepts)]. Moskva: Sovershenstvo.
6. Zahviazinskii, V. I. (1987). *Pedahohicheskoe tvorchestvo uchitelia* [Pedagogical creativity of a teacher]. Moskva: Pedagogika.
7. Lokarieva, Yu. V. (2014). Teoretyko-metodolohichni osnovy profesiinoho stanovlennia maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Theoretical and methodological bases of professional formation of the future teachers of music]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. Vol. 132*. Kirovohrad: KDPU.
8. Lopatina, A., & Skrebkova, M. (2009). *Volshebnyi mir muzyki* [The magical world of music]. Moskva: Amrita.
9. Liurina, T. I. (2005). Deiaki aspekty profesiinoy pidhotovky maibutnykh vchyteliv muzyky [Some aspects of professional training of the future music teachers]. *Novi vymiry suchasnoho svitu: Vol. 1. Ch. 1*. [New dimensions of the modern world]. Proceedings of the Conference (pp. 46–49). Melitopol.
10. Maklakov, A. G. (2008). *Obshchaia psikhohiia* [General psychology]. St. Petersburg: Piter.
11. Padalka, H. M. (1982). *Uchytel, muzyka, dity* [Teacher, music, children]. Kyiv: Muzychna Ukraina.
12. Kosakovski, A. (Ed.). (1988). *Psiholohicheskie osnovy formirovaniia lichnosti v pedahohicheskoi protsesse* [Psychological bases of formation of the personality in the pedagogical process]. Moskva: Pedahohika.
13. Rostovskyi, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli* [Methods of teaching music in basic school] (2nd ed.). Ternopil: Navchalna knyha Bohdan.
14. Rostovskyi, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky u pochatkovii shkoli* [Methods of teaching music in the elementary school] (2nd ed.). Ternopil: Navchalna knyha Bohdan.
15. Rumiantseva, Z. V. (1987). *Formirovanie professionalnoi hotovnosti uchitelia k muzykalno-pedahohicheskoi deiatelnosti v shkole* [Formation of professional readiness of the teacher to the musical and pedagogical activities at school]. (Doctoral thesis). Moskva.
16. Sereda, N. A. (2003). Profesiine samovdoskonalennia vchytelia muzyky [Professional self-improvement of the music teacher]. *Mystetstvo ta osvita [Art and education], 1*, 2–6.
17. Prykhodko, V. V., Malyi, V. V., & Myronenko, M. A. (2005). Slovnyk terminiv i poniat z pedahohiky vyshchoi shkoly [Glossary of terms and concepts of Pedagogy of higher school]. Dnipropetrovsk: NHAU.
18. Shershakova, M. V. (2006). *Sovershenstvovanie professionalno-pedahohicheskoi podhotovki pedahoha-muzykanta v institutakh kultury i iskusstv* [Improving the professional and pedagogical preparation of the teacher-musician in the institutions of culture and arts]. (Doctoral dissertation). Cheboksary.
19. *Akademichnyi tлумachnyi slovnyk* [Academic explanatory dictionary]. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/vlastyvistj>.
20. *Lohichnyi slovnyk* [Logical Dictionary]. Retrieved from: <http://vocabulary.ru/termin/svoistvo.html>.

РЕЗЮМЕ

Щербак Игорь. Профессиональные свойства будущих учителей музыкального искусства.

В статье путем изучения и анализа документов, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, интегрирования и конкретизации определена сущность понятия «профессиональные свойства учителя музыкального искусства»; уточнены профессиональные свойства личности учителя-музыканта; очерченны и охарактеризованы основные профессионально значимые и личностные качества будущих учителей музыкального искусства. В результате создана основа для определения организационно-педагогических условий формирования профессиональных свойств будущих учителей музыкального искусства, а также – для разработки на их основе модели, что является перспективами дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональные свойства, функции, способности, знания, навыки, умения, качества, профессиональная направленность учителя-музыканта.

SUMMARY

Shcherbak Igor. Professional properties of the future teachers of musical art.

The article defines the essence of the concept “professional properties of the musical art teachers” through the study and analysis of documents, psychological and pedagogical literature on the research problem, the integration and concretization. Based on the study and analysis of the relevant definitions in the research literature, it was figured out that the properties of the professional teachers of musical art are defined as professionally significant personal characteristics, which determine the characteristics of his/her musical and educational activities. These properties determine the social demands of the teacher-musician in the form of certain functions, abilities, knowledge, skills, personal and professional qualities (features) and focus to professional activities.

We marked out organizational and structural, targeted and others functions. Basic abilities are musical, academical, didactical, communicative, organizational, gnostic, prognostic, perceptual, constructional, leadership, creative and expression. Basic knowledge and skills are cultural, musical and pedagogical, psychological, methodological, music theory, music performance. The list is continued by pedagogical, gnostic, communicative and motor skills; professionally significant and personal features and focus on the practical implementation of the educational potential of music education of children, maintaining the image of teachers, the prestige of the profession, for the professional and personal self-improvement. Identified and described the main professionally significant features (love of musical-pedagogical activity, professional competence, musicality, communication skills, musical and pedagogical thinking) and personal features (general erudition and culture, humanity, love for children, creativity, self-improvement) of the future musical art teachers.

Thus, the study created the basis to define the organizational and pedagogical conditions of formation of the most important professional properties of the future teachers of musical art and also to develop on their basis the suitable model which is the prospect of further scientific studies.

Key words: teacher of musical art, professional properties, functions, abilities, knowledge, skills, features, professional orientation of a teacher-musician.

Сергій Ящук

Національний університет біоресурсів і
природокористування України
ORCID ID 0000-0002-8309-5898

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті зазначені та розкриті педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз та узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, методики навчання тощо) у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Перспективою в дослідженні буде подальше розкриття педагогічних умов в аспекті формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: педагогічні умови, мотивація, самовиховання, система знань, професійно-правова компетентність, інтерактивні форми та методи, проектна діяльність, особистість педагога.

Постановка проблеми. Під педагогічними умовами розуміють такі обставини організації навчально-виховного процесу, які забезпечують реалізацію поставлених цілей [6, 35–36]. У контексті нашого дослідження до внутрішніх чинників ми відносимо мотивацію одержання освіти зі спеціальності «соціальний працівник», наявність інтересу до поглибленого вивчення дисциплін, що формують правову компетентність, усвідомлення значущості й необхідності сформованості особистісних правових якостей в аспекті майбутньої професійної діяльності та постійної потреби в їх удосконаленні через саморозвиток і самоосвіту. До зовнішніх чинників [8, 232–242] ми відносимо сприятливе освітнє середовище вишів, спрямоване на ефективне формування правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі звертались до трактування терміну «мотивація» В. Асеєв, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Визначенню терміну «самовиховання» були присвячені роботи С. Гончаренко, О. Ковальова та ін. Дослідженнями інноваційних технологій займалися вчені А. Баудас, І. Берьозкіна, К. Власенко С. Кадубовська, П. Лузан, О. Пехота, С. Руднєв, Л. Степаненко, П. Щербань, Н. Щокіна та ін.

Мета дослідження – розкрити педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Методи дослідження. З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз та узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, методики навчання тощо) у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтовуючи першу педагогічну умову, наголосимо на концептуальних положеннях теорії діяльності А. Леонтьєва, С. Рубінштейна (ефективність діяльності прямо пропорційна її мотивації) [8, 232–242]. Позитивна мотивація сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної та морально-вольової активності, розкриває потенційні можливості особистості, підвищує ефективність діяльності.

У контексті нашого дослідження важливим є трактування мотивації як динамічного процесу формування мотиву. Підходячи до оцінки мотивації саме як динамічного процесу, що знаходиться в постійному русі, ми вважаємо, що зовнішнім стимулюванням можна певним чином скерувати означений рух у бік позитивних змін. Розглядаючи мотивацію як двомодальну позитивно-негативну побудову, В. Асєєв [8, 232–242] стверджує, що саме така побудова сприяє позитивним і негативним супровадам мотиваційного процесу. Проекуючи означене положення на площину нашого дослідження, зауважимо, що для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників важливим є забезпечення позитивної мотивації, що можливо за умов позитивного впливу на студентів відповідно до їх потреб, інтересів, бажань.

Діагностика мотивації студентів до навчання у вишах засвідчила, що домінантою в майбутніх фахівців є мотивація отримання диплома, у той час як набуття знань і опанування професією відмічено лише в незначній кількості студентів. А це означає, що в майбутніх фахівців зовнішній тип мотивації переважає над внутрішнім, а цінність особистісного та професійного становлення й розвитку підмінюється лише отриманням диплома про вищу освіту. Вважаємо, що створення позитивної мотивації в освітньому процесі вишів необхідно передбачити через систему відповідних заходів, що сприятиме формуванню потреби в самовихованні й самовдосконаленні, зокрема: упровадження системи знань про сутність і значущість професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

У визначенні терміну «самовиховання» ми орієнтуємося на трактування його С. Гончаренком: «...це – систематична й свідома діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних

звичок» [8, 232–242]. На вирішення проблеми виховання та самовиховання спрямовані науково-теоретичні доробки психологів і педагогів [1; 3; 10]. Учені зазначають, що у вихованні є зовнішні впливи, у самовихованні – внутрішні, запорукою яких є наявність позитивної особистісної мотивації до формування якостей. Саме виховання спонукає людину до роботи над собою, спрямовуючи її на подальший саморозвиток і самовиховання. У контексті нашого дослідження ми спираємося на психологічну концепцію О. Ковальова [8, 232–242], відповідно до якої, самовиховання – це свідома системна робота особистості над собою з метою усунення недоліків і формування позитивних якостей, зумовлених вимогами суспільства та власної програми розвитку.

Обґрунтовуючи другу педагогічну умову, наголошуємо, що система поєднує в собі два види знань: науково-теоретичні та практичні. До науково-теоретичних відносяться знання про структурні компоненти професійно-правової компетентності, від рівня сформованості яких залежить успішне оволодіння професією соціального працівника, усвідомлення соціальної ролі майбутнього фахівця, сприйняття вимог професії, усвідомленого висування цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, що моделюють особистість соціального працівника. Практичні знання – це знання про форми, методи, прийоми формування професійно-правової компетентності, самооцінка з метою подальшого самовиховання та самовдосконалення.

С. Гончаренко зазначає: «знання, як особлива форма процесу відображення дійсності, відображаються в поняттях, судженнях, умовиводах. Концепціях, теоріях і мають характеризуватися систематичністю, усвідомленістю, осмисленістю» [8, 232–242].

Варто підкреслити, що засвоєння майбутніми соціальними працівниками системи знань щодо сутності професійно-правової компетентності та способів її формування виступає базовою основою, оскільки сприяє усвідомленню категоріально-понятійного апарату, сприяє усвідомленню місця професійно-правової компетентності у фаховій підготовці соціального працівника та необхідності її формування. Набуті студентом теоретичні та практичні знання виступають інструментарієм процесу формування їх професійно-правової компетентності, фундаментом цілісності сприйняття особливостей майбутньої фахової діяльності соціального працівника, відчуття значущості сформованості професійно-правової компетентності на належному рівні та осмисленні потреби в їх самовихованні та самовдосконаленні.

П. Лузан наголошує, що для успішного проведення навчальної практики вже перед початком навчального року повинна бути підготовлена методична документація – робочий план, інструкційні карти, окремі практичні завдання, перелік вправ, тести перевірки рівня знань та навичок,

яких студенти мають досягти тощо [5, 288–296]. Нами запропоновано метою навчальної практики, у підготовці майбутніх соціальних працівників із професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін, передбачити оволодіння студентами не тільки системою умінь і навичок з конкретної дисципліни, а й сформувати професійно-правову компетентність. Комплексна навчальна практика проводиться на виробництві (практичні роботи передбачають використання знань студента з кількох дисциплін). Завданнями виробничо-технологічної практики є формування вмінь та навичок виконувати трудові і виробничі процеси в цілому, розвиток професійних здібностей студентів, набуття досвіду ефективного розв'язування виробничих ситуацій, а також збирання фактичного матеріалу для виконання курсових і дипломних робіт. Нами запропоновано завдання на вищезгадані практики, що сприятимуть формуванню в майбутніх соціальних працівників професійно-правової компетентності.

На формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних педагогів великий вплив мають міжпредметні зв'язки, «процес їх установа полягає не лише в тому, що один навчальний предмет використовує інформацію, засвоєну в іншому навчальному предметі. ... вони необхідні для створення у студентів загальних синтезованих знань, умінь і навичок» [1, 22–28]. Нами використано рекомендацію П. Ерднієва: «укрупняти дидактичні одиниці для виявлення взаємозв'язків між основними поняттями» [1, 22–28] та М. Юсупова: «надбання суто спеціальних ... навичок, можливе лише тому, що на момент початку їх освоєння студенти вже придбали навички роботи» [1, 22–28] для створення комплексу завдань із факультативу «Правова культура соціального працівника» для 9–11 класу середньої школи, використавши як елемент профорієнтаційної роботи.

Актуалізація третьої педагогічної умови нашого дослідження зумовлена основними положеннями психолого-педагогічної думки (В. Давидов, О. Леонтьєв) [8, 232–242], що саме діяльність є універсальною формою функціонування особистості і що ефективне формування якостей особистості можливе лише за умов включення її в різноманітні форми й види діяльності. Тому навчальна діяльність, яка є механізмом оволодіння студентами професійно-спрямованої діяльності, проаналізована нами у внутрішньо-смісловому аспекті, а саме: чи сприяють форми та методи навчання особистісному і професійному зростанню майбутніх соціальних працівників та формуванню в них професійно-правової компетентності.

Проектна діяльність передбачає здійснення кількох етапів у навчальній діяльності [4, 64–69]. Виокремлено нами декілька етапів створення навчального проекту та поданий алгоритм дослідження, що сприяє формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Уточнювальний етап: визначення теми; виявлення однієї або

декількох проблем; формування робочої групи; уточнення інформації; обговорення завдання; виявлення проблеми; визначення мети; мотивація студентів. Етап планування: аналіз проблеми; висування та обґрунтування гіпотез; вибір методів перевірки прийнятих гіпотез; формулювання завдань. Виконання проекту: знаходження необхідних джерел інформації та їх обговорення, які підтверджують чи спростовують гіпотезу; оформлення проекту. захист проекту: презентація та захист проекту; оцінка та самооцінка результатів. Важливо наголосити, що вибір форми проекту (доповідь, реферативне повідомлення) визначається його темою, метою й розробленим сценарієм автора. Цінність методу проектів полягає в тому, що проектування теоретичним, практичним та пізнавальним одночасно. Нами була організована проектна робота майбутніх соціальних працівників на кожному із перерахованих етапів у визначеній вище послідовності.

Аналіз науково-методичних праць (О. Пехота, Н. Щокіна та ін.) [4, 64–69] дозволили нам вивести алгоритм дієвості кейс-технології для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

1. Виконання умов ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (створення позитивної мотивації до потреби в самовихованні й самовдосконаленні; упровадження системи знань до змісту професійної підготовки; реалізація комплексу традиційних та інноваційних форм і методів; забезпечення готовності викладачів).

2. Навчальна ситуація (актуальна, проблемного характеру, виробничого змісту) має формувати правові вміння, навички та правову культуру майбутніх соціальних працівників.

3. Методично забезпечена (спеціально підготовлений пакет навчально-методичних матеріалів) співпраця: викладач – студент та студент – студент.

Кінцевим продуктом інтелектуальних ігор із формування професійно-правової компетентності, запропонованих нами для професійно орієнтованих, спеціальних дисциплін та факультативу «Правова культура соціального працівника», є імплікація (передбачення результатів у межах невизначеної ситуації). Аналіз науково-методичних праць (К. Власенко, І. Нагорна та ін.) [4, 64–69] дозволили нам вивести алгоритм дієвості інтелектуальних ігор для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: точність і достовірність фактичного матеріалу з виробничих завдань та постійне оновлення їх змісту; використання міждисциплінарного матеріалу; заданий алгоритм відповідей; зацікавленість педагога у грі.

Ділові ігри [2, 224–231] спрямовані на розвиток наступних умінь і здібностей у форматі професійно-правової компетентності майбутніх

соціальних працівників: визначати та сформулювати проблемне питання; проаналізувати й оцінити проблемну ситуацію; запропонувати можливі варіанти вирішення проблеми та оцінити ефективність кожного; прийняти рішення. Виділяємо декілька етапів реалізації ділової гри: підготовчий етап (ціле покладання, планування); проведення гри (реалізація цілей і планів); аналіз результатів гри.

На основі аналізу науково-методичної літератури (С. Руднева, А. Баудас та ін.) [2, 224–231] нами визначений алгоритм дієвості роботи в малих групах для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: підготовча робота з оформлення робочого місця студентів у вигляді круглих столів: додаткова література, письмові інструкції з алгоритмом дій та чіткими завданнями; етап розподілу студентів на мікрогрупи; етап зазначення ролі викладача: консультує, направляє, контролює.

Запропонована навчально-педагогічна гра [9, 65–66] «Випадок чи інцидент?» має на меті виявлення причин конфлікту і прийняття та обґрунтування оптимальних юридичних рішень майбутніми соціальними працівниками. Студентам повідомлено короткий зміст виробничої ситуації. Студенти також ознайомлюються з додатковою інформацією – фактами виробничої проблеми. Майбутніми соціальними працівниками було запропоновано визначити, яких заходів слід вжити для нормалізації проблеми, що склалася, й запобігання подібним випадкам у майбутньому. Окрім офіційних документів, студенти опрацювали літературу. Студентів було поділено на малі групи (3–5 осіб), які колективно проаналізували інцидент. Майбутніми соціальними працівниками спочатку в малих групах, а потім під час колективної дискусії, були розроблені оптимальні юридичні варіанти розв'язання конфліктної ситуації й поради щодо її нормалізації. Викладач підбив підсумок дискусії, указавши ще раз на оптимальні юридичні шляхи вирішення виробничої ситуації.

Навчально-педагогічна гра [9, 74–75] «Динамічні пари» доцільна на заняттях із повторення чи закріплення навчального матеріалу: студенти, працюючи в парі один з одним (не постійні особи на період навчання дисципліни), набувають навичок співробітництва, уміння висловлюватися та слухати, що є необхідною умовою для здобуття майбутніми соціальними працівниками професійно-правової компетентності. Працюючи парами, студенти дотримувалися таких правил: прочитавши завдання, по черзі висловлювати свою думку, планувати й обговорювати в парі свої виступи. Викладач виступає в ролі контролера та консультанта. Викладач заздалегідь розробляє для кожної малої групи (пари) практичні завдання: одне з них пара студентів робить спільно, а інші (2–3 завдання) виконують самостійно, а потім перевіряють один одного, коментуючи помилки.

Навчально-педагогічна гра [9, 60–61] проводиться у формі рольової гри. Для майбутніх соціальних працівників нами запропоновано: ведучий гри – викладач; усі учасники гри поділяються на такі групи: організатори, ерудити, опоненти, рецензенти, оцінювачі (наповненість груп залежить від кількості студентів). Є доцільність у визначеному розташуванні за столами, за типом «круглих столів, щоби учасники гри бачили один одного. Для кожного учасника гри регламентується час виступу. Для ефективності гри, викладач заздалегідь надає список рекомендованої літератури та проводить консультацію, робить розподіл ролей: ерудити – готують повідомлення; організатори – зачитують висновки в кінці гри; опоненти – ставлять запитання до ерудитів; рецензенти – рецензують виступи ерудитів та вносять свої доповнення; оцінювачі – оцінюють повідомлення ерудитів, цінність підсумкового документа організаторів, практичну цінність опонентів і рецензентів.

Навчально-педагогічна гра [9, 80–81] «Мистецтво ведення бесіди» має на меті навчити майбутніх соціальних працівників майстерності професійно-правового спілкування з клієнтами. На практичному занятті викладач пропонує студентові, який грає роль соціального працівника, провести бесіду з клієнтом на тему. Готуючись до заняття, усі студенти проаналізували запропоновану викладачем юридичну літературу з теми, тому під час практичного заняття студенти перебувають у ролі активних, професійно зацікавлених слухачів. Другу частину практичного заняття присвячено обговоренню й аналізу змісту і методики ведення бесіди. Головним підсумком запропонованої майбутнім соціальним працівникам навчально-педагогічної гри було те, що студенти не тільки одержали уявлення про правову складову своєї майбутньої професійної діяльності, ґрунтовно ознайомилися з методикою ведення бесіди на важливу тему, а й навчилися аналізувати, оцінювати її ефективність, усвідомили, у чому полягає майстерність правового спілкування соціального працівника з клієнтом.

«Мозковий штурм» (брейнстормінг) [2, 224–231] – це метод організації спільної групової та творчої роботи в аудиторії. Технологія передбачає два етапи і доцільна у вивченні міждисциплінарних та міжгалузевих проблем.

1. Формулювання проблемного запитання та висунення ідей із розв'язання проблеми (ведучий фіксує ідеї студентів, не дозволяючи їх критикувати).
2. Активне обговорення, аналіз ідей та вибір найперспективніших.

На основі аналізу науково-методичної літератури (А. Баудас, П. Лузан, С. Ящук та ін.) [2, 224–231; 5; 10], нами визначений алгоритм дієвості роботи під час «мозкового штурму» для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: відсутність критики та заохочення ідей; фіксація всіх висловлених ідей і виділення часу для їх групового обговорення та аналізу; обґрунтування найкращого рішення проблеми.

Фронтальна робота студентів під час інтерактивних лекцій [2, 224–231] сприяє ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Лекція-ситуація передбачає формулювання проблеми чи виробничої ситуації перед початком лекції: конкретна ситуація має бути актуальною та реальною й мати практичний характер; для її вирішення достатньо знань даної лекції. Міні-лекція: подається план і формулюються запитання проблемного характеру; матеріал презентується блоками, відповідно пунктів плану; відповіді студентів, після обдумування, на проблемні запитання відповідно пунктів плану; узагальнення матеріалу та аналіз відповідей студентів викладачем; запитання студентів щодо змісту лекції.

Визначення четвертої педагогічної умови дослідження зумовлена концептуальними положеннями психолого-педагогічної науки про провідну роль особистості педагога в освітньому процесі. Неперервне нормування показників і визначення суми балів більш об'єктивно характеризує рівень готовності [7, 185–192]. Реалізація сукупності заходів для професорсько-викладацького складу забезпечує готовність викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема, курс лекцій «Особливості методики соціально-педагогічних дисциплін» та змістово-методичні аспекти факультативного курсу «Правова культура соціального працівника» на щорічному науково-практичному семінарі з підвищення педагогічної майстерності в Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Базуючись на теоретико-практичному аналізі сучасного стану формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми визначили ті педагогічні умови, що мають сприяти ефективності досліджуваного утворення, а саме: створення в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до формування професійно-правової компетентності як цілісного структурного утворення, потреби в їх самовихованні й самовдосконаленні; упровадження системи знань про сутність і значущість професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі вишів доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Перспективою в дослідженні буде подальше розкриття педагогічних умов в аспекті формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берьозкіна І. А. Деякі аспекти застосування компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх інженерів / І. А. Берьозкіна // *Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. – К., 2011. – LXXXV (№ 95). – С. 22–28.

2. Будас А. П. Інтерактивні технології навчання правознавству студентів економічних спеціальностей / А. П. Будас // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 27. – С. 224–231.

3. Журавська Н. С. Глобальний характер міжнародної трудової міграції: виклики та завдання вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.dsu.dp.ua> <https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0026/rpp-2016-0026.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>.- Назва з екрану.

