

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
№ 4 (88), 2019

CEJSH

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

Crossref


Академія

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

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 № 10 від 29.04.2019)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzecka** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща)
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
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 (Китайська Народна Республіка);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

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

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи,
а також спеціальної педагогіки.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:004]:005.336.5

Олена Венгловська

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0002-0456-7667

Леся Куземко

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0003-3070-6322

Ірина Новик

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0002-1366-7387

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/003-017

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті актуалізовано необхідність цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку педагогів відповідно до особистісних намірів, запитів суспільства й нової стратегії фахової підготовки. Виокремлено ключові компоненти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, серед яких чільне місце належить формуванню здатностей до самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя. Подано особливості використання інформаційних технологій в особистісно-професійному розвитку майбутніх учителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено основні наскрізні вміння (цифрові, дослідницькі, критичне мислення та рефлексія), розвиток яких сприяє формуванню здатності й готовності здійснювати пошук необхідної інформації, продукуванню нових знань для особистісно-професійного вивищення.

Ключові слова: *особистісно-професійний розвиток, інтернет-ресурси, буктрейлер, web-квест, пошукова діяльність, цифрові технології, дослідницькі вміння, критичне мислення, рефлексія.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні висуває кардинально нові вимоги до особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців. У нормативних документах про освіту: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концепції нової української школи» (2016) визначено нові стратегії розвитку освіти, що актуалізують проблему готовності педагога до реалізації основних положень компетентнісної освіти. Значущим у цьому сенсі є Internet-ресурси, що розглядаємо як засіб удосконалення освітнього процесу задля забезпечення особистості до якісної освіти на всіх її рівнях. У Концепції нової української школи актуалізується ідея про те, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів

освіти різних рівнів має бути наскрізним і «запровадження ІКТ в освіті має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності» (Концепція «Нової української школи», 2016, с. 8).

З огляду на те, що сучасні студенти є постійними користувачами мережі Internet, вважаємо доцільним розкрити особливості використання Е-ресурсів у процесі викладання педагогічних дисциплін для їхнього особистісно-професійного становлення.

Аналіз актуальних досліджень. Нині, в епоху цифрових технологій, здійснюється пошук нових стратегій щодо підготовки педагогів як дошкільної, так і початкової освіти. Зміст і технології підготовки в закладах вищої освіти переорієнтовуються на особистісно-професійний розвиток студентів, що ґрунтується на формуванні в майбутніх фахівців здатності самостійно вчитися впродовж життя, розвитку в них загальних (універсальних, ключових) компетентностей. Такий підхід визнано найактуальнішим і в проекті Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), і в сучасних дослідженнях науковців у галузі професійної підготовки.

Студіювання теоретичних джерел дало можливість з'ясувати, що окремі аспекти зазначеної проблеми розглядалися вченими в контексті вдосконалення професійної підготовки фахівців, а саме: підвищення якості вищої освіти шляхом запровадження інформаційних технологій (В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін та ін.), технологізація освітнього процесу (В. Беспалько, В. Гузеєв, О. Пехота, Г. Селевко, В. Сластьонін та ін.), оновлення освітнього процесу з урахуванням нової стратегії психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів і навчання, заснованого на дослідженнях (Г. Іванюк, Р. Павлюк, В. Прошкін), реалізація компетентнісної складової у формуванні особистості спеціаліста-професіонала (С. Бондар, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чошов та ін.).

Так, за твердженнями В. Бикова, розв'язанню завдань нової освіти (відкритої освіти), що побудована на основі інтеграції, демократизації, інформатизації, сприятиме «е-педагогіка», яка, за словами науковця, спираючись на здобутки класичної психолого-педагогічної науки, розробляє специфічні завдання створення й ефективного впровадження в освітню практику інформаційно-комунікаційних технологій (Биков та Мушка, 2009, с. 4).

Н. Морзе у своїх працях наголошує: «Постійне оволодіння новими знаннями, ефективне застосування мобільних і хмарних технологій, електронна комунікація та колаборація є обов'язковими вимогами для тих, хто хоче йти в ногу з часом і бути успішним. Саме тому перед сучасними університетами постав виклик щодо змін у традиційній системі освіти, забезпечення

громадян рівним доступом до освіти на всіх її рівнях, підвищення практичної інноваційної складової в освітньому процесі відповідно до запитів інформаційного суспільства» (Морзе та Буйницька, 2017, с. 190).

Необхідність оновлення стратегій професійно-педагогічної підготовки фахівців актуалізується в науковому доробку Г. Іванюк. Науковець зазначає, що «на часі розроблення курикулуму та технологічного забезпечення нової системи професійної педагогічної освіти в Україні» (Іванюк, 2017, с. 24).

У низці сучасних досліджень підкреслюється значущість цілеспрямованої особистісно-професійної підготовки майбутніх фахівців, у якій ключовим компонентом є формування здатностей до саморозвитку й самовдосконалення (В. Ковальчук, Л. Лабузна, В. Фрицюк та ін.). Водночас аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема використання Internet-ресурсів для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів не знайшла належного висвітлення, що й визначило тематику пропонованої розвідки.

Мета статті. Розкрити результати емпіричного дослідження щодо використання Internet-ресурсів в освітньому процесі закладу вищої освіти та обґрунтувати їх вплив на особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів.

Методи дослідження. Реалізація мети статті здійснювалася із застосуванням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення) джерел сприяли з'ясуванню стану розроблення проблеми в педагогічній теорії, уточненню сутності поняття «особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів», характеристиці особливостей використання інформаційних технологій в особистісно-професійному розвитку майбутніх учителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти. Емпіричні методи використовувалися для вивчення думки студентської спільноти та педагогів-практиків щодо необхідності цілеспрямованої й систематичної роботи з формування в майбутніх педагогів умінь працювати з найпоширенішими E-сервісами (learningapps.org, prezi.com, calameo.com, wordart.com, coggle.it, padlet.com тощо). Результати емпіричного дослідження дали можливість узагальнити досвід використання мережевих ресурсів у процесі навчальної та позанавчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти, зокрема під час написання бакалаврських, магістерських досліджень, виконання завдань самостійної роботи з навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, під час педагогічних практик; висвітлити специфіку використання електронних ресурсів для

самопізнання й саморозвитку майбутніх педагогів у центрі компетентностей Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теорії та практики підготовки майбутніх педагогів, здатних працювати в інформаційному суспільстві, дає змогу стверджувати про необхідність залучення їх до систематичного і, головне, критичного застосування цифрових технологій. Із цією метою в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка студенти активно розробляють інформаційні сайти та блоги. Ці ресурси спрямовані на обмін інформацією, призначені розвивати в майбутніх фахівців критичне мислення, інформаційну культуру, дослідницькі вміння, формують здатність і готовність здійснювати пошук нових знань. У цій статті розкрито досвід використання інформаційних ресурсів в особистісно-професійному розвитку студентів педагогічних спеціальностей.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів із застосуванням Internet-ресурсів здійснюється в перебігу різних форм роботи (рис. 1).

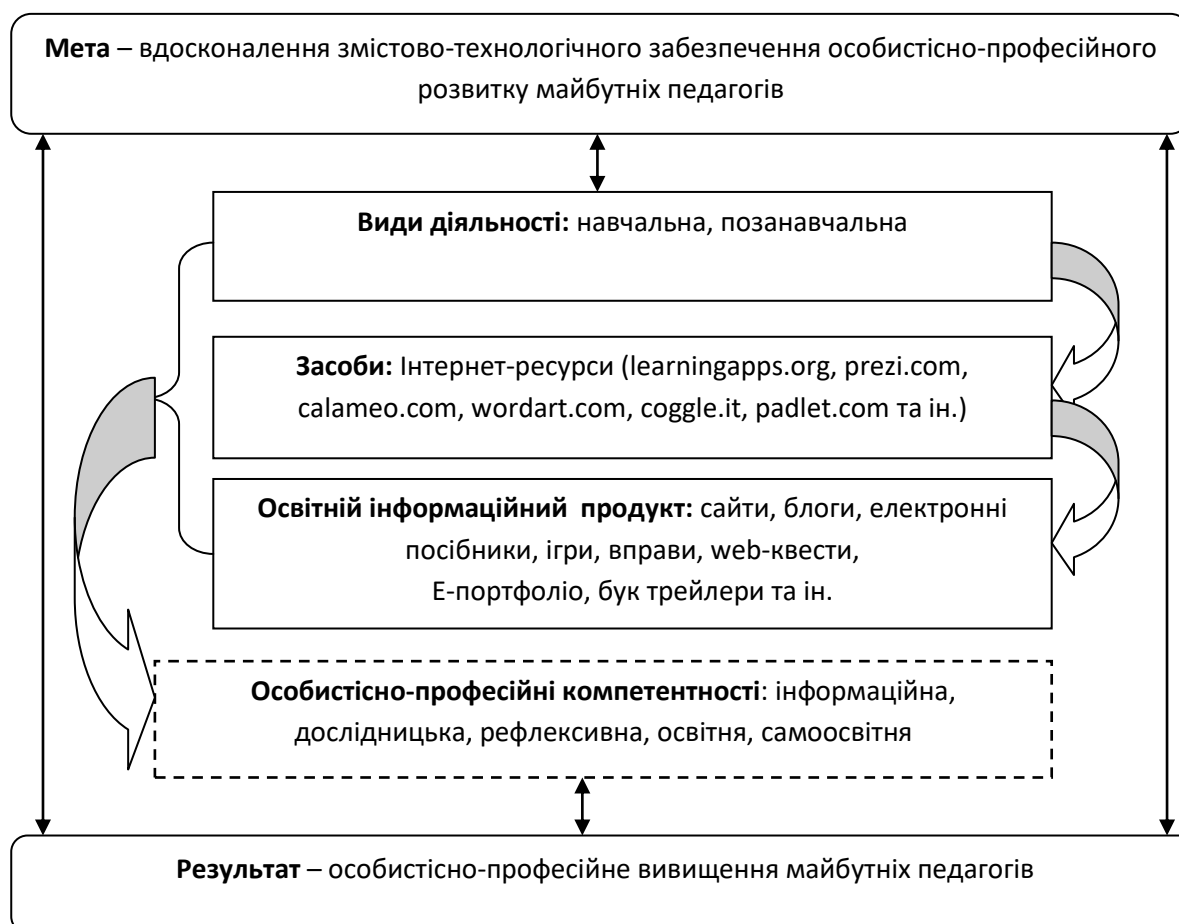


Рис. 1. Схема використання Internet-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів

Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на їх аналізі.