4. Кадубовська С. С. Ефективність використання методу проектів для формування фахових понять з художнього проектування у майбутніх вчителів технологій / С. С. Кадубовська // *Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. – К., 2012. – CVIII (№ 108). – С. 64–69.

5. Лузан П. Г. Активізація навчання студентів-аграрників / П. Г. Лузан // *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. – 2003. – № 64. – С. 288–296.

6. Марковська О. Є. Організація професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю : методичні рекомендації. – Київ-Сімферополь : ДІАЙПІ, 2010. – 152 с.

7. Степаненко Л. М. Діагностика сформованості професійних соціальних зв'язків у майбутніх фахівців вищих навчальних закладів / Л. М. Степаненко // *Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. – К., 2013. – СІХ (№ 109). – С. 185–192.

8. Шахматова Т. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування ділових якостей майбутніх фахівців / Т. В. Шахматова // *Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. – К., 2013. – СІХ (№ 109). – С. 232–242.

9. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : [навч. посіб.] / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

10. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів : зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С. П. Ящук. – Режим доступу :

<https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0034/rpp-2016-0034.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>.

REFERENCES

1. Beriozkina, I. A. (2011). Deiaki aspekty zastosuvannya kompetentnisnoho pidkhodu u protsesi pidhotovky maibutnikh inzheneriv [Some aspects of competence approach implementation in preparing future engineers]. *Nauk. zap. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, LXXXHV (№ 95)*, 22–28. Kyiv.

2. Budas, A. P. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia pravoznavstvu studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Interactive technologies of teaching jurisprudence the students of economic specialties]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 27, 224–231. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer».

3. Zhuravska, N. S. *Hlobalnyi kharakter mizhnarodnoi trudovoi mihratsii: vyklyky ta zavdannia vyshchoi osvity [Global nature of international labor migration challenges and objectives of higher education]*. Retrieved from <http://www.dsu.dp.ua><https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0026/rpp-2016-0026.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>.-nameofthescreen.

4. Kadubovska, S. S. (2012). Efektyvnist vykorystannia metodu proektiv dlia formuvannia fakhovykh poniat z khudozhnoho proektuvannia u maibutnikh vchyteliv tekhnolohii [The effectiveness of using project method in the formation of professional concepts and artistic design of the future teachers of technology]. *Nauk. zap. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, SVIII (№ 108)*, 64–69. Kyiv.

5. Luzan, P. G. (2003). Aktyvizatsiia navchannia studentiv-ahrarynykiv [Enhancing learning of students-agrarians]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiiia»*, 64, 288–296.

6. Markovska, O. E. (2010). Orhanizatsiia profesiino-praktychnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv mashynobudivnoho profilu [The organization of vocational and practical training of the future engineers-teachers in mechanical engineering]. Kyiv-Simferopol: DIAYPI.

7. Stepanenko, L. M. (2013). Diahnostyka sformovanosti profesiinykh sotsialnykh zviazkiv u maibutnikh fakhivtsiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Diagnosis of professional formation of social ties in the future professionals of higher education institutions] *Nauk. zap. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, SIH (№ 109)*, 185–192. Kyiv.

8. Shakhmatova, T. V. (2013). Teoretychne obgruntuvannia pedahohichnykh umov formuvannia dilovykh yakosti maibutnikh fakhivtsiv [Theoretical substantiation of pedagogical conditions of the future specialists' professional qualities formation]. *Nauk. zap. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, SIH (№ 109)*, 232–242.

9. Shcherban, P. M. (2004). *Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Training and educational games in higher education]*. K: Higher HQ.

10. Yashchuk, S. P. *Formuvannia profesiino-pravovoi kompetentnosti studentiv: zarubizhnyi dosvid [Formation of professional legal competence of students: foreign experience]*. Retrieved from:

<https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0034/rpp-2016-0034.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>

РЕЗЮМЕ

Ящук Сергей. Педагогические условия формирования профессионально-правовой компетентности будущих социальных работников.

В статье указаны и раскрыты педагогические условия формирования профессионально-правовой компетентности будущих социальных работников. Для достижения цели исследования использованы следующие исследовательские методы: анализ и обобщение эмпирических и теоретических положений, содержащихся в профессиональной литературе по различным научным направлениям (педагогике, психологии, методике обучения и т.д.) в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Перспективой в исследовании будет дальнейшее раскрытие педагогических условий в аспекте формирования профессионально-правовой компетентности будущих социальных работников.

Ключевые слова: педагогические условия, мотивация, самовоспитание, система знаний, профессионально-правовая компетентность, интерактивные формы и методы, проектная деятельность, личность педагога.

SUMMARY

Yashchuk Serhii. Pedagogical conditions of the future social workers' professional-legal competence formation.

In the article pedagogical conditions of the future social workers' professional-legal competence formation are stated and revealed: creation in future social workers of positive

motivation for the formation of professional-legal competence as an integral structural composition, the need in their self-education and self-improvement; implementation of the system of knowledge about the essence and importance of professional-legal competence of the future social workers to the content of their training; realization in the educational process of the higher education institutions of the appropriate complex of traditional and innovative forms and methods for facilitating the formation of professional-legal competence of the future social workers; ensuring the readiness of teachers to the formation of professional-legal competence of the future social workers.

With the aim of achieving the objectives of the study the following research methods are used: analysis and generalization of empirical and theoretical positions contained in the professional literature in different scientific fields (pedagogy, psychology, methods of teaching, etc.) in the works of native and foreign researchers.

Justifying the first pedagogical condition, we show the conceptual provisions of the theory of activity of A. Leontiev, S. Rubinstein (efficiency of activity is directly proportional to its motivation). In the context of our study is important the interpretation of motivation as a dynamic process of formation of the motive. Diagnosis of students' motivation to learning in universities has shown that the dominant in the future specialists is a motivation for graduation, while the acquisition of knowledge and mastery of the profession was observed only in a small number of students. Justifying the second pedagogical condition, we note that the system combines two kinds of knowledge: scientific-theoretical and practical. Actualization of the third pedagogical condition of our study is due to the basic provisions of the psychological-pedagogical thought (V. Davydov, O. Leontiev) that this activity is a universal form of functioning of the individual and that the effective formation of the personality is possible only under condition of its inclusion in a variety of forms and activities. The definition of the fourth pedagogical condition of the study is due to the conceptual provisions of the psychological-pedagogical science about the leading role of the personality of the teacher in the educational process.

Perspective of the further study will be the disclosure of the pedagogical conditions in the aspect of the future social workers' professional-legal competence forming.

Key words: *pedagogical conditions, motivation, self-education, knowledge, professional-legal competence, interactive forms and methods, project activity, personality of the teacher.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7931-2143

ВПЛИВ ДЕТЕРМІНІСТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ НА СПІВВІДНОШЕННЯ СИСТЕМ «ОСОБИСТІТЬ» І «ДЕФЕКТ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП

Метою даної статті є виявлення впливу детерміністичної наукової освітньої парадигми на зміни співвідношення систем «особистість» і «дефект» людини, зокрема молодших школярів із дитячим церебральним паралічем. У статті застосована евристично-синергетична методологія дослідження. Автор доводить, що детерміністична наукова освітня парадигма недостатньо стимулює самоорганізацію підсистем системи «особистість» і недостатньо пригнічує саморуйнування підсистем системи «дефект» людини з психофізичними порушеннями в ході прямих процесів абілітації, розвитку, реабілітації, корекції, компенсації, гіперкомпенсації. Стаття показує, що необхідно якомога менше використовувати детерміністичні методика в освітньому процесі осіб із психофізичними порушеннями. Детерміністичні методика є недостатньо природними в задоволенні потреб людини з психофізичними порушеннями в самовдосконаленні й самореалізації та менш результативними, ніж синергетичні, щодо абілітації, розвитку, реабілітації підсистем системи «особистість» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації підсистем системи «дефект». У подальшому необхідно порівняти детерміністичну та синергетичну наукові парадигми, висвітлити позитивні й негативні сторони кожної з них та запропонувати медико-психолого-педагогічні методика і методичні системи, що спираються на синергетичні принципи.

Ключові слова: синергетична наукова освітня парадигма, детерміністична наукова освітня парадигма, система «особистість», система «дефект», люди з психофізичними порушеннями, молодші школярі з дитячим церебральним паралічем, пізнавальні психічні процеси.

Постановка проблеми. Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для осіб із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Педагоги все більше враховують системність у задоволенні потреб дітей і все менше надають перевагу однобічним детерміністичним методикам. Однак перехід до синергетичної освітньої парадигми відбувається занадто повільно, і домінуючою залишається детерміністична освітня парадигма, яка практично не враховує холістичного характеру процесів самоорганізації й саморуйнування систем «особистість» (далі – «О») і «дефект» (далі – «Д») людини й тому не дозволяє повноцінно

здійснювати: 1) *абілітацію системи «О»* як процес попередження самоорганізації (виникнення і вдосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалыми та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів; 2) *прогресивний розвиток системи «О»* як процес спрямованого, закономірного, поетапного чергування саморуйнування та самоорганізації підсистем, який приводить до набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї нових елементів та формування й розширення її ієрархічних рівнів; 3) *корекцію системи «Д»* як процес набуття системою «Д» нижчої якості внаслідок від'єднання від неї зараз наявних (раніше відсутніх) елементів та звуження і зникнення зараз наявних (раніше відсутніх) її ієрархічних рівнів та набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних нових елементів і формування й розширення її відповідних ієрархічних рівнів; 4) *реабілітацію системи «О»* як процес набуття системою «Д» нижчої якості внаслідок від'єднання від неї зараз наявних (раніше відсутніх) елементів та звуження і зникнення зараз наявних (раніше відсутніх) її ієрархічних рівнів та набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних зараз відсутніх (раніше наявних) елементів і відновлення й розширення зараз відсутніх (раніше наявних) її відповідних ієрархічних рівнів; 5) *компенсацію наявності системи «Д»* як процес самоорганізації підсистеми Б системи «О», спорідненої підсистемі А системи «О», який виникає внаслідок неможливості за даних умов здійснення самоорганізації підсистеми А системи «О»; 6) *гіперкомпенсацію наявності системи «Д»* як процес самоорганізації системи «О», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку мінімум двох підсистем системи «О» й утворення між ними горизонтальних зв'язків, які стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем системи «О», у яких за даних умов неможлива самоорганізація; 7) *біологічну, психологічну й соціальну адаптацію людини* через недостатню ефективність самоорганізації та занадто високу ефективність саморуйнування підсистем системи «О» людини й занадто високу ефективність самоорганізації та недостатню ефективність саморуйнування підсистем системи «Д» людини в ході процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Отже, детерміністична освітня парадигма створює умови для накопичення різноманітних порушень у людини.

Аналіз актуальних досліджень. Від початку виникнення корекційної педагогіки і спеціальної психології й до нинішнього часу в наукових виданнях представлено безліч ПФП, що зустрічаються в людей, освіта яких здійснювалася в межах детерміністичної наукової парадигми. Проаналізувавши виявлені дослідниками дефекти, можна помітити, що

більшість порушень є набутими внаслідок недостатнього врахування в освітньому процесі людей із ПФП синергетичних характеристик їх систем «О» і «Д». Отже, детерміністичні методики виявилися малоефективними щодо профілактики виникнення дефектів та їх подолання.

Метою даної статті є виявлення впливу детерміністичної наукової освітньої парадигми на зміни співвідношення систем «О» і «Д» людини, зокрема молодших школярів із дитячим церебральним паралічем.