У Педагогічному інституті значну увагу приділено особистісно-професійному зростанню майбутніх педагогів. Для цього створено центр компетентностей (центр самопізнання й саморозвитку), діяльність якого спрямована на забезпечення умов для життєвого самовизначення, самовдосконалення і самореалізації особистості кожного студента, формування майбутнього фахівця, здатного ефективно працювати і навчатися впродовж життя. Розроблено інформаційний web-сайт центру, де розміщуються оголошення про події (тренінги, майстер-класи, воркшопи, міждисциплінарні проекти), публікації з описом їх проведення, онлайн опитування та оф-лайн консультації. Також на сторінках сайту студенти першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» вчать робити дописи та публікації. Цей вид діяльності формує в них уміння опрацьовувати інформацію, виділяти головне і стисло та коректно її оприлюднювати, що сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної культури, дослідницьких умінь, здатності до рефлексії.

Досвід роботи зі студентами першого курсу виявив, що близько у 65 % опитаних респондентів недостатньо сформовані вміння працювати з найпоширенішими інформаційними ресурсами, такими як Google документи, форми, таблиці, презентації, блоги тощо. Тому відповідні вміння починаємо формувати з перших днів їхнього студентського життя. Під час адаптаційних тренінгів ознайомлюємо першокурсників зі структурою і функціональними можливостями електронного порталу Університету, з його електронним середовищем (інституційний репозитарій, платформа Е-навчання, електронний каталог, корпоративні поштові скриньки тощо). У процесі навчання викладачі Інституту часто використовують онлайн-опитування студентів та долучають їх до створення Google форм.

З метою підвищення якості змістово-технологічного забезпечення психолого-педагогічних практик у закладах дошкільної освіти та початкових школах, студентам з першого курсу пропоновано створювати власні Е-портфоліо. Вони поповнюються протягом теоретичного навчання в Інституті (діагностичні методики вивчення індивідуальних особливостей дітей, картки санітарно-гігієнічної оцінки організації життєдіяльності дітей, добірки дидактичних, творчих ігор та ін.), так і під час практичного навчання в базових закладах освіти.

У результаті поступового накопичення навчальних, дослідницьких здобутків студенти готуються до практичної діяльності та можуть оцінити результати власного професійного вивчення. Електронне портфоліо

студента складається з таких складових: загальні відомості про автора (студента); зміст (перелік розділів портфоліо); цілі й програма особистісно-професійного зростання; власні досягнення (грамоти, подяки, сертифікати); результати навчальної, пошуково-дослідницької, наукової діяльності (конспекти занять (уроків); сценарії свят, розваг; каталог ігор, вправ; пошуково-дослідницькі проекти; наукові статті; матеріали навчальної педагогічної практики); рефлексія (аналіз власних досягнень, результатів діяльності).

На другому курсі, під час проходження навчальної психолого-педагогічної практики, студенти долучаються до ведення електронних щоденників. Цей вид діяльності виявився досить ефективним в особистісно-професійному розвитку. Адже майбутні педагоги не лише навчаються створювати блоги, а й розвивають уміння аналізувати події дня, аргументовано викладати власні судження.

До ведення електронного щоденника (блогу) висувається низка вимог, зокрема:

- регулярність записів (кожного дня студент робить допис із коротким викладом основних подій педагогічної практики, фіксує результати виконання завдань, додає фото або відео);
- самоаналіз і самооцінювання виконаних завдань (кожен допис повинен містити самоаналіз діяльності, виокремлення позитивного і, за наявності, недостатнього досвіду);
- взаємообмін коментарями (студент ознайомлюється зі змістом дописів своїх одногрупників і ділиться враженнями).

Практична спрямованість особистісно-професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти реалізовується технологією ведення блогу академічної групи з певної навчальної дисципліни. Наприклад, на початку вивчення дисципліни «Реалізація індивідуального підходу в дошкільній освіті» студенти з викладачем створюють блог групи, куди кожен може внести записи щодо власних очікувань (рефлексія) від вивчення дисципліни, ставить запитання, обговорює проблеми і труднощі, з якими зустрічається в процесі навчання. Викладач вносить до блогу теми, які будуть обговорюватися на семінарських заняттях, завдання самостійної роботи, створює й розміщує опитувальники, тести, проблемні запитання. Студенти систематично роблять дописи до блогу, обговорюють можливі шляхи розв'язання індивідуальних пошукових завдань досягнень, особистісно-професійного розвитку студентів викладачі кафедри та виконання колективних проектів. У результаті викладач може об'єктивно

оцінити не лише рівень засвоєних знань та вмінь, а й сформованість загальних і професійних компетентностей.

Для об'єктивної оцінки навчальних досягнень із педагогіки та психології в освітньому процесі застосовують web-квести. Використання технології web-квесту як форми організації самостійної роботи студентів у закладі вищої освіти дозволяє вдосконалити навички пошуку інформації в мережі Internet, розвиває критичне мислення, здатність до аналізу, узагальнення та оцінки інформації, заохочує студентів до самостійності у вирішенні завдань, розвиває дослідницькі та творчі здібності, формує здатність до налагодження комунікації і взаємодії з іншими. Web-квест – спеціально організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Internet за вказаними URL-адресами (Кадемія та ін., 2011, с. 227).

У перебігу дослідження проблеми нами здійснена апробація розробленого web-квесту самостійної роботи з дисципліни «Основи наукових досліджень». Студенти третього курсу напряму підготовки «Дошкільна освіта», які ввійшли до експертної групи в кількості 28 осіб, вже вивчали зазначену дисципліну та мали змогу порівняти розроблені завдання самостійної роботи, оцінити доцільність web-квесту. Надаємо окремі результати проведеного опитування студентів після проходження ними web-квесту: 58 % учасників експертної групи відповіли, що завдання були зрозумілими та нескладними, виконували їх із задоволенням; для 24 % студентів деякі завдання виявилися складними, але посильними. Решта опитаних мала труднощі під час виконання конкретних вправ.

Оцінка студентами завдань web-квесту за 5-ти бальною шкалою (1- легко, 5-важко) доводить, що 20 % є нескладними для виконання (1-2 бали за складністю). 55 % студентів оцінили завдання в 3-4 бали за шкалою, решта опитаних зазначили про високу складність завдань. Отже, можемо констатувати, що завдання для самостійної роботи середньої складності посильні для виконання більшості студентів.

Апробація розроблених завдань показала: переважна більшість респондентів надає перевагу самостійній роботі в формі web-квесту, що підвищує інтерес, активізує пізнавальну діяльність, а, отже, сприяє кращому опануванню студентами навчальним матеріалом, мотивує до вироблення практичних умінь щодо проведення самостійних досліджень, колективної взаємодії.

Технологію web-квесту застосовуємо й у роботі зі студентами V курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього рівня другого (магістерського), зокрема самостійна робота з навчальної дисципліни «Педа-

гогічна діагностика» передбачає проходження квесту «Педагог-діагност», що розміщений за URL-адресою <http://diagnost-pi.jimdo.com/> (рис. 2).

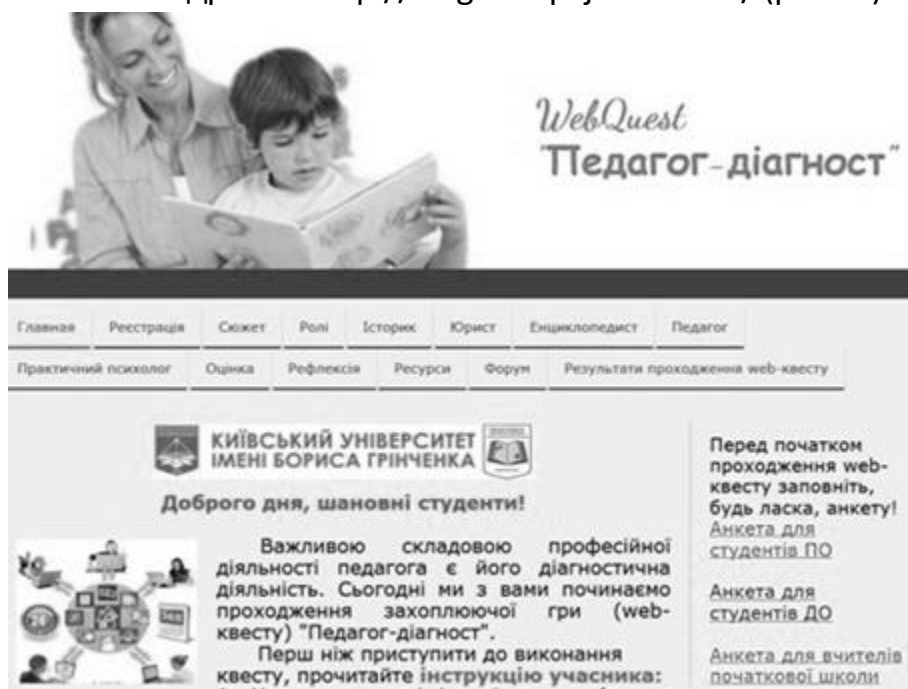


Рис. 2. Головна сторінка web-квесту «Педагог-діагност»

Під час проходження web-квесту студенти обирають собі одну із запропонованих ролей (історик, юрист, енциклопедист, педагог, практичний психолог) і виконують відповідні завдання. Наприклад, обравши роль історика, студенти, використовуючи Internet -джерела та ресурси, створюють:

- портфолію науковців, які займаються педагогічною діагностикою;
- ментальні карти розвитку педагогічної діагностики;
- презентації з результатами проходження квесту.

Обираючи роль енциклопедиста, студентам пропонується створити енциклопедичну інтерактивну брошуру з педагогічної діагностики, розшифрувати QR-коди тощо.

За результатами проходження web-квесту здійснено опитування студентів. Узагальнення відповідей респондентів засвідчило, що завдання web-квесту є цікавими та пізнавальними. Студентам подобається така форма роботи, і вони хотіли б активніше брати в ній участь. 95 % опитуваних мали можливість вирішувати завдання web-квесту в зручний для них час, що сприяло оптимізації вивчення навчальної діяльності. 55 % студентів зазначили, що хотіли б час від часу (наприклад, 1–2 рази на місяць) брати участь у такій формі навчання, 23 % – часто (наприклад, 1 раз на тиждень), 21 % – зрідка (1–2 рази у семестр), 1 % – не хотіли б так навчатися (рис. 3).

Однак, під час виконання запропонованих завдань учасники зазнавали й деяких труднощів, що полягали у:

- недостатній обізнаності з інтерфейсом Е-сервісів (33,8 %);
- обмеженості доступу до комп'ютера або Internet-мережі (8,5 %);
- низькому рівні цифрової компетентності (переважно студенти заочної форми навчання – 24,2 %).

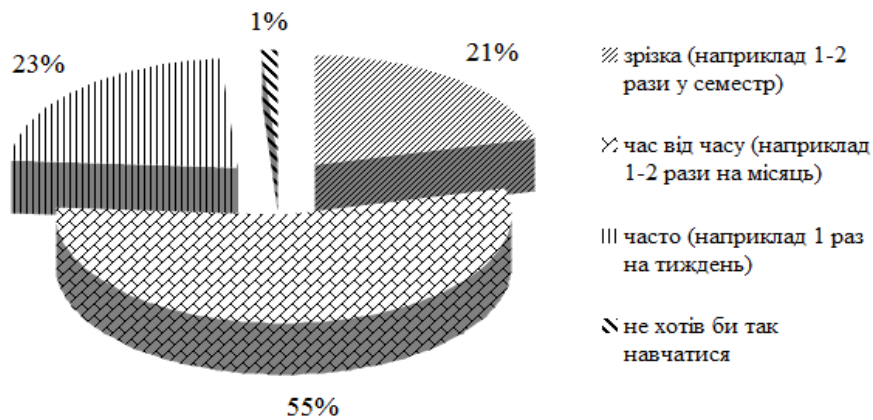


Рис. 3. Результати відповідей студентів на запитання анкети: «Я хотів би брати участь у такій формі навчання» (у %)

Серед коментарів і пропозицій щодо проведення такої форми виконання завдань самостійної роботи магістранти зазначили:

–«Така форма навчання особисто для мене є новою. Мені сподобались завдання, вони були цікавими і, що головне, спрямовані на пошукову діяльність самого студента, що підвищує ефективність опрацювання значної кількості інформації, розвивають уміння її аналізувати й виділяти головне».

–«Така форма навчання є насправді зручною для студента, який має можливість пройти квест у будь-який час».

–«Цікава форма навчання. Такі завдання виконувати краще, ніж переписувати або передруковувати книжки».

–«Дуже цікаві завдання, різноманітні. Сприяють підвищенню мотивації до вивчення означеного курсу. Таке завдання давалося вперше, але завдання нескладні, однак у той самий час сприяють розвиткові мислення, пам'яті, уяви та актуалізують набуті знання. Цікава форма роботи, у майбутньому планую створити щось подібне. Дуже сподобалось. Дякую!»

Акцентуємо увагу й на тому, що запропонована технологія ґрунтується на інтеграції змісту навчальних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки, психологія, інформаційні технології та ін.), перетворює студентів із пасивних на активних суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що у свою чергу сприяє особистісно-професійному вивіщенню.

Позитивною тенденцією стало використання студентами Internet-ресурсів під час пошуково-дослідницької роботи, зокрема бакалаврських і магістерських досліджень. Так, студенти IV курсу напряму підготовки «Дошкільна освіта» розробили web-сайт «Буктрейлер у роботі з батьками дітей дошкільного віку», що містить інформацію для батьків, педагогів, студентів та всіх тих, хто цікавиться питаннями виховання дітей (<https://marusiafox.wixsite.com/booktrailers>).

Основним контентом сайту є авторські буктрейлери на книги педагогічного спрямування, видані в різні періоди, тематика яких є актуальною і відповідає запитам сучасних батьків. Буктрейлер визначаємо як особливий вид книжкової реклами, один із засобів презентації педагогічних видань, короткий відеоролик або кліп, що створений для візуалізації змісту книги й може застосовуватися фахівцями для ознайомлення батьків із книгами щодо виховання й розвитку дітей.

На головній сторінці web-сайту розміщено інформацію про буктрейлер, його призначення та види. Висвітлено рекомендації щодо створення й застосування буктрейлерів у роботі з батьками дітей дошкільного віку.

Структура сайту складається з таких рубрик:

– «Словник-довідник», у якому подано тлумачення основних термінів із різних напрямів виховання дітей, зокрема патріотичного, економічного, морального, розумового, фізичного і трудового;

– «Програмові вимоги» містять завдання діючих програм розвитку дітей дошкільного віку з різних напрямів;

– «Буктрейлери» – висвітлено авторські відеоролики-презентації літератури педагогічного спрямування для батьків, педагогів, студентів (рис. 4).

– «Методичні розробки» презентують зразки ігор і конспектів занять для роботи з дітьми дошкільного віку.



Рис. 4. Зразки авторських буктрейлерів

Студенти освітнього рівня другого (магістерського) застосовують Internet-ресурси під час виконання магістерських проектів, створюючи авторські сайти, блоги, електронні посібники, що містять орієнтовні розробки різних форм розвивальної діяльності з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, тематичні відео, фото матеріали, тексти літературних творів, ігор, діагностичний інструментарій. У процесі такої роботи майбутні педагоги оволодівають аналітичними, пошуковими, рефлексивними, проєктивними вміннями, демонструють здатність до критичного мислення, придбання нових знань й вироблення відповідних способів діяльності.

Для прикладу наводимо зразки магістерських проектів, що розміщені на електронній сторінці кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (<http://pi.kubg.edu.ua/struktura/kafedry-instytutu/kafedra-pedahohiky/naukova-robota/studentaska-nauka.html>).

Значущим є те, що проблематика проектів актуальна, вона розробляється з урахуванням потреб закладів дошкільної освіти й початкової школи. Переваги розроблених освітніх ресурсів полягають у:

– вільному доступі для використання педагогами-практиками в навчально-виховному процесі закладів освіти, зокрема в закладах дошкільної та початкової освіти;

–забезпеченні зворотного зв'язку з його потенційними споживачами (педагогами, батьками, студентами);

–підвищенні самоосвітньої та цифрової компетентності педагогів, студентів, батьків, дітей.

Заслуговує на увагу те, що під час розроблення сайтів, блогів, електронних посібників студенти надають перевагу інтегрованому, міждисциплінарному підходам, що відповідає сучасним освітнім викликам і потребам практиків, оскільки реалізує одне з пріоритетних завдань нової української школи – інтегроване навчання й формування в молодій генерації ключових компетенцій, які формують підґрунтя для навчання впродовж життя.

Апробація студентських освітніх продуктів відбувається під час проведення методичних об'єднань, круглих столів, семінарів, конференцій у різних локаціях, а саме: закладах освіти (дошкільної і початкової), культурно-освітніх осередках (Педагогічний музей України, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського).

Опитування педагогів закладів дошкільної освіти та початкових шкіл засвідчило, що найбільший інтерес у них викликали такі студентські проекти, як «Технологічне портфоліо вихователя дошкільного навчального

закладу», «Лабораторія творчої уяви», «Гортаючи сторінки часопису “Світло”», «Історія дошкільної освіти м. Києва в педагогічних портретах», «Педагогічні персоналії на тлі епохи», «Патріотичне виховання учнів початкової школи» тощо.

Важливою складовою в особистісно-професійному розвитку педагога є позанавчальна діяльність. Е-ресурси (learningapps.org, prezі.com, calameo.com, wordart.com, coggle.it, padlet.com та ін.) студенти застосовують для створення посібників, брошур, плакатів, педагогічних календарів, методичних рекомендацій, збірок ігор, програм індивідуального розвитку дитини, що презентують під час наукових сесій історико-педагогічних студій, засідань наукових гуртків, семінарів, круглих столів, конференцій, студентських наукових конкурсів тощо.

Виокремлені форми позааудиторної роботи формують у майбутніх педагогів такі значущі вміння для особистісно-професійного розвитку, як уміння працювати в команді та налагоджувати комунікацію, проектувати етапи виконання дослідницьких проектів і розподіляти обов’язки, здійснювати пошук і критичний аналіз джерел, працювати з різними видами каталогів онлайн-бібліотек і архівних фондів. Особливої уваги заслуговують інформаційні ресурси, що створені учасниками історико-педагогічних студій. Прикладом такого ресурсу є сайт «Гортаючи сторінки часопису “Світло”», розроблений студійкою Мариною С. (рис. 5).