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 розвивальної ситуації в нелінійну, нелінійний розвивавальний діалог, пробуджуючий розвиток, гештальт-розвиток, саморозвиток, розвиток як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. 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 в 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. Проте й детерміністична освітня парадигма накладає відбиток на зміни співвідношення систем «О» і «Д» МШ із ДЦП. Проведемо порівняльну характеристику деяких пізнавальних психічних процесів МШ із ДЦП за умови застосування детерміністичної наукової парадигми в освітньому процесі спеціальних шкіл для дітей із вадами опорно-рухового апарату (таблиці 1–5).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика уваги 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 довільна увага розвинена недостатньо, а мимовільна увага практично не переважає над довільною. Учням не дуже важко свідомо зосередитися на завданні. Проте, якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її набагато уважніше та зі значно більшим задоволенням	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР довільна увага розвинена мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною. Учням доволі нелегко свідомо зосередитись на завданні. Проте якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її дещо уважніше та з помітно більшим задоволенням	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ довільна увага практично нерозвинена, а мимовільна увага значно переважає над довільною. Учням дуже важко свідомо зосередитися на завданні. Проте якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її трохи уважніше та з дещо більшим задоволенням
Післядовільна увага в них майже сформована. Діти майже достатньо докладають вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні майже не ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання формально, у процесі самоконтролю виконання роботи досить часто керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що його потрібно виконати. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, й тому діти часто відволікаються. У процесі роботи учням нелегко повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший інтерес до завдання й	Післядовільна увага в них сформована частково. Діти недостатньо докладають вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання доволі формально, у процесі самоконтролю виконання роботи практично не керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що потрібно слухатись учителя. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, і тому діти майже постійно відволікаються. У процесі роботи учням дуже важко повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший	Післядовільна увага в них практично несформована. Діти майже не можуть докласти вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання дуже формально, у процесі самоконтролю виконання роботи не керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що потрібно слухатись учителя. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, і тому діти повсякчас відволікаються. У процесі роботи учням надзвичайно проблематично повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший

перестають відволікатися. Їх довільна увага за відносно невеликий час перетворюється на мимовільну	інтерес до завдання і практично перестають відволікатися. Їх довільна увага за не дуже великий час перетворюється на мимовільну	інтерес до завдання й майже перестають відволікатися. Їх довільна увага за значний час перетворюється на мимовільну
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ об'єм уваги дещо знижений, тому діти можуть достатньо велику кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР об'єм уваги частково знижений, тому діти можуть лише невелику кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ об'єм уваги значно знижений, тому діти можуть лише дуже малу кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно
Розподіл уваги в учнів майже сформований, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність виконувати кілька дій одночасно	Розподіл уваги в учнів сформований частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність виконувати кілька дій одночасно	Розподіл уваги в учнів майже несформований, тому в них практично відсутня здатність виконувати кілька дій одночасно
Стійкість уваги дітей дещо знижена, коливання уваги практично відсутні. Тому школярі можуть достатньо тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті	Стійкість уваги дітей частково знижена, відмічаються незначні коливання уваги. Тому школярі можуть недостатньо тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті	Стійкість уваги дітей значно знижена, спостерігаються значні коливання уваги. Тому школярі не можуть тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті
Переключуваність уваги учнів дещо уповільнена, тому дітям не дуже важко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший	Переключуваність уваги учнів незначно уповільнена, тому дітям досить нелегко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший	Переключуваність уваги учнів значно уповільнена, тому дітям дуже важко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший
Концентрація уваги школярів дещо знижена, тому в дітей спостерігається незначно знижена інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань	Концентрація уваги школярів частково знижена, тому в дітей спостерігається недостатня інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань	Концентрація уваги школярів низька, тому в дітей спостерігається значно знижена інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань
Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання дещо знижена, відмічається незначна розпорошеність їх уваги	Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання частково знижена, відмічається середня розпорошеність їх уваги	Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання значно знижена, відмічається висока розпорошеність їх уваги

Таблиця 2

Порівняльна характеристика сприймання 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 порушена цілісність сприймання, воно практично не фрагментарне, тому діти досить непогано можуть мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР частково порушена цілісність сприймання, воно частково фрагментарне, тому дітям важко мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ цілісність сприймання значно порушена, воно доволі фрагментарне, тому діти майже не можуть мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету
Структурність сприймання в учнів розвинена недостатньо, тому діти сприймають об'єкт як недостатньо структуроване ціле	Структурність сприймання учнів розвинена мало, тому діти сприймають об'єкт як мало структуроване ціле	Структурність сприймання учнів практично не розвинена; сприймання дифузне, хаотичне, безсистемне, тому діти сприймають об'єкт як практично не структуроване ціле
Точність сприймання дітей майже не знижена, їх сприймання доволі диференційоване	Точність сприймання дітей частково знижена, їх сприймання недостатньо диференційоване	Точність сприймання дітей значно знижена, їх сприймання недиференційоване
Константність сприймання школярів дещо знижена, тому діти практично завжди помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання	Константність сприймання школярів частково знижена, тому діти не завжди помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання	Константність сприймання школярів низька, тому діти практично не помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання
Усвідомленість сприймання МШ із ДЦП і ЗІ майже сформована, тому діти доволі вправно можуть подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи	Усвідомленість сприймання учнів сформована частково, тому дітям доволі нелегко подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи	Усвідомленість сприймання учнів практично несформована, тому діти майже не можуть подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи
Активність (вибірковість) сприймання школярів практично не знижена, тому діти досить	Активність (вибірковість) сприймання МШ із ДЦП і ЗПР частково знижена, тому дітям	Активність (вибірковість) сприймання МШ із ДЦП і ЛРВ значно знижена, воно доволі

добре можуть свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги й доволі тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами	важко свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги й недосить тривалий час недостатньо інтенсивно заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами	пасивне, тому діти майже не можуть свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги і нетривалий час з незначною інтенсивністю заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами
---	--	---

Таблиця 3

Порівняльна характеристика пам'яті МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів з ДЦП і ЗІ запам'ятовування майже не уповільнене, незначно уповільнене й наростання продуктивності запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу. У них дещо уповільнено видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН, практично не знижена вибірковість запам'ятовування матеріалу, дуже мала кількість пропущених елементів. В учнів даної категорії практично не змінена послідовність запам'ятовування. Їх запам'ятовування достатньо цілісне, повне, точне, диференційоване, міцне; досить добре розвинене логічне запам'ятовування, проте недостатньо добре формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЗІ доволі добре запам'ятовування розвинене недостатньо,	Запам'ятовування МШ із ДЦП і ЗПР є частково уповільненим, частково уповільнене й наростання продуктивності запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу, досить повільно видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН. У дітей даної категорії частково знижена вибірковість запам'ятовування матеріалу, незначна кількість пропущених елементів, частково змінена послідовність елементів при запам'ятовуванні. Запам'ятовування матеріалу недостатньо цілісне, повне й точне, недосить диференційоване та міцне; недостатньо розвинене логічне запам'ятовування; проблематично формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЗПР доволі добре запам'ятовування	У молодших школярів з ДЦП і ЛРВ запам'ятовування значно уповільнене й повільно наростає продуктивність запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу, вкрай низька вибірковість запам'ятовування, велика кількість пропущених елементів, значно змінена послідовність запам'ятовування. У них дуже повільно видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН. Запам'ятовування фрагментарне, неповне, неточне, недиференційоване, неміцне; значно недорозвинене логічне запам'ятовування; практично не формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ доволі добре запам'ятовування практично нерозвинене, а мимовільне значно переважає над доволіним.

<p>мимовільне практично не переважає над довільним. Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів майже сформоване, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>	<p>розвинене мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною. Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів сформоване частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>	<p>Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів майже несформоване, тому в них практично відсутня здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>
<p>Збереження. Діти спроможні досить непогано зберігати в пам'яті матеріал. У них образи незначно уподібнюються з часом, кількість образів дещо знижена, але зменшується вона повільно. Школярі мають достатньо диференційовані, досить точні й повні, достатньо цілісні й доволі стійкі уявлення пам'яті, у них достатньо міцне збереження в пам'яті інформації. Знання дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі нелегким завданням. В учнів спостерігається незначно знижена інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>	<p>В учнів початкових класів з ДЦП і ЗПР недостатньо добре розвинене збереження матеріалу в пам'яті. Їх образи частково уподібнюються з часом, кількість образів недостатня, хоча й не дуже швидко зменшується. Школярі мають частково диференційовані, недостатньо точні й повні, недосить цілісні й недостатньо стійкі уявлення пам'яті, у них недостатньо міцне збереження в пам'яті інформації. Знання дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі важким завданням. В учнів спостерігається недостатня інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>	<p>Збереження інформації в пам'яті має низку недоліків. Їх образи значно уподібнюються з часом, кількість образів невелика та дуже швидко зменшується. Спостерігається недостатня диференційованість та міцність збереження уявлень пам'яті, вони неточні, неповні, нецілісні (фрагментарні), нестійкі. Знання дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів достатньо проблематичним завданням. В учнів спостерігається значно знижена інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>
<p>Проте відтворення МШ із ДЦП і ЗІ практично не уповільнене, майже не знижена вибірковість відтворення матеріалу при частковому відтворенні. У процесі відтворення ними матеріалу спостерігається дуже мала кількість пропущених і непотрібних</p>	<p>Відтворення у дітей із ДЦП і ЗПР частково уповільнене, певною мірою знижена вибірковість відтворення матеріалу при його частковому відтворенні, незначна кількість пропущених і непотрібних елементів та повторів, частково змінена</p>	<p>Відтворення МШ із ДЦП і ЛРВ значно уповільнене, значно знижена вибірковість відтворення матеріалу при частковому відтворенні, спостерігається велика кількість пропущених і непотрібних елементів та повторів, значно змінена</p>

елементів та повторів, практично не змінена послідовність. Їх відтворення майже цілісне, достатньо повне, доволі точне й диференційоване; досить добре розвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в дітей розвинене недостатньо, а мимовільне практично не переважає над довільним	послідовність відтворення інформації. Їх відтворення є дещо фрагментарним, недостатньо повним і точним, воно мало диференційоване; недостатньо розвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в дітей розвинене мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною	послідовність матеріалу. Відтворення дітей фрагментарне, неповне, неточне (приблизне), недиференційоване; значно недорозвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в учнів практично нерозвинене, а мимовільне значно переважає над довільним
Забування МШ із ДЦП і ЗІ є достатньо повільним	Забування в цих дітей відносно швидке	Забування МШ із ДЦП і ЛРВ доволі швидке

Таблиця 4

Порівняльна характеристика мислення МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЗІ спостерігається більш-менш послідовний, майже впорядкований, достатньо деталізований і доволі повний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні достатньо правильно виділяють головне, суттєве, досить часто виділяють функціональні властивості об'єктів, практично не називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, дещо нерівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за меншістю характеристик	Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЗПР спостерігається недостатньо послідовний, частково впорядкований, недосить деталізований і недостатньо повний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні частково виділяють головне, суттєве, часто виділяють функціональні властивості об'єктів, кілька разів називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, недостатньо рівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за половиною характеристик	Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ спостерігається непослідовний, невпорядкований, мало деталізований і неповний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні не виділяють головного, суттєвого, дуже рідко виділяють функціональні властивості об'єктів, багато разів називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, переважно нерівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за більшістю характеристик
Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, дещо нерівноцінні за	Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, недостатньо рівноцінні за	Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, переважно нерівноцінні за