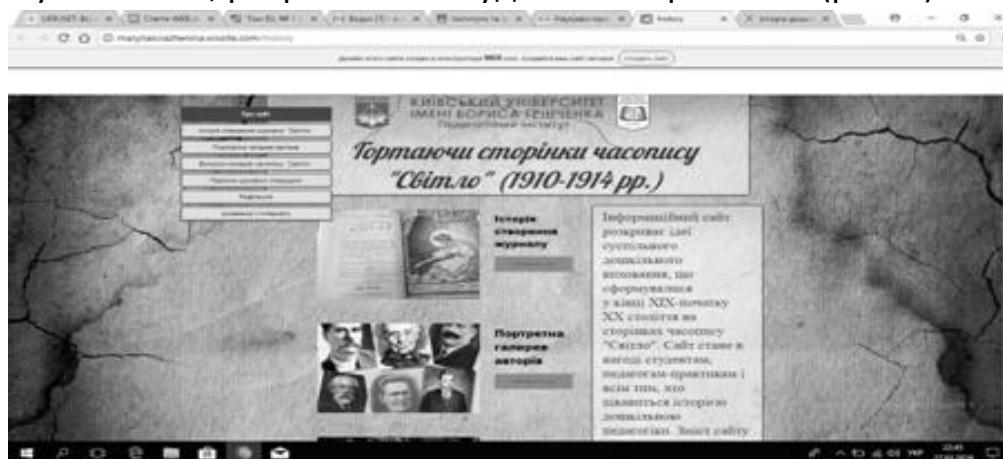


Рис. 5. Головна сторінка інформаційного ресурсу «Гортаючи сторінки часопису “Світло”»

Практична цінність пропонованого ресурсу полягає в тому, що на його сторінках розміщено матеріали, які сприяють особистісно-професійному розвитку педагогів, оскільки розширюють їхню самоосвітню, інформаційну компетентність, спонукають до критичного осмислення педагогічних феноменів та явищ, що сформувалися й розвивалися в різні

історико-педагогічні періоди. Отримані нові знання слугують основою для адаптації кращого досвіду педагогів минулого в сучасну освітню практику.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Досвід використання Інтернет-ресурсів в освітньому процесі закладів вищої освіти для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів засвідчив різновекторність проблеми, уможливив виосновування ключових положень, що є важливими в її розв'язанні. Вивчення теоретичних джерел дало змогу з'ясувати зміст поняття «особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів», під яким розуміємо складний багатогранний процес, що спрямований на формування загальних і професійних компетентностей майбутніх педагогів, розвиток їхніх особистісних сенсів, складовими яких є прагнення до самопізнання й саморозвитку, професійного вивищення, здатність та готовність реагувати на виклики часу, виробляти власну траєкторію професійного і особистісного зростання. Визначено, що в закладах вищої освіти особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців відбувається в результаті залучення студентів до різних видів навчальної та позанавчальної діяльності. Е-ресурси є складовими освітнього процесу, їх використання відповідає сучасним викликам педагогічної освіти щодо впровадження нових стратегій у психолого-педагогічну підготовку фахівців, навчання, заснованого на дослідженнях, удосконалення рівня інформаційної та медіакультури майбутніх педагогів.

Схарактеризовано, що зміст дисциплін, спрямованих на формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, зокрема педагогіки орієнтований на широке застосування Е-ресурсів, оскільки вони візуалізують вивчення педагогічних явищ і процесів. ІКТ-технології уможливлюють виконання пошукових завдань у зручний для студентів спосіб і час, мотивують їх до розроблення власних освітніх практико-орієнтованих продуктів. Проведене дослідження, результати опитування керівників, учителів, вихователів закладів дошкільної освіти та початкових шкіл підтверджують, що систематичне використання пропонованих ресурсів сприяє як особистісному, так і професійному зростанню майбутніх педагогів.

Отже, пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом подальших наукових розвідок можуть стати питання щодо використання Е-ресурсів для вдосконалення технології організації дистанційного навчання та інформальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Биков, В. Ю., Мушка, І. В. (2009). Електронна педагогіка та сучасні інструменти системи відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13) (Вуков, V. Yu.,

- Mushka, I. V. (2009). Electronic pedagogy and modern tools of the open education system. *Information technology and teaching aids*, 5 (13). Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/177/163>.
- Іванюк, Г. І. (2017). Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: європейський вимір. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 4 (59), 21-26 (Ivaniuk, H. I. (2017). A New Strategy of vocational and pedagogical education: a European dimension. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 4 (59), 21-26).
- Кадемія, М., Козяр, М., Рак, Т. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій*. Львів (Kademiia, M., Koziar, M., Rak, T. (2011). *Information and communication technologies of teaching: dictionary-glossary*. Lviv).
- Концепція «Нової української школи» (Concept of «New Ukrainian School» (27.10.2016). Retrieved from: <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>).
- Морзе, Н. В., Буйницька, О. П. (2017). Підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників – ключова вимога якості освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3 (59), 189-200 (Morze, N. V., Buinytska, O. P. (2017). Raising information and communication technologies competence of scientific and pedagogical employees – a key requirement of the quality of educational process. *Information technology and teaching aids*, 3 (59), 189-200).

РЕЗЮМЕ

Венгловская Елена, Куземко Леся, Новик Ирина. Использование интернет-ресурсов в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов.

В статье актуализирована необходимость целенаправленной личностно-профессиональной подготовки педагогов в соответствии с личностными намерениями, запросами общества и новой стратегии профессиональной подготовки. Выделены ключевые компоненты понятия «личностно-профессиональное развитие будущих педагогов», среди которых основное место принадлежит формированию способностей к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении жизни. Определены ключевые умения (цифровые, исследовательские, критическое мышление и рефлексия), развитие которых способствует формированию способности и готовности осуществлять поиск необходимой информации, продуцированию новых знаний для личностно-профессионального возвышения.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, Интернет-ресурсы, буктрейлер, web-квест, поисковая деятельность, цифровые технологии, поисковые умения, критическое мышление, рефлексия.

SUMMARY

Venhlovska Olena, Kuzemko Lesya, Novyk Iryna. Using internet resources in future teachers' personal and professional development.

The article dwells on the necessity for purposive personal and professional teacher training according to personal intentions, social expectations and a new strategy of professional training. Main contents and the core of the concept "future teachers' personal and professional development" is characterized. In the article, these concepts are considered as a complex multifaceted process aimed at forming general and professional competences of future teachers, development of their personal meanings, the components of which are the desire for self-knowledge and self-development, professional excellence, the ability and willingness to respond to the challenges of time, to develop their own trajectory of

professional and personal growth. Moreover, key components of the concept are distinguished. Among them, one of the most crucial is formation of lifelong abilities to self-knowledge, self-development, and self-improvement. Peculiarities of using ICT technologies in the personal and professional development of both future primary school teachers and teachers of preschool education institutions are presented. The article generalizes results of the empirical research conducted among students and teachers-practitioners proving the necessity for a focused and systematic work on the formation of the first year students' skills in working with the most common e-services (learningapps.org, prezi.com, calameo.com, wordart.com, coggle.it, padlet.com, etc.). The scientific discourse dwells on the experience of using network resources in student's educational and extra-curricular activities in the higher education institution. Particularly, when writing Bachelor's, Master's researchers, doing their self-study tasks in psychological and pedagogical subjects, and during pedagogical practices. The major cross-curricular skills (digital, research, critical thinking and reflection) are defined in the article. Their development promotes the ability and readiness to search for necessary information, creating new knowledge for personal and professional development. Peculiarities of using electronic resources for self-knowledge and self-development of future teachers in the Center of Competencies at Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University are emphasized.

Key words: *personal and professional development, electronic resources, book trailer, web-quest, search activity, digital technologies, search skills, critical thinking, reflection.*

УДК 81'42: [37.091.12.011.3-051:811.161.2]

Вікторія Герман

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2915-7330

Наталія Громова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2784-1016

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/017-027

ПОЛЕМІЧНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА Й УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті окреслюється роль полемічної культури в системі формування риторичної культури викладача й учителя української мови та літератури. Автори доводять, що її розвиток залежить від осмислення багатої риторичної світової та національної спадщини, завдяки чому сучасній інтелігентній людині вдасться виробити оригінальний ораторський стиль, розширити духовно-інтелектуальні обрії в широкому контексті світової й національної культури. Подаються поради та практичні рекомендації з підготовки майбутнього вчителя-словесника як риторичної особистості під час опанування дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика навчання української мови», «Культура української мови» та магістерських курсів «Риторика», «Ораторське мистецтво».

Ключові слова: *дискусія, еристика, полеміка, полемічна культура, спір.*

Постановка проблеми. Серед низки важливих завдань реформування вищої освіти першорядним виступає підготовка висококваліфікованих фахівців, які майстерно володіють мистецтвом живого слова. Актуальність проблеми формування риторичної культури майбутнього педагога зумовлена дефіцитом ораторської культури вчителя, недостатнім рівнем розробки проблем риторики в Україні.

Обов'язковим для сучасної ділової людини, особливо для викладача вищої школи й шкільного вчителя, є вміння компетентно обговорювати проблеми, доводити й переконувати, відстоювати свою точку зору й спростовувати думку співрозмовника, тобто володіти полемічною майстерністю, мистецтвом спору.

Мета сучасної інтелігентної людини і професіонала в галузі освіти – осмислити багату риторичну спадщину цивілізованого людства й свого народу на новому етапі розвитку суспільства, а також у межах власних можливостей, конкретної ситуації спілкування; виробити оригінальний ораторський стиль, розширити духовно-інтелектуальні обрії в широкому контексті світової й національної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Фахівці з проблем риторики взагалі й полемічної культури зокрема С. Грінчак, С. Іванова, Л. Мацько, С. Мінеєва, Г. Сагач, І. Хоменко, О. Юніна та ін. виділяють 4 етапи навчання риториці з метою досягнення запланованого рівня володіння мисленнєво-мовленнєвою й комунікативною діяльністю. У кінцевому результаті навчання риториці передбачається формування таких умінь: вести бесіду на побутові, політичні, ділові, філософські, історичні, фахові та інші теми, які входять до кола компетентної людини; слухати й чути співрозмовника, ставити запитання в адекватній формі, коректно й етично подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди, аргументовано заперечуючи співрозмовникові за суттю проблеми; брати участь у дебатах з проблеми, у якій дискусант є достатньо компетентним, викладає свої думки й судження за нормами літературного мовлення на рівні регламенту до виступу; участь у дискусіях, суперечках, зберігаючи всі логічні, етикопсихологічні та педагогічні закони, правила; послідовно й доказово обстоювати погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми; виступати перед аудиторією з невеликою за обсягом промовою на доступну тему, корегуючи її зміст та обсяг залежно від ситуації; вільно викладати свої думки у формі листа, статті; висловлювати оцінки, переконання, коментарі стосовно певного жанру, виходячи із загальноприйнятих правил; мати розвинене мовне чуття, інтуїцію оратора, який естетично сприймає текст, художнє слово; розуміти

риси національної специфіки виступів та риторичних текстів зі скарбниці українського красномовства (Сагач, 2000).

Мета статті – окреслення ролі полемічної культури в системі формування риторичної культури викладача й учителя української мови та літератури.