<p>важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за меншістю характеристик</p>	<p>важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за половиною характеристик</p>	<p>важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за більшістю характеристик</p>
<p>Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на дещо помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЗІ мають майже послідовне порівняння. Вони порівнюють відповідні (однорідні) частини й ознаки об'єктів за недостатньо відповідними критеріями. Діти відносно добре виділяють схожі риси, добре виявляють відмінні, практично не ототожнюють подібні об'єкти. Рідко замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них</p>	<p>Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на частково помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЗПР мають недостатньо послідовне порівняння. Вони порівнюють частково відповідні (однорідні) частини й ознаки об'єктів за мало відповідними критеріями. Дітям важко виділяти схожі риси, хоча відносно добре вони виявляють відмінні риси, іноді ототожнюють подібні об'єкти. Інколи замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них</p>	<p>Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на вельми помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЛРВ мають непослідовне порівняння. Вони порівнюють невідповідні (неоднорідні) частини й ознаки об'єктів за невідповідними критеріями. Діти практично не виділяють схожі риси, проте непогано виявляють відмінні, практично завжди ототожнюють подібні об'єкти. Часто замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них</p>
<p>Узагальнення. Діти майже завжди узагальнюють об'єкти за суттєвими характеристиками і практично не узагальнюють їх за несуттєвими. Їх узагальнення достатньо диференційовані, не занадто широкі. Дітям не дуже важко переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Доволі правильно здійснюють узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Іноді зустрічається ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)</p>	<p>Узагальнення. Діти часто узагальнюють об'єкти за несуттєвими характеристиками, проте іноді узагальнюють їх і за суттєвими. Їх узагальнення частково диференційовані, не досить широкі. Дітям важко переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Недостатньо правильно здійснюють узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Часто спостерігається ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)</p>	<p>Узагальнення. Діти майже завжди узагальнюють об'єкти за несуттєвими характеристиками і практично не узагальнюють їх за суттєвими. Їх узагальнення недиференційовані, занадто широкі. Діти практично не можуть переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Майже не можуть здійснити узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Переважає ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)</p>
<p>Учні достатньо добре можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики</p>	<p>Учням важко відрізнити суттєві та несуттєві характеристики</p>	<p>Учні практично не можуть відрізнити суттєві та несуттєві</p>

об'єктів. Їх мислення переважно не ситуативне	об'єктів. Їх мислення частково ситуативне	характеристики об'єктів. Їх мислення переважно ситуативне
Конкретність їх мислення незначна, діти зазвичай можуть відносно добре відокремити предмети й події від ситуації	Конкретність мислення часткова, дітям важко відокремити предмети й події від ситуації	Конкретність мислення значна. Діти практично не можуть відокремити предмети і події від ситуації
Критичність мислення школярів незначно знижена, вони майже завжди помічають грубі та завжди не грубі помилки у своїй роботі. Діти практично завжди можуть пояснити характер своїх труднощів	Критичність мислення школярів частково знижена, вони почасти помічають грубі і майже завжди не грубі помилки у своїй роботі. Діти частково можуть пояснити характер своїх труднощів	Критичність мислення школярів значно знижена, вони практично не помічають грубих помилок у своїй роботі. Діти практично не можуть пояснити характер своїх труднощів
У молодших школярів зі ЗІ спостерігається незначна стереотипність мислення. Діти майже завжди достатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів	У молодших школярів із ЗПР спостерігається часткова стереотипність мислення. Діти часто недостатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів	У молодших школярів із ЛРВ спостерігається значна стереотипність мислення. Діти практично завжди неадекватно використовують відомі ознаки предметів
Проявляється й незначна тугорухливість мислення. Діти достатньо добре можуть перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи у застосовувані способи дій	Проявляється й часткова тугорухливість мислення. Дітям важко перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій	Проявляється й значна тугорухливість мислення. Діти практично не можуть перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій
В учнів майже сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Діти досить добре (доволі добре, непогано, досить непогано, доволі непогано) здійснюють цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі	В учнів частково сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Дітям важко здійснювати цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі	В учнів практично не сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Діти практично не можуть здійснювати цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі
Відзначаються незначні фрагментарність і непослідовність мислення. Діти досить добре	Відзначаються часткові фрагментарність і непослідовність мислення. Дітям важко усвідомити	Відзначаються значні фрагментарність і непослідовність мислення. Діти практично не

<p>усвідомлюють продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>	<p>продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>	<p>усвідомлюють продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>
<p>Спостерігаються незначні уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають достатню мисленнєву працездатність, яка незначно знижується в нових умовах (в малознайомих ситуаціях), тому діти досить добре переносять знання в нові умови</p>	<p>Спостерігаються часткові уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають середню мисленнєву працездатність, яка частково знижується в нових умовах (у малознайомих ситуаціях), тому діти частково переносять знання в нові умови</p>	<p>Спостерігаються значні уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають низьку мисленнєву працездатність, яка значно знижується в нових умовах (у малознайомих ситуаціях), тому діти практично не переносять знання в нові умови</p>
<p>У молодших школярів із ЗІ доволі непогано розвинене словесно-логічне мислення, тому діти досить добре можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають лише незначну їх частину при відтворенні матеріалу</p>	<p>У молодших школярів із ЗПР недостатньо розвинене словесно-логічне мислення, тому дітям важко встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають їх половину при відтворенні матеріалу</p>	<p>У молодших школярів із ЛРВ практично не розвинене словесно-логічне мислення, тому діти практично не можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають значну їх частину при відтворенні матеріалу</p>
<p>В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>	<p>В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>	<p>В учнів спостерігається значне переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>
<p>У молодших школярів із ЗІ наочно-дійове мислення дещо недорозвинене, тому діти досить добре здійснюють практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>	<p>У молодших школярів із ЗПР наочно-дійове мислення недостатньо розвинене, тому діти недосить добре здійснюють практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>	<p>У молодших школярів із ЛРВ наочно-дійове мислення частково розвинене, тому дітям доволі нелегко здійснювати практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>
<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії недостатньо розвинене, тому діти не</p>	<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії частково розвинене, тому дітям</p>	<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії мало розвинене, тому дітям проблематично</p>

досить добре можуть подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань	доволі нелегко подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань	подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань
Образне мислення школярів частково розвинене, тому дітям доволі нелегко подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Образне мислення школярів мало розвинене, тому дітям проблематично подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Образне мислення школярів практично не розвинене, тому діти практично не можуть подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань

Таблиця 5

Порівняльна характеристика уяви 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 процеси створення та відтворення образів майже не уповільнені, незначно уповільнене й наростання продуктивності процесів створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні. У них дещо уповільнено видозмінюються умовні зв'язки між образами, майже не знижена вибірковість процесів створення та відтворення образів. В учнів даної категорії практично не змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів	Процеси створення та відтворення образів МШ із ДЦП і ЗПР є частково уповільненими, частково уповільнене й наростання продуктивності процесів створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні, досить повільно видозмінюються умовні зв'язки між образами. У дітей даної категорії частково знижена вибірковість процесів створення та відтворення образів, частково змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів	У молодших школярів з ДЦП і ЛРВ процеси створення та відтворення образів значно уповільнені, повільно наростає продуктивність процесу створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні, украй низька вибірковість процесів створення та відтворення образів, значно змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів. У них дуже повільно видозмінюються умовні зв'язки між образами
Діти недостатньо добре створюють образи предметів та явищ за їх словесним описом	Дітям проблематично створювати образи предметів та явищ за їх словесним описом	Діти практично не створюють образи предметів та явищ за їх словесним описом
У школярів довільна уява розвинена недостатньо, мимовільна практично не переважає над довільною	У школярів довільна уява розвинена мало, а мимовільна незначно переважає над довільною	У школярів довільна уява практично нерозвинена, а мимовільна значно переважає над довільною

Одночасне (паралельне) створення образів у дітей майже сформоване, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно	Одночасне (паралельне) створення образів у дітей сформоване частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно	Одночасне (паралельне) створення образів у дітей майже несформоване, тому в них практично відсутня здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно
Образи дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі нелегким завданням	Образи дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі важким завданням	Образи дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів достатньо проблематичним завданням
МШ із ДЦП і ЗІ достатньо добре можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів	МШ із ДЦП і ЗПР важко відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів	МШ із ДЦП і ЛРВ практично не можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів
Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи здебільшого різноманітні, достатньо цілісні, повні, точні, диференційовані, стійкі, з доволі адекватним привнесенням нових та дуже малою кількістю пропущених елементів. Діти практично завжди доволі адекватно використовують відомі їм ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів	Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи мало різноманітні, недостатньо цілісні, повні й точні, недосить диференційовані та стійкі, з недосить адекватним привнесенням нових та незначною кількістю пропущених елементів. Діти часто недостатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів	Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи переважно одноманітні, фрагментарні, неповні, неточні, недиференційовані, нестійкі, з неадекватним привнесенням нових та великою кількістю пропущених елементів. Діти практично завжди неадекватно використовують відомі ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів
Діти досить добре можуть установити більшість причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації	Дітям нелегко встановити навіть половину причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації	Діти практично не можуть установити навіть частину причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації
Учні майже завжди помічають грубі та завжди не грубі помилки у створених та відтворених ними образах	Учні вони почасти помічають грубі й майже завжди не грубі помилки у створених та відтворених ними образах	Учні практично не помічають грубих помилок у створених та відтворених ними образах

Школярі недостатньо добре можуть перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів	Школярам важко перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів	Школярі практично не можуть перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів
Дітям доволі нелегко подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Дітям проблематично подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Діти практично не можуть подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань
В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним	В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним	В учнів спостерігається значне переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним

Висновки. Отже, можна прослідкувати таку закономірність у зміні співвідношення систем «О» і «Д» людини з ПФП: чим більше біологічних підсистем має система «Д» і чим менше біологічних підсистем має система «О» людини, тим менше методики детерміністичної наукової освітньої парадигми сприяють профілактиці виникнення нових і подоланню наявних психологічних і соціальних підсистем системи «Д» та утворенню нових і вдосконаленню наявних психологічних і соціальних підсистем системи «О» людини. Чому так відбувається?

Наявні несинергетичні методики абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які функціонують у детерміністичній науковій парадигмі, спираються на детерміністичні принципи, що не дозволяє чітко визначити зміни у структурі систем «О» і «Д» людини з ПФП, оскільки враховуються тільки дві зони розвитку названих систем. У детерміністичній освітній парадигмі лише процес розвитку має власні методи, які використовуються і для управління процесами абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Названі процеси, здійснювані за допомогою методів розвитку, практично не задовольняють потреб людини з ПФП як системи «біо-соціо-дух», тому й не породжують у неї самостійності в подоланні дефектів і становленні й удосконаленні власного «Я». Людину з ПФП ведуть за собою нав'язаним шляхом, який є «штучним» для неї. Детерміністичні методики практично не сприяють усвідомленню людиною з ПФП недостатнього рівня розвитку її системи «О» й високого рівня розвитку її системи «Д», оскільки людина з

ПФП не навчається відшукувати свої помилки та недоліки, коригувати дефекти – за неї це виконують психологи та педагоги. Тому більшість зусиль на абілітацію, розвиток, реабілітацію системи «О» людини з ПФП, корекцію, компенсацію, гіперкомпенсацію системи «Д» людини з ПФП витрачається працівниками закладів освіти, а людина з ПФП є пасивною й бере мінімальну участь в абілітаційному, розвивальному, корекційному, реабілітаційному, компенсаторному, гіперкомпенсаційному процесах.

Переважна більшість детерміністичних методик містить чітку інструкцію, проте найменше відхилення від неї зазвичай знижує ефективність абілітаційної, розвивальної, корекційної, реабілітаційної, компенсаторної, гіперкомпенсаційної роботи; методики не мають чітко вираженої макро- та мікроструктури, їх структура не є фрактальною, і тому щоразу залежно від ситуації психологи й педагоги змушені застосовувати нову комбінацію методів для здійснення самоорганізації в підсистемах системи «О» і саморуїнування в підсистемах системи «Д», а людина з ПФП не має можливості виявити й запам'ятати структуру здійснюваного процесу, що знижує активну участь людини з ПФП у процесах абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в її системах «О» і «Д» й підсилює її залежність від психологів і педагогів. Крім того, детерміністична освітня парадигма не дозволяє створювати дидактичні методики з аналогічною структурою з різних навчальних дисциплін через різний зміст освіти та прийоми роботи, які від нього залежать, тому неможливо створити методику опосередкованого управління певним вертикальним процесом у даній науковій парадигмі. Застосовуючи детерміністичні методики, необхідно не тільки створювати щоразу нову систему стимулів для саморуїнування підсистем системи «Д» і самоорганізації підсистем системи «О», а й змінювати її відповідно до нових зовнішніх та внутрішніх умов. Щоразу виникає необхідність складати нову або коригувати раніше створену індивідуальну абілітаційну, розвивальну, корекційну, реабілітаційну, компенсаторну, гіперкомпенсаційну програму, на що витрачається певний час, який негативно впливає на актуальність проблем.