Методи дослідження визначено поставленими завданнями. Використано загальнонаукові теоретичні (контент-аналіз, систематизація та узагальнення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з визначеної проблематики), емпіричні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження, аналіз досвіду роботи тощо) методи. Застосовано системно-компонентний та системно-структурний підходи до аналізу й опису матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Формування полемічної культури майбутнього викладача здійснюється під час опанування магістерських курсів «Риторика» й «Ораторське мистецтво». На лекційних заняттях аргументуємо, що мистецтво спору пов'язане з еристикою. Термін «еристика» має давню історію. Він походить з грецької і означає «мистецтво сперечатися, полемізувати». Спочатку під «еристикою» розуміли сукупність прийомів, якими потрібно користуватися в суперечках, щоб одержати перемогу. У наш час значення цього терміна дещо змінилося. Еристика є інтегральним мистецтвом, що виникає на стику знань і вмінь, які формуються логікою, психологією, етикою й риторикою (Великий тлумачний словник української мови, 2000, с. 266).

Вважаємо, що в глобальному й національному вимірах розвитку вищої освіти *еристику* можна кваліфікувати як науковий напрям досліджень, що розглядає логічні, семіотичні, психологічні, риторичні, етичні тощо характеристики спору як комунікативного процесу.

Отже, предметом еристики є спір – комунікативний процес, у якому наявне активне ставлення до точки зору співрозмовника, що виражене в її критичній оцінці. Термін «спір» сучасні словники трактують як словесне змагання: обговорення чого-небудь двома або кількома особами, у якому кожна зі сторін обстоює свою думку, свою правоту; процес обміну протилежними думками (Великий тлумачний словник української мови, 2000, с. 1172). В академічних колах теорія і практика мистецтва спору не втратила своєї актуальності. Новий комунікативний простір потребує рівноцінних співрозмовників, які не залежать один від одного й можуть відстоювати в активних комунікативних процесах власну позицію.

Проте культура сучасного спору іноді не витримує жодної критики. Співрозмовники не можуть чітко висловити свою позицію, побудувати аргументацію, ефективно розкритикувати позицію опонента, знайти

елементарні помилки як у своїх висловлюваннях, так і у висловлюваннях опонента, не володіють прийомами ведення спору тощо. У зв'язку з цим оволодіння мистецтвом спору стає одним із актуальних завдань для широкого кола фахівців (особливо педагогів), професійна діяльність яких пов'язана з впливом на людей через різноманітні види комунікацій.

Учасники спору повинні володіти полемічною культурою. *Полемічну культуру викладача вищої школи* трактуємо як глибоке знання ним предмета дискусії, розуміння суті публічного спору і його різновидностей, дотримання основних вимог культури дискусії, уміння довести висунуті положення й відкинути думку співрозмовника, ефективно використати полемічні прийоми. Процес спору знаходить своє виявлення в таких жанрах риторики, як дискусія, полеміка, дебати, суперечка. В академічному просторі переважають такі жанри спору, як дискусія й полеміка, тому з'ясуємо їх мовно-риторичні особливості.

Дискусії походять зі Стародавньої Греції. Значну увагу їм приділяли Сократ, Платон, Аристотель, які були переконані, що пізнання й розкриття сутності проблеми не можливе без урахування думки іншої людини. «У суперечці народжується істина», – заповів нащадкам Сократ. Саме з тих часів відомий метод «сократівської бесіди» (питань і відповідей) – метод діалогу в пошуках істини, який став сенсом життя відомого оратора (Герман, 2018, с. 106).

У середньовіччі організатором дискусії був лектор, який обирав тезу й заперечення, готував питання для обговорення. Кожен із учасників дискусії підтримував тезу аргументами й відповідав на питання. У Києво-Могилянській академії Ф. Прокопович та інші викладачі риторики давали такі поради до проведення дискусії: глибоко вивчити питання, переконатися в його істинності, дослідити точку зору опонента; під час дискусії дотримуватися миру та спокою, простоти й щирості, скромності і дружньої прихильності, почуття міри й такту (Прокопович, 1979). Такі поради вважаємо актуальними й сьогодні.

Дискусія (з лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – це публічне обговорення певної проблеми, питання з метою досягнення істини. Завдання дискусії в сучасному розумінні – з'ясування й порівняння різних точок зору, знаходження правильного рішення спірного питання, досягнення певної згоди учасників щодо дискутованої теми. Дискусію можна також кваліфікувати як своєрідний спосіб пізнання. На думку Г. Гейне, під час дискусії «один алмаз полірує інший».

Оскільки будь-яка істина має кілька сторін, то щодо неї може бути багато різних суджень. Може виникнути полеміка. *Полеміка* (з гр. *polemikos* –

ворожий, войовничий) розуміємо як спір, у якому виявляється протистояння, протиборство сторін, ідей і думок; боротьба принципово протилежних думок з якогось питання, публічний спір з метою захисту, відстоювання своєї точки зору і спростування протилежної. Між полемікою й дискусією існує суттєва різниця. Якщо учасники дискусії, відстоюючи протилежні думки, намагаються дійти консенсусу, знайти спільне рішення, установити істину, то мета полеміки – отримати перемогу над супротивником, відстояти й захистити власну позицію.

Кожен з учасників полеміки застосовує ті прийоми, які вважає за необхідні для досягнення перемоги й утвердження власної думки, погляду, позиції. Прийоми, які застосовуються в дискусії та полеміці, повинні бути коректними, етичними. Існує низка *полемічних прийомів*, які не виходять за межі допустимих норм, але надають викладачеві, який їх знає, вагому перевагу.

1. Початкове визначення принципової позиції протилежної сторони. Це суттєво полегшить пошук потрібних аргументів, здатних переконати опонента.

2. Зіставлення висловлених опонентом тверджень із його фактичними вчинками. Використання цього прийому змушує опонента дотримуватися обережності у своїх висловлюваннях, що сприяє наданню йому протилежної аргументації.

3. Використання психологічних доводів. Наприклад, аргумент до слухачів, коли одна зі сторін прагне схилити присутніх при полеміці людей на свій бік. Це чинить психологічний тиск на опонента. Також можна посилатися на загальноновизнаний авторитет, який висловлювався з обговорюваного питання.

4. Застосування іронії та гумору. Такий прийом здатний зруйнувати найміцніший захист, тому що будь-який із аргументів опонента може бути розвіяний влучним жартом.

5. Узяття ініціативи у свої руки, або атака питаннями. Якщо необхідно «розбити» аргументацію протилежної сторони, то потрібно ставити багато запитань, що обов'язково «оголить» слабке місце опонента.

Дозволимо собі надати *поради* викладачам щодо культури ведення дискусії та полеміки.

Ніколи не дискутуйте з приводу тем, понять, що є аксіомами. Такі теми не дають перспективи для розгортання думки, дискусія «захлинеться», опоненти не зможуть себе показати. Уникайте полеміки про те, чого добре не знаєте. Слід обирати теми, що «потребують роботи думки» (Аристотель). Пам'ятайте, що «будь-який спір буде успішним лише

тоді, коли чітко визначений його предмет» (С. Ожегов), проте «найважче сперечатися ні про що, але саме в цих суперечках народжуються великі оратори, адвокати та політики» (С. Янковський).

Не підмінюйте тему полеміки й не дозволяйте опонентові це робити, якщо сперечається чесно. Упорядкуйте спочатку всі питання теми й послідовно обговорюйте кожне, виділяючи результат одним реченням, а потім із цих речень сформулюєте висновки.

Продумайте короткі, точні й «ударні» тези та аргументи. Тези формулюються за принципом актуального членування речення: тема (дане) – рема (нове). Найкращими аргументами є доказові положення, точні факти і цифри, конкретні явища, події, сенсації, приказки, дотепи.

Ніколи не викладайте відразу всі положення, тези чи аргументи. Виберіть одне, але добре сформульоване положення. Послідовно додавайте тези й аргументи, але завжди майте про запас, що сказати. Намагайтеся основні положення, поняття, дефініції, ознаки повторювати, підкреслювати в різних контекстах кілька разів для того, щоб ваша позиція запам'яталася й закріпилася.

Будьте уважними до опонента, запам'ятовуйте не тільки те, що він каже, а й те, що казав раніше. Помітивши суперечність, повертайтеся до раніше сказаного ним та вже забутого й методом сократівської іронії «заженіть у кут»: ставте запитання, поки він не стане сам собі заперечувати.

Не намагайтеся все заперечувати. «Звичка заперечувати є хворобою розуму, яка іноді шкодить серцю» (Е. Бошен). Використайте прийом умовного схвалення, при якому можна погодитися з певними положеннями опонента. Станьте ніби на його позицію, але потім заперечте йому в найсуттєвішому.

Спростовуйте точку зору опонента трьома способами: спростовується теза, критикуються докази, доводиться недостовірність прикладів, фактів. Виявляйте принциповість, але не впертість, не допускайте переходу «на особистості».

Завжди починайте дискусію чи полеміку приємним і спокійним тоном, щоб був простір для підвищення тону, але ніколи не підходьте до межі, не зривайтеся на крик. У розпалі полеміки, коли можуть злетіти з вуст недобрі слова, негайно зупиніться. Уникайте ситуацій «з'ясування стосунків». Пам'ятайте, що після будь-якого конфлікту з опонентом доведеться налагоджувати стосунки. «У суперечках як на війні: слабка сторона розпалює вогнище і влаштовує сильний шум, щоб супротивник вирішив, ніби вона сильніша» (Д. Свіфт); «Хто роздуває полум'я сварки і ворочає головешки, той не повинен скаржитися, що іскри потрапляють йому в обличчя» (Б. Франклін).

Будьте завжди готовими не тільки до кроку вперед, але й до кроку назад, не соромтеся вибачитися, перепросити, бо «обережність у словах вища за красномовство» (Ф. Бекон); «Повага до чужих переконань є не тільки ознакою поважності до особистості, але й ознакою широкого розуму» (С. Поварнін).

Продумайте тактику відступу, відкладання на потім – на випадок неуспіху чи поразки (*сьогодні справді ще не час, але...; ми до цього ще повернемося іншим разом, а зараз...; ви самі з часом переконаєтеся...*). У разі поразки поведіться гідно й скажіть: *хотів переконатися в тому, що Ви фахівець; Ви змогли мене переконати; я поступаюь Вам, залишаючись при своїх переконаннях* тощо).

Усі подані поради вважаємо своєрідними етапами формування полемічної культури викладача вищої школи, яка виявляється в умінні ведення дискусії та полеміки. І головне: «У світі існує тільки один спосіб узяти верх у суперечці – ухилитися від неї» (Д. Карнегі).