Отже, детерміністичні методики є недостатньо природними в задоволенні потреб людини з ПФП у самовдосконаленні й самореалізації та менш результативними, ніж синергетичні, щодо абілітації, розвитку, реабілітації системи «О» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації системи «Д».

Перспективи подальших розвідок. У подальшому необхідно порівняти детерміністичну та синергетичну наукові парадигми, висвітлити позитивні й негативні сторони кожної з них та запропонувати медико-психолого-педагогічні методики й методичні системи, які спираються на синергетичні принципи.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
3. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

REFERENCES

1. Vyhotskii, L. S. (2002). Osnovnyie problemy sovremennoi defektologii [Basic problems of modern defectology]. In V. M. Astapova, YU. V. Mikadze (Eds.), Psikhologhiia detei s otkloneniiami i narusheniiami psikhicheskoho razvitiia. SPb.: Piter.
2. Vyhotskii, L. S. (2003). Osnovy defektologii [Basics of defectology]. SPb.: Izd-vo "Lan".
3. Tsikin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). Sinerhetika i obrazovanie: novyie podkhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Влияние детерминистической научной образовательной парадигмы на соотношение систем «личность» и «дефект» младших школьников с ДЦП.

Целью данной статьи является выявление влияния детерминистической научной образовательной парадигмы на изменение соотношения систем «личность» и «дефект» человека, в частности младших школьников с детским церебральным параличом. В статье использована эвристико-синергетическая методология исследования. Автор доказывает, что детерминистическая научная образовательная парадигма недостаточно стимулирует самоорганизацию подсистем системы «личность» и недостаточно подавляет саморазрушение подсистем системы «дефект» человека с психофизическими нарушениями в ходе прямых процессов абилитации, развития, реабилитации, коррекции, компенсации, гиперкомпенсации. Статья показывает, что необходимо как можно меньше использовать детерминистические методики в образовательном процессе лиц с психофизическими нарушениями. Детерминистические методики являются недостаточно естественными в удовлетворении потребностей человека с психофизическими нарушениями в самосовершенствовании и самореализации и менее результативными, чем синергетические, относительно абилитации, развития, реабилитации системы подсистем «личность» и коррекции, компенсации, гиперкомпенсации подсистем системы «дефект». В дальнейшем необходимо сравнить детерминистическую и синергетическую научные парадигмы, выяснить позитивные и негативные стороны каждой из них и предложить медико-психолого-педагогические методики и методические системы, которые опираются на синергетические принципы.

Ключевые слова: синергетическая научная образовательная парадигма, детерминистическая научная образовательная парадигма, система «личность», система «дефект», люди с психофизическими нарушениями, младшие школьники с детским церебральным параличом, познавательные психические процессы.

SUMMARY

Zolotariova Tatiana. The influence of deterministic scientific educational paradigm on correlation of systems «personality» and «defect» of junior pupils with child's cerebral palsy.

The purpose of this article is an exposure of influence of deterministic scientific educational paradigm on the change of correlation of the systems "personality" and "defect" of the person, in particular pupils of junior forms with child's cerebral palsy. Heuristic-synergetic methodology of research is applied in the article. An educational process in the modern special establishments for persons with psychophysical disorders gradually passes to the new paradigm of education – synergetic. Teachers mostly take into account the system in fulfillment of necessities of children and give less preference to one-sided deterministic methods. However gradation to the synergetic educational paradigm takes place too slowly, and dominant remains a deterministic educational paradigm which does not take into account wholistic character of processes of self-organization and self-destroy of systems "personality" and "defect" of a person and that is why does not allow to carry out habilitation, progressive development, rehabilitation of subsystems of the system "personality" and correction of subsystems of the system "defect", compensation and overcompensation of presence of subsystems of the system "defect", and also biological, psychological and social adaptation of the person with psychophysical disorders. An author proves that deterministic scientific educational paradigm does not stimulate enough self-organization of subsystems of the system "personality" and does not represses enough self-destroy of subsystems of the "defect" of the person with psychophysical disorders during the direct processes of habilitation, development, rehabilitations, corrections, compensations, overcompensations. The article shows that it is necessary to use deterministic methods in the educational process of persons with psychophysical disorders as often as possible. Deterministic methods are not enough natural in fulfillment of necessities of the person with psychophysical disorders in self-perfection and self-organization and less effective, than synergetic, relatively habilitation, development, rehabilitations of subsystems of the system "personality" and corrections, compensations, overcompensations of subsystems of the system "defect". In future it is necessary to compare deterministic and synergetic scientific paradigms, to find out positive and negative sides to each of them and to offer medical-psychological-pedagogical methods and methodological systems which are based on synergetic principles.

Key words: synergetic scientific educational paradigm, deterministic scientific educational paradigm, system "personality", system "defect", people with psychophysical disorders, pupils of junior forms with child's cerebral palsy, cognitive psychical processes.

УДК 37.013.41:376.1 – 056.26

Любов Прядко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито та обґрунтовано шляхи індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що шляхами забезпечення індивідуалізації навчання є складання індивідуального навчального плану та

індивідуальної програми розвитку; складання індивідуальної навчальної програми; диференційоване викладання. Основну увагу приділено висвітленню різних технологій індивідуалізації навчання, зокрема традиційному інтенсивному навчанню, кооперативному навчанню, створенню ситуацій успіху. Практичне значення індивідуалізації навчання полягає у тому, щоб забезпечити максимально можливу плідну роботу всіх учнів, зокрема із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивний навчальний заклад, індивідуалізація навчання.*

Постановка проблеми. У школі завжди були діти, які не засвоювали програмовий матеріал. У ті часи вони називалися невстигаючими учнями. У роки діяльності В. О. Сухомлинського їх називали «важкі діти». У світлі сучасної педагогічної теорії та практики ця категорія дітей називається окремим поняттям «діти з особливими освітніми потребами» (далі діти з ООП). Діти з ООП – це діти, які потребують отримання спеціальної психолого-педагогічної допомоги й організації особливих умов під час їх навчання й виховання.

У наш час спостерігається різке збільшення дітей із проблемами навчованості, викликаними порушення емоційно-вольової сфери й регуляції власної діяльності, що й проявляється в некерованості поведінки, розладів уваги, неорганізованості, що виникають унаслідок функціональної незрілості підкоркових структур головного мозку та зумовлюють непродуктивну роботу блоків мозку.

У спеціальній освіті завжди використовувався індивідуальний підхід до дітей, який ґрунтувався на клінічних особливостях учня, і тому яскраво проблема «невстигання» не поставала. Вважалося, якщо дитина з особливими освітніми потребами не встигає за програмою, яку рекомендувала ПМПК, то треба таку дитину ретельно вивчити й обстежити, і направити в той навчальний заклад, який відповідає її можливостям.

Сьогодні, коли переважна більшість загальноосвітніх навчальних закладів стають відкритими для навчання дітей з особливими освітніми потребами, індивідуалізація навчання набуває особливої актуальності й гостроти. Вона є важливою науково-методичною проблемою сьогодення й потребує негайного вирішення у світлі сучасних вимог до педагогічної теорії та практики.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема індивідуалізації завжди посідала гідне місце в усі епохи розвитку педагогічної науки та практики. Найбільш яскраво вона бере свій початок ще з часів Я. Коменського. Серед сучасних дослідників у галузі загальної педагогіки можна відмітити Л. Бондар, В. Володько, С. Гончаренка, С. Мартиненко, Т. Ілляшенко, А. Лозенко, О. Сухомлинську, та інші. У дослідженнях зі спеціальної педагогіки зазначеній проблемі приділяли увагу І. Єременко, А. Колупаєва, М. Кот, І. Луценко, С. Миронова, М. Матвєєва, Л. Прядко, В. Синьов,

Т. Скрипник. Л. Савчук та інші. Отже, вона була предметом дослідження як у загальній, так і спеціальній педагогіці. Наразі слід зазначити, що в сучасній педагогічній теорії та практиці відсутні конкретні поради, щодо індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – розкрити й обґрунтувати шляхи індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Для визначення шляхів індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами використовувались аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування, моделювання. Це дало можливість узагальнити наукові факти, обґрунтувати й висвітлити основні чинники індивідуалізації завдань.

Виклад основного матеріалу. Гуманізація освіти спрямована на плекання дитини як особистості, не дивлячись на її успіхи просування в навчанні. До цього часу в педагогічній теорії та практиці існують стереотипи поділу дітей на «здібних» і «нездібних» залежно від академічних умінь. Таке навішування ярликів суперечить гуманізації освіти. Щоб цього не сталося, педагоги мають прийняти дитину такою, якою вона є, і допомогти їй зайняти гідне місце в суспільстві. Така позиція педагога вимагає досконалого володіння інформацією про індивідуальні відмінності та особливості кожної дитини, її навчальні стилі, підходи до виховання в сім'ї, очікування від життя самої дитини.

Основною метою загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання є надання індивідуально-зорієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають додаткові, особливі потреби у процесі навчання. В умовах сучасної школи надзвичайно важливо створити такі умови, які сприяли б навчанню всіх дітей без винятку.

Ефективність роботи інклюзивного навчального закладу залежить від створення в ньому особливого навчального середовища, яке б ураховувало потреби всіх дітей, реалізації командного підходу в допомозі цим дітям, психологічного та корекційного супроводу протягом усіх років навчання, раціонально дібраних навчально-виховних стратегій взагалі та педагогічної мудрості кожного педагога зокрема.

Будь-який освітній заклад наразі повинен орієнтуватися на індивідуальність учня, його особливі освітні потреби. Адже, учні одного й того самого класу володіють різним рівнем засвоєння знань, різним рівнем наукованості, темпу обробки інформації.

Індивідуалізація навчання повинна вирішити дві гострі проблеми: запобігти невстиганню дітей, які мають особливі освітні потреби, і забезпечити розвиток інтересів, нахилів, здібностей усіх учнів відповідно до їх можливостей. Саме через відсутність індивідуального підходу до

дітей у такій важливій сфері шкільного життя як інтелектуальна праця, з'являються невстигаючі учні.

Здійснюючи навчання в такий нелегкий час педагог повинен пам'ятати, що кожна дитина неповторна, має свій індивідуальний темп розвитку, свою індивідуальну траєкторію просування в навчанні. Не слід забувати і про вікові особливості здійснення навчального процесу. Зокрема, у початкових класах система навчальних занять повинна ґрунтуватися на поєднанні наочного образу, слова та практичних дій. У середніх і старших класах навчальна діяльність учнів з особливими освітніми потребами спирається на словесно-логічне мислення, хоча й для нього характерний недорозвиток.

Включаючи дитину з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального закладу не можна забувати про організацію корекційно спрямованого процесу навчання, адже без цього взагалі втрачається сенс навчання. Користуючись принципом лікувальної педагогіки «Не зашкодь!» педагоги мають обов'язково реалізувати корекційну роботу в усіх ланках навчально-виховного процесу. Ця робота має здійснюватися на матеріалі навчальних предметів. Лише за цієї умови в дітей з особливими освітніми потребами можливе формування компенсаторних процесів.

У яких би складних умовах не опинилася дитина з особливими освітніми потребами, вона має отримувати організовану педагогічну та психологічну допомогу, яка передбачає вирішення таких завдань:

- 1) формування пізнавальної мотивації;
- 2) формування вищих психічних функцій, передусім мовлення;
- 3) подолання недостатності словесного опосередкування, труднощів у взаємодії з оточуючим середовищем, розвиток різноманітних форм комунікації;
- 4) розвиток емоційної сфери, творчих здібностей, профілактика й корекція порушень соціально особистісного розвитку;
- 5) подолання порушень загальної та дрібної моторики [5, 35].