На практичних заняттях з ораторського мистецтва обговорюємо з магістрантами поняття полемічної культури, з'ясовуємо спільне й відмінне дискусії і полеміки, розглядаємо етапи підготовки дискусії, застосовуємо полемічні прийоми через розуміння особливостей переконливого полемічного виступу, формуємо основні вимоги до культури дискусії та полеміки, досліджуємо мовну організацію дискусії та полеміки, робимо висновок, що доказовість і переконливість – основні ознаки дискусії.

Магістранти моделюють дискусію або полеміку (на вибір) на одну з тем (*1. Риторика в сучасних засобах масової інформації. 2. Політичне красномовство українських парламентарів. 3. Сучасні українські промовці й оратори*), застосовуючи різноманітні полемічні прийоми, можливі тези, аргументи, контраргументи тощо; укладають словничок мовних кліше суперечки, полеміки, дискусії тощо (наприклад: *дозвольте заперечити, ці аргументи недостатньо переконливі...*) тощо.

Підготовка майбутнього вчителя української мови й літератури як риторичної особистості у закладі вищої освіти повинна здійснюватися одночасно з вивченням усіх філологічних дисциплін, і особливо курсу риторики. Студенти-філологи, вивчаючи риторику, стилістику, культуру мовлення, лінгвістику тексту, українську мову за професійним спрямуванням тощо, повинні розвивати свої риторичні вміння й навички, серед яких найбільш важливими є вміння висловлювати й аргументувати власні думки про зміст і форму вираження; володіти видами колективного фахового спілкування вчителя (бесіда, дискусія, полеміка, перемовини, нарада,

конференція тощо), полемічними прийомами, мистецтвом аргументації, мовними засобами переконання, знати особливості їх підготовки та мовно-риторичні засоби організації. Крім цього – сприймати висловлювання різних стилів і типів мовлення; будувати власні висловлювання монологічного й діалогічного характеру, надаючи виразності мовному оформленню; давати оцінку тексту, його змісту й формі; володіти видами і жанрами красномовства й впливати на аудиторію; виступати із власними повідомленнями, критично оцінювати їх, редагувати.

У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» з метою формування риторичної й полемічної культури та впевненості в правильності вибору майбутньої професії пропонуємо студентам-філологам провести дискусію, спростувавши або підтвердивши «Міфи про філолога». У ролі аргументів можуть використовуватися логічні закони, доведення, судження, аксіоми, факти. Пропонуємо декілька міфів.

Міфи про філолога

1. Студенти філфаку розпочинають свою кар'єру з McDonald's. Мабуть, вам часто доводилося чути анекдот на тему підробітку філологів: «Як знайти в натовпі філолога? Він кричить: «Вільна каса!»».

Запитання для обговорення: чи погоджуєтесь ви з цим міфом? Чому? Ким можуть працювати студенти-філологи під час навчання в університеті?

2. Філологи після здобуття освіти можуть працювати хіба що вчителями української мови та літератури (англійської, німецької чи іншої іноземної мови). Часто студенти філфаку чують іронічне: «І ким ти будеш? Вчителькою української мови?»

Запитання для обговорення: Ким можуть працювати студенти-філологи після здобуття вищої освіти?

3. Філологи говорять «чистою» українською.

Запитання для обговорення: Чи розмовляєте ви чистою українською мовою? Чи використовуєте сленг, жаргонізми в повсякденному мовленні?

4. Над ліжком кожного філолога має висіти під вишиваним рушником портрет Шевченка.

Запитання для обговорення: Чи висить у вас вдома портрет Т. Шевченка? Якщо ні, чи збираєтесь повісити?

Важливою формою активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів є комунікативна спрямованість занять із методики навчання української мови, що передбачає спілкування студентів між собою для

розв'язання життєвих завдань. Розрізняємо монологічне й діалогічне мовлення. Ефективним методом колективного обговорення, пошуку рішення є метод «Мозковий штурм». Принцип «мозкового штурму» простий: перед учасниками ставиться дискусійне питання, яке потребує вільного висловлювання думки всіх учасників. Таким чином, за декілька хвилин можна отримати велику кількість ідей, які слугуватимуть основою для вироблення найбільш розумного рішення, наприклад: *Скільки повинен тривати урок у школі? Якого саме погляду дотримуєтесь ви? Обґрунтуйте свою думку.*

Це питання є актуальним у наш час. Тривалість уроків у молодшій і старшій школі відрізняється. Згідно з Державними санітарними нормами, урок у 1-му класі триває 35 хвилин, у 2–4-х класах – 40 хвилин, у 5–11 класах – 45 хвилин. Існує три погляди на тривалість уроку. Перший – цього часу недостатньо для викладу теми уроку, другий – стільки часу дитина не зможе сприймати інформацію, третій – цей час оптимальний для проведення уроку в школі.

Плідним майданчиком для формування полемічної культури є підсумкова конференція з педагогічної практики студентів-філологів 4 курсу. Традиційно цей захід проходить в оригінальній формі: дискусій, уявних подорожей, відомих ток-шоу тощо. Дружня творча атмосфера, цікаві обговорення студентів-практикантів, методистів з української мови та літератури дозволяють усім учасникам не лише збагатитися новими знаннями, але й отримати справжнє задоволення від спілкування з колегами по «сродній» праці. Під час такої співпраці вирішуються дискусійні питання: *«Що значить для мене школа?», «Чим мені подобається школа?», «Нова українська школа: міфи і реальність?»*. Відповіді на такі запитання іноді зовсім непередбачувані: виявляється, що *«школа має очі і не одні. У моєму випадку їх 31 пара. Чим багата школа? Не кількістю кубків, не вчителями, не фінансуванням, не матеріальним забезпеченням, а учнями!»* (цитата з есе студентки-практикантки Приходько Марини).

У курсі «Культура української мови» з метою засвоєння теоретичних знань і вироблення стійких практичних навичок культури усного й писемного мовлення, підвищення рівня комунікативної, соціолінгвальної, полемічної та лінгвістичної компетенції майбутніх філологів, формування висококультурної національно-мовної особистості педагога пропонуємо завдання: підготуватися до полеміки, обґрунтовуючи власний погляд на тлумачення поняття «суржик» або один із поданих: *«Суржик – субмова, zdegradovana під тиском русифікації форма українського мовлення»*

(О. Сербенська), «Суржик – недопереклад» (В. Радчук), «Суржик – елементи двох або кількох мов, об'єднані штучно, без додержання норм літературної мови» (ВТСУМ), «Суржик – перенесення особливостей російської мови в українську на різних її рівнях» (Енциклопедія: Українська мова), «Мова – не «язик», «Чи потрібен українцям український правопис».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, полемічна культура як основа педагогічного спілкування є дуже важливою складовою риторичної культури сучасного викладача й учителя-філолога. Оволодіння полемічною майстерністю надасть можливість фахівцеві аргументовано й компетентно обговорювати проблеми, доводити й переконувати, відстоювати власну точку зору й спростовувати думку співрозмовника, уміло володіти словом.

Перспективи вбачаємо в розробці методичних рекомендацій з формування полемічної культури фахівця будь-якої галузі, який не байдужий до українського слова та мистецтва красномовства й еристики.

ЛІТЕРАТУРА

- Великий тлумачний словник української мови (2002). Київ; Ірпінь: Перун (*Large explanatory dictionary of the Ukrainian language* (2002). Kyiv; Irpen: Perun).
- Герман, В. (2018). *Риторична культура вчителя в академічному просторі*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Hermann, V. (2018). *Rhetorical culture of the teacher in the academic space*. Sumy: Publishing House of SSPU named after A. Makarenko).
- Прокопович, Ф. (1979). *Філософські твори: у 3-х т. Т. 1*. Київ (Prokopovych, F. (1979). *Philosophical works: in 3 volumes. Vol. 1*. Kyiv).
- Сагач, Г. М. (2000). *Риторика*. Київ: Ін Юре (Sagach, H. M. (2000). *Rhetoric*. Kyiv: In Yure).

РЕЗЮМЕ

Герман Вікторія, Громова Наталя. Полемическая культура современного преподавателя и учителя украинского языка и литературы.

В статье определяется роль полемической культуры в системе формирования риторической культуры преподавателя и учителя украинского языка и литературы. Авторы утверждают, что ее развитие зависит от осмысления риторического мирового и национального наследия, благодаря чему современному интеллигентному человеку удастся выработать оригинальный ораторский стиль, расширить духовно-интеллектуальные горизонты в широком контексте мировой и национальной культуры. Подаются советы и практические рекомендации по подготовке будущего учителя как риторической личности во время изучения дисциплин «Украинский язык за профессиональным направлением», «Методика изучения украинского языка», «Культура украинского языка» та магистерских курсов «Риторика», «Ораторское искусство».

Ключевые слова: дискуссия, эристика, полемика, полемическая культура, спор.

SUMMARY

Herman Viktoriia, Hromova Nataliia. Polemic culture of a modern teacher of Ukrainian language and literature.

Among the number of important tasks of reforming higher education, we see the paramount importance of training highly qualified specialists who skillfully mastered the art of the living word. The urgency of the problem of forming the future teacher's rhetorical culture is due to the lack of a teacher's oratorical culture, insufficient level of developing the problems of rhetoric in Ukraine.

The article defines the role of polemic culture in the system of formation of rhetorical culture of the teacher of Ukrainian language and literature. The authors argue that its development depends on comprehension of the rich rhetorical world and national heritage; so that the modern intelligent person will be able to develop the original oratorical style, expand the spiritual and intellectual horizons in the broad context of world and national culture.

Advice and practical recommendations are given on the preparation of the future language teacher as a rhetorical person during development of the following disciplines: "Ukrainian language in a professional direction", "Methods of teaching Ukrainian language", "Culture of Ukrainian language" and master's courses "Rhetoric", "Oratory".

At lectures and practical classes on rhetoric and oratory, we discuss key concepts of polemical culture, find out common and excellent discussions and polemics, consider the stages of discussion preparation, use polemic techniques through understanding the characteristics of convincing polemical speeches, formulate the basic requirements for discussion culture and polemics, explore language organization of discussion and controversy, we conclude that evidence and persuasiveness are the main signs of discussion.

An important form of enhancing the cognitive activity of philology students is communicative orientation of classes on the methods of teaching Ukrainian language, which involves students' communication with each other to solve life problems. An effective method of collective discussion, finding a solution is a "Brainstorming" method.

A fruitful platform is also the final conference on the pedagogical practice of philology students of the 4th year. Traditionally, this event takes place in the original form of discussions, imaginary travels, famous talk shows, etc.

We see the prospects in the development of guidelines for the formation of the polemical culture of a specialist in any industry.

Key words: discussion, eristic, polemic, polemical culture, dispute.

УДК 378.22:34(043.3)

Леся Гребенюк

Військовий інститут Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0003-4090-8980

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/027-038

ПРАКТИЧНА РОЗРОБКА СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В МІЖНАРОДНИХ ОПЕРАЦІЯХ З ПІДТРИМАННЯ МИРУ І БЕЗПЕКИ

У статті надається обґрунтування теоретичних основ та розробки структурної моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Визначено її

компонентний склад. Модель містить чотири основних складових блоки, а саме: цільовий, змістово-практичний, функціональний та діагностичний. Доведено, що розроблена модель розглядається як інструмент дослідження іншомовної компетентності та засіб активізації навчальної діяльності майбутніх офіцерів ЗСУ для ефективного виконання міжнародних завдань. На цій основі здійснюється формування фахової англомовної підготовки військовослужбовців. Питання іншомовної підготовки у ВВНЗ потребує переосмислення у зв'язку зі зміцненням позицій та ролі держави на міжнародній арені.

Ключові слова: *структурна модель, готовність, професійна взаємодія, іншомовна компетентність, інтерактивне навчання, рольові ігри, міжнародні операції з підтримання миру і безпеки, вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ), Збройні Сили України (ЗСУ).*

Постановка проблеми зумовлюється тим, що модель формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки необхідна для створення «нової системи» іншомовної підготовки у військових навчальних закладах, яка передбачає просування провідної ідеї, розробку побудованої на її підґрунті концепції підготовки, обґрунтування окремих елементів цієї моделі та їх змістове направлення, створення зовнішніх умов для її реалізації. Цю думку підтверджують учені А. Дахін (Дахін, 2015, с. 19) та В. Штофф (Штофф, 1966), які пропонують розглядати модель і як форму, і як метод наукового пізнання, вважаючи, що модель становить концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості та структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними.

Аналіз актуальних досліджень показав, що лише окремі питання значення іншомовної компетентності для професійної взаємодії офіцерів ЗСУ у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки висвітлювались у наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених. До авторів класичних праць в галузі лінгвопедагогіки ми можемо віднести таких науковців, як І. О. Зимня, Е. І. Пассов, І. М. Розенбаум та ін. Зокрема, І. О. Зимня представила цілісну концепцію мовної діяльності в лінгвопсихологічній трактовці, яка включає розгляд предмету, засобів, способів і механізмів здійснення цієї діяльності.

Філософське та культурологічне обґрунтування іншомовної компетентності як складової шляху розвитку особистості офіцера ЗСУ запропонували О. В. Бабіч, І. Г. Блощинський, В. В. Балабін, І. О. Бец, О. С. Лагодинський, Ю. М. Захарчишина, Н. П. Шалигіна.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи та розробити структурну модель формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури з метою конкретизації та узагальнення теоретичних та методичних засад дослідження; емпіричні: аналіз педагогічного досвіду, педагогічне спостереження; метод моделювання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» В. Сластьонін трактує у взаємозв'язку з поняттям «концепція» (Сластьонін, 2002). У Радянському енциклопедичному словнику наведено таке визначення: «концепція (від лат. *conceptio* – сприймання) – певний спосіб розуміння, трактування визначеного предмета, явища, процесу, основний погляд на предмет чи явище, провідна ідея для їх систематичного висвітлення». Термін «концепція» вживається для позначення провідного задуму, конструктивного принципу в науковому, художньому, політичному та інших видах діяльності. На думку В. Сластьоніна, концепція виконує функцію випередження практичних дій, тобто функцію створення моделей шляхом абстрагування (Сластьонін, 2002). Випередження при цьому розцінюється як концептуальна інтеграція всіх необхідних передумов реалізації моделі, як створення інформаційної моделі, що випереджає результат діяльності.

Як справедливо стверджував О. Леонтьєв, «будь-яка випереджальна модель повинна бути в такому стані, щоб дати змогу суб'єкту (викладачеві) активно видозмінювати її відповідно до умов, що змінюються, і досвіду, що накопичується» (Леонтьєв, 1977). Наведений аналіз поняття «модель» розширює його наукову сутність. Навчальна ж модель – це різновид наукової моделі, призначений для використання в навчальному процесі. Вона застосовується для надання навчальної й методичної допомоги викладачам і студентам у засвоєнні знань, умінь та навичок з будь-якого окремо взятого предмета.

Як визначає А. Дахін, для опису ефективності моделювання в педагогіку введено спеціальне поняття – педагогічна валідність, що є близьким до достовірності, адекватності, але не тотожне їм. Педагогічну валідність обґрунтовують комплексно: концептуально, критеріально та кількісно, тому що моделюються, як правило, багатофакторні явища. Суперечки навколо можливості моделювання складних явищ соціальної сфери тривають і зараз, і вони, напевно, не припиняться ніколи. І пов'язано це з фундаментальною проблемою повноти кожної сконструйованої моделі. Жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про досліджуваний об'єкт і точно передбачити його розвиток або описати траєкторію руху в певному власному просторі. Ось і доводиться вченим при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти та валідності. Певну перспективу науковець

А. Дахін бачить у побудові комплексу моделей, що описують різні чинники розвитку освітньої системи, ще раз підкреслюючи, що мається на увазі саме комплекс, а не довільний набір моделей, який призведе до еkleктичності, довільності й хаотичності опису в конструюванні цілісного комплексу моделей і професіоналізму самого дослідника (Дахін, 2015).

За концепцією вченої Г. Яворської, модель – це уявлення того, що відбиває, дублює чи імітує, певним чином ілюструє зразок відносин і всього того, що з ними пов'язане, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості (Яворська, 2015). Отже, модель – це зразок, який фіксує проєктований процес.

Спираючись на вищезазначене, ми під моделлю формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки ми розуміємо цілісний системний педагогічний процес, у якому сукупність принципів, форм, методів, засобів і створення відповідних педагогічних умов та принципів спрямовані на набуття курсантами іншомовної компетентності для можливості виконання своїх професійних соціально значимих обов'язків, доцільно використовуючи свої фахові знання, уміння й навички в англomовному середовищі для повноцінного виконання бойового завдання в міжнародних військових операціях, а також розвиток особистості курсанта як майбутнього офіцера захисника своєї Вітчизни. Однією з основних умов є відповідність побудованої моделі науково-педагогічним нормам і сучасним вимогам до професії військового є формування іншомовної компетентності.

Займаючись розробкою моделі та аналізуючи наукові джерела, ми дійшли висновку, що значна кількість учених приділяють увагу питанням формування професійних якостей майбутніх офіцерів з використанням інноваційних або інформаційних технологій, розвитку різних компетентностей. Зокрема, це дослідження:

- професійне самовдосконалення, особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (Діденко, 2014);

- концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах (Зельницький, 2017);

- служіння офіцера, технологію проєктування дистанційних навчальних курсів у військовій освіті (Кучерявий, 2016);

- англomовна підготовка майбутніх магістрів військового управління та військових дипломатів (Лагодинський, 2013);

- методологічні основи розробки універсальної моделі військового фахівця (Нещадим, 2000);

- теорія та практика ігрового навчання в професійній підготовці (Рижиков, 2013);

- формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки (Яцишина, 2019).

Кожна з вище зазначених моделей демонструють, що незалежно від структури їх побудови, від особливостей, покладених у їх основу та від визначення основних складових, принципним є виокремлення кількох основних етапів проведення педагогічного дослідження: визначення початкових цілей дослідження, постановка основних завдань, пошук способів, шляхів і засобів їх досягнення, визначення основних етапів дослідження з одержанням певних проміжних висновків, їх оцінка та корекція, досягнення кінцевого результату наших дій. Варто зазначити, що модель, побудована за такою схемою, існує лише за умови взаємозв'язків елементів, які складають єдину базу підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ.

У складову дидактичного наповнення структурної моделі готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки ми поклали інтерактивні методи навчання, а саме рольові та ділові ігри, метод «мозкового штурму» і «круглого столу».

Навчальна гра позитивним чином відрізняється від інших методів навчання іноземним мовам тим, що дозволяє курсанта ВВНЗ, ВНП ВНЗ бути причетними до розробки теми, яку вивчають, спробувати свої сили в конкретних ситуаціях виконання бойового завдання. Саме під час гри розвиваються навички аудіювання, закріплення визначеної професійної лексики на основі раніше вивчених правил фонетики, граматики, збільшується діапазон термінологічної лексики відповідно до специфіки несення військової служби. Будь-яка гра містить елемент несподіванки, а, отже, мова буде спонтанною та непідготовленою, курсанти розмовлятимуть ніби вони щойно зустріли свого колегу, тобто в реальних умовах. Гра також представляє собою ситуативно-варіативну вправу, у яких створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах, наближених до реального мовного спілкування з притаманними йому ознаками – емоційністю, спонтанністю та цілеспрямованістю впливу (Рижиков та Горячева, 2018).

Рольові ігри є одним із найважливіших методів навчання іноземним мовам. Вони спонукають до мислення та творчості, дають курсантам змогу

розвивати і практикувати нові мовні та поведінкові навички у відносно комфортній атмосфері й можуть створити необхідну для навчання мотивацію (Рижиков, 2013).

Рольова гра – це своєрідна триєдність, яка втілюється в мовленнєвій, ігровій та навчальній діяльності. Курсанти сприймають її, у першу чергу, як ігрову діяльність, у процесі якої вони примірюють різні ролі в різних ситуаціях. При цьому навчальний характер рольової гри ними часто не усвідомлюється. Натомість викладач свідомо розглядає рольову гру як форму навчання спілкуванню, тому для нього мета гри полягає, передусім, у «розвитку мовленнєвих навичок і вмінь вихованців» (Рижиков, 2013).