Для того, щоб забезпечити кожній дитині індивідуалізацію навчання необхідно використовувати широкий арсенал прийомів педагогічної дії та психологічної корекції, які повинні ґрунтуватися на таких професійних уміннях педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Сучасний педагог-акмеолог повинен володіти професійними компетенціями, які дозволять йому успішно здійснювати навчання всіх дітей:

- 1) знати особливості розвитку й особливі умови навчання різних категорій дітей;
- 2) володіти різноманітними методами та прийомами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби під час подачі й узагальнення навчального матеріалу;

3) уміти реалізувати принцип індивідуального й диференційованого підходу під час поділу складних завдань на порції, під час визначення обсягу ймовірної самостійної роботи, продуктів діяльності.

4) уміти адаптувати навчальний матеріал до потреб дітей: практичної спрямованості навчального матеріалу та подальшої соціалізації.

5) уміти оптимально використовувати різноманітні форми й методи роботи, які б задовольняли потреби всіх дітей.

В українському педагогічному словникові ми знаходимо таке визначення поняття «індивідуалізації навчального процесу» – організація навчально-виховного процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання [2, 142]. Кожна окрема дитина з особливими освітніми потребами характеризується глибокою своєрідністю, індивідуальними рисами. Перенесені у свій час хвороби мозку нерівномірно відображаються на розвитку психіки дітей. Особливо звертає на себе характер цих порушень.

Індивідуалізація навчання – це педагогічний принцип побудови системи відносин учня з учителем. У такій системі навчання враховуються й розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника. Особливе значення й розвиток отримують такі якості: самостійність, ініціативність, дослідницький або пошуковий стиль діяльності, творчість, упевненість, культура праці тощо. Близьким до цього є поняття «індивідуалізоване навчання» [1, 21–23].

Цей принцип навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає врахування різних рівнів розвитку дитини шляхом їх виявлення й закономірного пред'явлення різних «доз» допомоги. Л. С. Виготський стверджував, що завданням педагога є не лікування або ослаблення первинного дефекту, а корекція й попередження вторинних відхилень: розвиток наочних форм мислення особливої дитини буде мати більший ефект, ніж формування її словесно-логічного мислення.

Загальним для всіх дітей з особливими освітніми потребами є порушення пізнавальної діяльності, зокрема розумової працездатності, вербалізації, бідність соціального досвіду, несформованість загальної та дрібної моторики.

Учений І. Г. Єременко наводить такі приклади:

1) на фоні загального пізнавального недорозвитку в одного й того ж учня має місце акалькулія і гарно розвинені здібності до засвоєння навичок читання;

2) швидке запам'ятовування та грубе порушення відтворення, негативізм у поведінці й працелюбність.

Шляхами забезпечення індивідуалізації навчання є:

- складання індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку;
- складання індивідуальної навчальної програми;
- диференційоване викладання.

Зупинимось на основних.

Складання індивідуального навчального плану передбачає глибоке вивчення дитини й підбір такого методичного забезпечення, яке б урахувало психолого-педагогічний висновок психолого-медико-педагогічної консультації та навчання в закладі було максимально наближене до потреб дитини.

Складання індивідуальної навчальної програми дасть можливість опанувати навчальний матеріал відповідно можливостей дитини й адекватно здійснювати оцінювання досягнень.

Досвід останніх років свідчить, що найоптимальнішим найефективнішим засобом реалізації індивідуалізації навчального процесу, що уможлиблює максимально сприятливі умови для дитини (під час підбору відповідного рівня складності навчального матеріалу, дотримання дидактичних принципів доступності, посиленості та практичної спрямованості) є диференційоване викладання.

Диференційоване викладання реалізується через зосередження на основних знаннях, уміннях і навичках у кожній навчальній дисципліні; врахування індивідуальних відмінностей учнів; взаємозв'язок оцінювання й викладання; постійну адаптацію, модифікацію змісту, процесу (форм і методів). Метою диференційованого викладання є організація навчально-виховного процесу на основі всебічного урахування індивідуальних особливостей учнів. Завдання педагога полягає в умінні зрозуміти й помітити індивідуальність дитини, зберегти її та допомогти повірити у власні сили [7, 345].

Для забезпечення індивідуалізації необхідною умовою залишається спостереження. Воно має пронизувати діяльність учня, як класну, так і позакласну.

Спостереження спрямоване на вивчення особливостей діяльності учнів з особливими освітніми потребами під час виконання різноманітних завдань. За допомогою спостереження можна з'ясувати тривалість виконання учнем того чи іншого завдання, визначити чинники, що призводять до низького темпу роботи, та активності учня впродовж уроку.

Наведемо приклад низької продуктивності внаслідок розгальмованості, низької уваги та слабкої самоорганізації. На початку уроку дитина уважно слухає вчителя, відповідає на поставлені запитання, а потім стає неуважною, втрачає інтерес до того, що відбувається в класі – починає займатися сторонніми справами: малює в зошиті, лізе під парту, відволікає сусідів, може вставати й ходити кімнатою.

Якщо в учня спостерігатися надмірно знижений темп виконання завдань упродовж усього уроку то це проявляється в такому: на попередньому уроці дитина добре поводитися, справлялася зі складними завданнями, а вже на другому в неї спостерігається неадекватна поведінка, відсутні елементарні знання.

Залучаючи дитину до виконання того чи іншого навчального завдання, важливо фіксувати, коли вона найкраще справиться з виконанням завдання: якщо це складне й нове завдання, чи повторення уже пройденого й відомого. Важливо зафіксувати час, коли увага учня спадає, відстежити завдання, які допомагають сконцентруватися (якщо учень втомлений, то йому пропонуються простіші завдання, з яким учень може легко справитися, або навпаки запропонувати цікаве та складне завдання, щоб мобілізувати зусилля).

Дуже важливим є спостереження за поведінкою учня з особливими освітніми потребами під час перевірки знань. Унаслідок особливостей емоційної сфери в дітей спостерігаються такі прояви: боязливість, уповільненість, нерішучість. Дуже яскраво це простежується під час відповіді коло дошки: вони розгублюються, відповідають тихо й незрозуміло. Під час уроку рідко піднімають руку навіть тоді, коли знають правильну відповідь, постійно потребують підтримки та допомоги вчителя. У старших учнів з особливими освітніми потребами може спостерігатися надмірно занижена самооцінка. Навіть добре засвоївши навчальний матеріал, вони не спроможні працювати самостійно, бо переконані в тому, що ні на що нездатні, і «не можуть розв'язувати математичні задачі», «не можуть грамотно писати», «не здатні писати твори» тощо.

Індивідуалізація навчання повинна супроводжувати всі етапи роботи на уроці. Передусім, це полягає в реалізації різних технологій навчання. Технології, індивідуалізації, які слід використовувати на уроці, повинні задовольняти індивідуальні потреби всіх дітей класу. З огляду на це, зупинимось на самих поширених, які можна зустріти в сучасній теорії та практиці:

- 1) традиційне інтенсивне навчання;
- 2) кооперативне навчання;
- 3) ситуації успіху [7].

Традиційне інтенсивне навчання передбачає організацію навчання за чітко структурованою схемою, розбиває складний матеріал на невеликі порції, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок і дає можливість учням працювати самостійно. Основним у цьому є цьому є систематичність і послідовність. Педагог при цьому виконує шість основних функцій:

- 1) актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу;
- 2) презентація та демонстрація;

- 3) керована практика;
- 4) зворотний зв'язок і виправлення;
- 5) самостійна практика
- 6) часте повторення.

Отже, ця технологія максимально дозволяє враховувати варіативність порушення розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Різноманітність проявів яких залежить від характеру первинного дефекту, локалізації уражень мозку, часу ураження, порушення міжфункціональної взаємодії, характеру зв'язків між первинним дефектом, вторинними порушеннями та збереженими функціями, від впливу умов середовища.

Технологія кооперативного навчання передбачає багато варіацій. Групи учнів, на які поділяється клас, виступають конкуруючими командами. Щоб забезпечити успішність за цією технологією, необхідно дотримуватися таких чинників: опрацьовуючи навчальний матеріал, учні повинні працювати командою; кожна група учнів повинна бути різнорівнева за своїми пізнавальними можливостями, команди повинні бути різнорідними за статевою ознакою; повинна бути передбачена система заохочень, як для всієї групи, так і для кожного окремого учня. Щоб кооперативне навчання мало вагомий результат, необхідна наявність двох компонентів: системи групового заохочення й механізму стимулювання особистої відповідальності. Адже педагогічне стимулювання є засобом корекції особистості дитини з особливими освітніми потребами. У такий спосіб організації учнів на уроці в усіх учасників навчального процесу створюється позитивне ставлення один до одного. Слід зауважити, що кооперативне навчання передбачає забезпечення інтелектуальної автономності учня й можливість розвитку соціальної компетентності.

Ситуація успіху є провідною в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Лише ця технологія дає змогу підвищити самооцінку дитини та створює умови отримання задоволення від навчання. Сучасні школярі потерпають від жорстких програмових вимог. Саме накопичення великої кількості матеріалу, який не розрахований на дитячу психіку робить навчальну працю непомірною. Темп навчання в сучасній школі не дозволяє дітям міцно закріпити пройдений матеріал. У результаті цього учні зневірюються у власних силах і прірва між знаннями й незнаннями катастрофічно збільшується. Ця ситуація вимагає підбору таких завдань, які б уселяли віру дитини у власні сили й забезпечували кожному учневі посильні завдання. Ситуація успіху передбачає отримання учнем задоволення від наслідків розумової та моральної напруги. Завданнями вчителя в реалізації зазначеної технології є визнання цінності особистості кожного учня, незалежно від його успішності, підбір засобів стимулювання, пошук нестандартних шляхів вирішення проблеми, саморегуляція. Сучасні

науковці та практики пропонують у даній технології використовувати такі прийоми: «Даю шанс», Радість пізнання», «Навмисна помилка».

На думку, дослідниці Миронової С.П., навантаження для учнів з ООП добирають відповідно:

- 1) до категорії психофізичного порушення;
- 2) до ступеня складності порушення, клінічного діагнозу;
- 3) до можливостей та інших психофізичних особливостей дітей [3].

Процес індивідуалізації включає постійне спостереження, адаптування матеріалів і занять, отримання інформації від сімей, взаємодію з дітьми, метою якої є підтримка їхнього розвитку. Варто не забувати, що вчити всіх однаково не можна й тому індивідуалізація та диференціація теж належать до інтерактивного навчання (практика через дію, навчання інших, негайне творче застосування набутих знань.) Обов'язковою передумовою індивідуалізації навчання є вивчення особливостей школярів, які стосуються: функціонування нервової системи й мозку, стану здоров'я, потреб, інтересів, здібностей і можливостей; загальнонавчальних і предметних знань і вмінь, здатності до навчання тощо.

Наведемо приклади індивідуалізації навчання для дітей деяких нозологій:

Для учнів з порушенням інтелектуальної діяльності індивідуалізація навчання полягає в такому:

1. Кожну дію супроводжують показом, якщо це не допомагає, то вдаються до супровідних дій.
2. Складні завдання поділяють на етапи, які обов'язково коментують.
3. Під час пояснення користуються простими для розуміння реченнями.
4. Для запобігання втоми влаштовують невеликі перерви.
5. В уповільненому темпі здійснюють показ завдань.
6. Дають індивідуальні завдання, підкріплені наочностю.

Для учнів з руховими порушеннями індивідуалізація навчання полягає в такому:

1. Скорочується обсяг завдань.
2. Пропонуються альтернативні способи виконання завдань.
3. Усуваються трудомісткі операції.
4. Пропонують часту зміну видів діяльності.

Таким чином, не може бути абстрактного учня, і кожен окремий випадок неуспішності має бути достатньо проаналізований та вивчений.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Індивідуалізація навчання полягає в тому, щоб забезпечити максимально можливу плідну роботу всіх учнів, зокрема з особливими освітніми потребами, і має здійснюватися на всіх етапах навчально-виховного процесу. Основним завданням сучасного навчального закладу є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учня, що дозволяє йому на кожному етапі нав-

чання створювати освітню продукцію, спираючись на свої індивідуальні якості та здібності. Перспективи подальших наукових розвідок будуть присвячені конкретизації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами кожної нозології в загальноосвітньому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ч. 1. – К., 2000. – С. 21–23.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376с.
3. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / [кол. авторів за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.
4. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
5. «Обережно дитина!» В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. збірник / [за ред. проф. О. В. Сухомлинської]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. – 264 с.
6. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / [упоряд. Савчук Л. О., Юхимець І. В]. – Рівне : РОІППО, 2013. – 53 с.
7. Прядко Л. О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі / Л. О. Прядко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. – Вип. 7. – У 2 т. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2006. –Т. 1. – 452 с. – С. 340–348.

REFERENCES

1. Volodko, V. M. (2000). Individualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia [Individualization and differentiation of learning]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*, 1, 21–23. Kyiv.
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid.
3. Myronova, S. P. (Ed.) (2015). *Inkluzyvne navchannia: orhanizatsiine, zmistove ta metodychne zabezpechennia [Inclusive education: organizational, content and methodological support]*.
4. Medvedeva, E. A., Levchenko, I. Y., Komisarova, L. N., Dobrovolskaia, T. A. (2001). *Artpedahohika i artterapiia v spetsialnom obrazovanii [Art pedagogy and art therapy in special education]*. M.: Akademiia.
5. Sukhomlynska, O. V. (Ed.) (2008). «Oberezhno dytyna!» V. O. Sukhomlynskyi pro vazhkykh ditei ["Warning! Baby!" V. O. Sukhomlinskyi on difficult children]. Luhansk.
6. Savchuk, L. O., Yukhymets, I. V. (Eds) (2013). *Osoblyvosti roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [The peculiarities of work with children with special educational needs in an inclusive learning]*. Rivne: ROIPPO.
7. Priadko, L. O. (2006). Aktualni problemy diferentsiiovanoho vykladannia v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi [Actual problems of differentiated teaching in the inclusive school]. In V. M. Siniova, O. V. Havrylova (Eds.), *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, Vol. 7, nr 2, 340–348. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory.

РЕЗЮМЕ

Прядко Любов. Пути обеспечения индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учебного заведения.

В статье раскрыты и обоснованы пути индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Определено, что путями обеспечения индивидуализации обучения является составление индивидуального учебного плана и индивидуальной программы развития; составление индивидуальной учебной программы; дифференцированное преподавание. Основное внимание уделено описанию различных технологий индивидуализации обучения, в частности традиционному интенсивному обучению, кооперативному обучению, созданию ситуаций успеха. Практическое значение индивидуализации обучения состоит в том, чтобы обеспечить максимально возможную плодотворную работу всех учеников, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное учебное заведение, индивидуализация обучения.

SUMMARY

Priadko Liubov. Ways of ensuring individualization of children with special educational needs in conditions of secondary education institutions.

In the article the ways of individualization of teaching children with special educational needs are justified. It is determined that the process of individualization involves the ongoing monitoring of the promotion of students, adapting materials and activities, receiving information from families, interaction with children, the purpose of which is to support their development. It should not be forgotten that it is impossible to teach all students in the same way, and therefore individualization and differentiation also refer to interactive learning (practice in action, teaching others, immediate creative application of acquired knowledge). A prerequisite of individualized learning is the study of the characteristics of students that relate to the functioning of the nervous system and brain, the health status, needs, interests and abilities; general and subject knowledge and skills, learning abilities, etc. The ways to achieve individualization of education are designing a study plan and individual development programs; preparation of individual curricula; differentiated instruction. Development of the individual educational plan involves a deep study of the child and the selection of such a methodological support, which would take into account the psycho-pedagogical conclusion and make learning in the school as close as possible to the needs of the child. Thorough designing of the individual educational program will provide an opportunity to master the course material according the child's abilities and carry out achievements assessment adequately. The experience of recent years shows that the best effective means of implementing individualization of the learning process that provides the most favorable conditions for the child (in the selection of the appropriate level of difficulty of educational material, compliance with the didactic principles of accessibility, affordability and practical focus) is the differentiated instruction. The attention is focused on the coverage of different technologies of individualization of learning, including traditional intensive learning, cooperative learning, creating situations of success. The author stresses that the practical value of individualized learning is to provide the highest possible fruitful work of all students, including those with special educational needs.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, inclusive education institution, individualization of learning

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Русіна Неля Сучасні інновації в підготовці фахівців
напряму землевпорядкування в університетах республіки Польща 3

Шаповалова Ольга Британський досвід управління якістю освітніх
послуг у системі середньої освіти 13

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Венгер Анна Компетенетність як соціально-психологічна проблема 24

Карапузова Ірина, Бурсова Світлана Дитяче експериментування:
реалії та перспективи 39

Пасічніченко Анжела, Ковалевська Наталія Сучасні уявлення
про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен.. 50

Кушнірова Лариса Поради В. Масальського щодо навчання
фонетики, будови слова, правопису, прищеплення учням
орфоепічних та орфографічних навичок 61

Лазарева Олена Становлення Харківського державного
педагогічного інституту під керівництвом його першого директора
Й. Г. Подольського (1931–1934 рр.) 73

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Адаменко Оксана Формування технологічної культури
майбутнього соціального працівника в умовах вищого
навчального закладу 86

Волошко Ганна Фасилітативний підхід у діяльності викладача
як сучасний напрям реформування вищої освіти 96

Овадюк Ольга Комп'ютерні, настільні і он-лайн словесні ігри
в навчанні англійської мови 107

Прийменко Лариса Теоретичні передумови розвитку культури
здоров'я педагогів 117

Процай Людмила, Гібалова Наталія Використання хмарних
технологій у проектній діяльності майбутніх психологів 126

Пшенична Любов Підготовка менеджера інноваційного
розвитку освіти: професійне і особистісне самовдосконалення 137

Рязанцева Олександра Головні компетенції викладача
в системі дистанційної освіти 150

Ставицька Ірина Особливості формування іншомовної
компетентності магістрантів технічних спеціальностей 161

Тихонова Тетяна, Нелєпова Альона Дидактичне конструювання
ІТ-дисциплін професійної освіти майбутніх агрономів 172

Ткаченко Наталія Теоретико-методологічні основи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа».....	188
Черненко Яна Професійно спрямовані задачі в курсі математики ПТНЗ	201
Шматков Данііл Редукція змісту навчання інновацій у галузях технічних наук.....	211
Щербак Ігор Професійні властивості майбутніх учителів музичного мистецтва	224
Ящук Сергій Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників	236

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Золотарьова Тетяна Вплив детерміністичної наукової освітньої парадигми на співвідношення систем «особистість» і «дефект» молодших школярів із ДЦП	247
Прядко Любов Шляхи забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу	264

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Русина Неля Современные инновации в подготовке специалистов направления землеустройство в университетах Республики Польша.....	3
Шаповалова Ольга Британский опыт управления качеством образовательных услуг в системе среднего образования	13

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Венгер Анна Компетентность как социально-психологическая проблема	24
Карапузова Ирина, Бурсова Светлана Детское экспериментирование: реалии и перспективы	39
Ковалевская Наталия, Пасичниченко Анжела Современные представления о образовательной среде как психолого-педагогическом феномене.. ..	50
Кушнирова Лариса Советы В. Масальского касательно обучения фонетике, составу слова, правописанию, формирования у учащихся орфоэпических и орфографических навыков.....	61
Лазарева Елена Становление Харьковского государственного педагогического института под руководством его первого директора И. Г. Подольского (1931–1934 гг.).....	73

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Адаменко Оксана Формирование технологической культуры будущего социального работника в условиях высшего учебного заведения	86
Волошко Анна Фасилитивный подход в деятельности преподавателя как современное направление реформирования высшего образования	96
Овадюк Ольга Компьютерные, настольные и онлайн словесные игры в обучении английскому языку	106
Прийменко Лариса Теоретические аспекты развития культуры здоровья педагогов.....	117
Процай Людмила, Гибалова Наталья Использование облачных технологий в проектной деятельности будущих психологов	126
Пшеничная Любовь Подготовка менеджера инновационного развития образования: профессиональное и личностное самоусовершенствование.....	137
Рязанцева Александра Главные компетенции преподавателя в системе дистанционного образования	150

Ставицкая Ирина Особенности формирования иноязычной компетентности магистрантов технических специальностей.....	161
Тихонова Татьяна, Нелепова Алена Дидактическое конструирование ИТ-дисциплин профессионального образования будущих агрономов	172
Ткаченко Наталья Теоретико-методологические основы формирования профессионального имиджа будущих учителей иностранного языка с учетом положений Концепции «Новая украинская школа»	188
Черненко Яна Профессионально направленные задачи в курсе математики в ПТУ	201
Шматков Даниил Редукция содержания обучения инноваций в областях технических наук.....	211
Щербак Игорь Профессиональные свойства будущих учителей музыкального искусства	224
Ящук Сергей Педагогические условия формирования профессионально-правовой компетентности будущих социальных работников.....	236

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Золотарёва Татьяна Влияние детерминистической научной образовательной парадигмы на соотношение систем «личность» и «дефект» младших школьников с ДЦП	247
Прядко Любо Пути обеспечения индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учебного заведения.....	264

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Rusina Nelia The modern innovations in the training specialists of the land management direction in the universities of Poland	3
Shapovalova Olha British experience of quality management of educational services in secondary education	13

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Venger Ann Competence as a socio-psychological problem..	24
Karapuzova Iryna, Bursova Svitlana Making science experiments by children: realities and prospects.....	39
Kovalevska Nataliia, Pasichnichenko Anzhela Modern views of educational environment as psychological and pedagogical phenomenon.....	50
Kushnirova Larisa V. Masalskyi's recommendations regarding teaching phonetics, word structure, orthography, forming orthoepic and orthographic skills	61
Lazareva Olena Formation of Kharkov State Pedagogical Institute under the guidance of its first director I. H. Podolskyi (1931–1934).....	73

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Adamenko Oksana Formation of technological culture of the future social worker in higher education institution	86
Voloshko Hanna Facilititing approach in teacher's activities as a modern direction of higher education reforming	96
Ovadiuk Olha Word computer, board and online games in learning English	106
Pryimenko Larysa Theoretical aspects of the teachers' health culture development.....	117
Protsai Liudmyla, Hibalova Nataliia Cloud services application in project activities for students of pedagogical universities	126
Pshenychna Liubov Manager's of innovation education training: professional and personal self-improvement	137
Riazantseva Alexandra The main competence of teachers in the system of distance education.....	150
Stavytska Iryna The Peculiarities of Forming Foreign Language Competence of Master's Students in Engineering.....	161
Tykhonova Tetiana, Nieliepova Aliona Didactic constructing of IT-disciplines of professional education for the future agronomists.....	172
Tkachenko Nataliia Theoretical and methodological bases of the future foreign language teachers' professional image forming regarding the concept of «New Ukrainian School»	188

Chernenko Yana Professionally-oriented problems in the mathematics course of vocational schools.	201
Shmatkov Daniil Reducing the learning content about innovation in the fields of engineering sciences.....	211
Shcherbak Igor Professional properties of the future teachers of musical art	224
Yashchuk Serhii Pedagogical conditions of the future social workers' professional-legal competence formation.	236

SECTION IV. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Zolotariova Tatiana The influence of deterministic scientific educational paradigm on correlation of systems «personality» and «defect» of junior pupils with child's cerebral palsy.....	247
Priadko Liubov Ways of ensuring individualization of children with special educational needs in conditions of secondary education institutions	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. – № 9 (63). – 284 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 28.11.2016.
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