У нашій моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки виділяємо чотири основних складових (блоків): цільовий, змістово-практичний, функціональний і діагностично-результативний блоки, які забезпечують можливість більш чітко уявити цілеспрямований процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ (див. рис. 1).

Для того, щоб описати модель формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки необхідно визначити кожен її складову частину.

У цільовому блоці сформульовано мету нашої моделі – формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Досягнення поставленої мети сприятиме значним успіхам у виконанні професійних завдань, налагодженні комунікативних відносин і власному розвитку, зокрема, демонстрація рівня готовності майбутніх офіцерів до майбутньої службової діяльності у ЗСУ. Досить зрозумілим є той факт, що для досягнення мети необхідно виконати певні завдання, які, у свою чергу, сприятимуть одержанню бажаного результату. До таких завдань відносимо:

- забезпечення професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ на високому фаховому рівні;

- розвиток цілісного ставлення до процесу формування іншомовної професійної компетентності для участі офіцерів ЗСУ в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки;

- формування вміння застосовувати знання та навички для іншомовного професійного спілкування в англomовному середовищі при виконанні своїх соціально-значимих обов'язків у бойовій обстановці в міжнародному миротворчому контингенті.

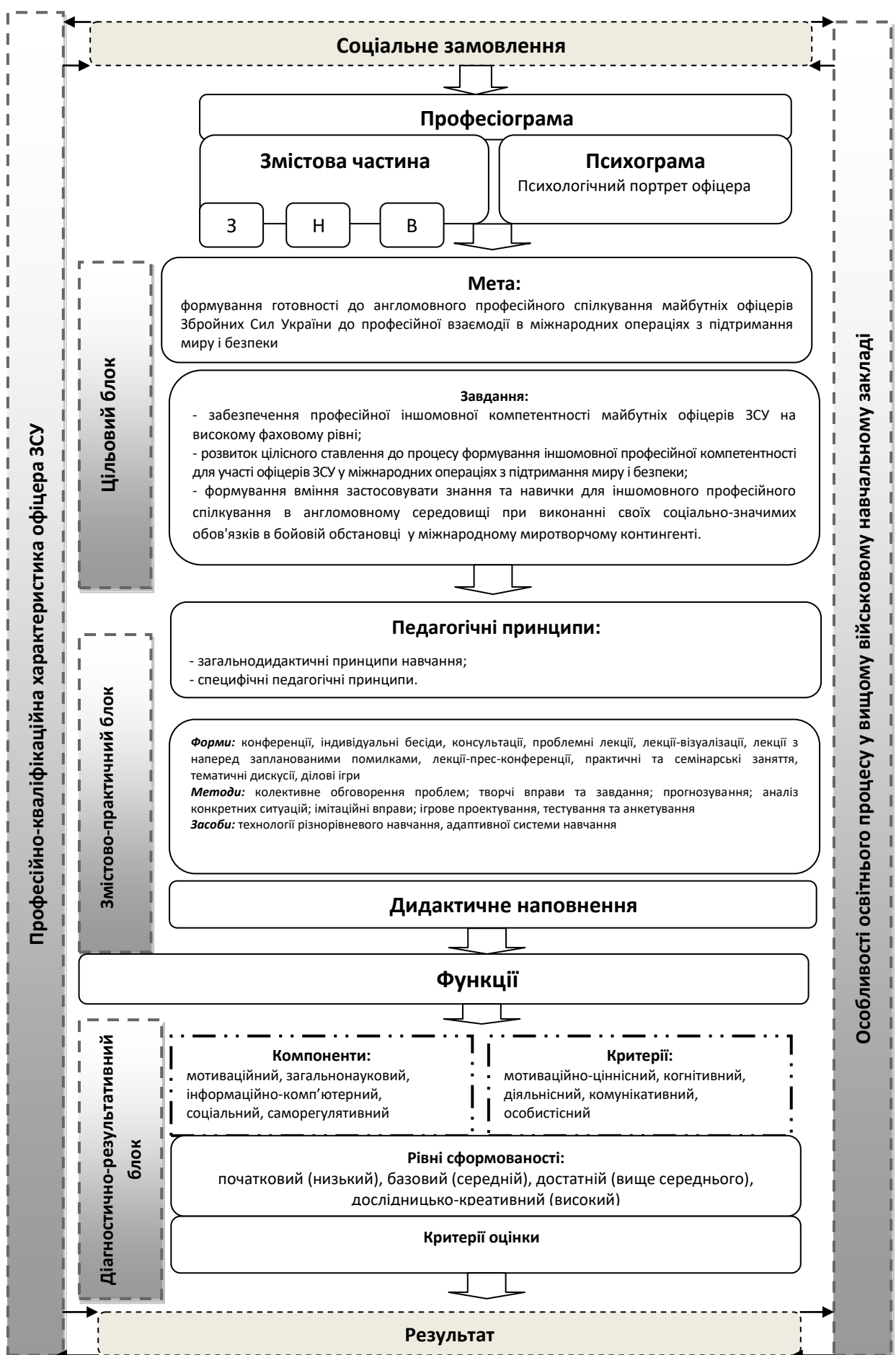


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки

Для перевірки ефективності запропонованої моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки у процесі професійної підготовки було використано вісім критеріїв готовності курсантів та один критерій оцінки капітана команди в рольових іграх у трьохрівневому ранжуванні. Були обрані й обґрунтовані такі критерії оцінки: мотивація, емоційна стійкість та витривалість, толерантність діалогу, активність, знання лексики та термінології, якість запропонованих рішень, використання мови для розв'язання ситуативних завдань, уміння працювати в команді, та окрема оцінка капітана команди (лідерські якості військового командира).

Модель формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки в контексті дослідження ми розглядаємо на основі:

- визначення пріоритетних сфер професійної взаємодії майбутнього офіцера при виконанні спільного завдання в міжнародних військових операціях з окресленням рівня іншомовної компетентності;

- формування системи професійної взаємодії, що є основою організації механізмів міжособистісних комунікацій;

- ранжирування пріоритетних тенденцій у процесі конструювання спецкурсу «Іншомовна підготовка для участі в міжнародних операціях (англійська мова)»;

- урахування специфіки реалізації професійних функцій офіцера, системи мови та логіки оволодіння нею реципієнтом;

- виявлення специфіки формування структури та змісту професійно значущого тезауруса засобами моделювання семантичних конструкцій на основі правил смислового перекладу.

В основу процесу формування іншомовної компетентності майбутніх офіцерів покладено специфіку лінгвосемантичного моделювання. Структуру моделі визначає система зв'язків лінгводидактичних одиниць як логічно закінчених елементів інформаційної сукупності. Семантичний зв'язок між цими одиницями визначає механізми та способи міжособистісних комунікацій суб'єктів спілкування. Розробляючи ієрархію цілей формування іншомовної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ в процесі фахової підготовки, ми визначили логічну доречність і послідовність формування професійно значущих видів діяльності, ураховуючи структуру реакцій на систему завдань.

М. Бурак розкриває в практичній площині експериментальне навчання, яке спрямоване на взаємопов'язане формування професійно орієнтованої

компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності при підготовці майбутніх викладачів англійської мови як іноземної. Проведене нею педагогічне дослідження було організоване у три етапи: вступний, на якому відбувалося ознайомлення студентів із відповідними сервісами і програмами; підготовчий, на якому студенти у процесі самостійної роботи знайомилися з навчальним матеріалом, запропонованим через певний сервіс (наприклад Moodle, YouTube, Google Classroom); основний, на якому відбувалося формування й розвиток основних компонентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні, зокрема вмінь монологічного та діалогічного мовлення паралельно із цілеспрямованим розвитком інформаційно-комунікаційної компетентності (Бурак, 2019).

Модель формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки передбачає цілісне дослідження ефективності іншомовної компетентності та активізацію професійно спрямованої іншомовної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ засобами інтерактивних форм навчання (рольові та ділові ігри), метод «мозкового штурму».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проаналізувавши модель як педагогічну категорію, побудовану на основі ієрархічної залежності структурних компонентів цілісної системи фахової підготовки військовослужбовців, сфера професійної діяльності офіцера ЗСУ розглядається з позицій сучасних тенденцій глобалізації соціально-економічних процесів; інформатизації Збройних Сил; системи та структури професійних завдань і специфіки реалізації професійних соціально значимих завдань у міжнародних миротворчих операціях офіцера ЗСУ.

Розроблена модель розглядається як інструмент дослідження іншомовної компетентності та засіб активізації навчальної діяльності майбутніх офіцерів ЗСУ для їх ефективної участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. На цій основі здійснюється формування іншомовної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ у процесі фахової англійської підготовки, включаючи систему вимог до відбору автентичного матеріалу, етапи його конструювання та систему принципів організації міжособистісної комунікації в освітньому процесі військового навчального закладу.

Питання підготовки іншомовної підготовки офіцерів ЗСУ є актуальним і потребує нагального переосмислення у зв'язку з активним розвитком міжнародного військового співробітництва, проведення ООС на сході країни, участі військовослужбовців ЗСУ в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, міжнародної військової співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

- Бурак, М. (2019). Ефективність методики взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 3-17 (Burak, M. (2019). Effectiveness of the methodology of an interrelated building in future English language teachers of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 3-17).
- Дахин, А. Н. (2015). *Технология реализации модели образовательной компетентности*. Новосибирск: Изд-во НГПУ (Dakhin, A. N. (2015). *Technology of educational competence model*. Novosibirsk: NSPU publ.).
- Діденко, О. В. (2013). Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх офіцерів-правоохоронців: зміст, структура та особливості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_2_8 (Didenko, O. V. (2013). The linguistic socio-cultural competence of the future law enforcement officers: content, structure and features. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical sciences*, 2. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_2_8).
- Діденко, О. В. (2014). Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 3. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6. (Didenko, O. V. (2014). Features of introduction of competence-based approach to training future officers of the university. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical sciences*, 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6).
- Зельницький, А. М. (2017). Концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія пед. науки*, 6, 71-83 (Zelnytskyi, A. (2017). Conceptual framework for ensuring quality of training future officers of the Armed Forces of Ukraine at higher military educational establishments. *Cherkasy University Bulletin. Pedagogical sciences*, 6, 71-83).
- Кучерявий, А. О. (2016). Служіння офіцера як чинник проектування виховної роботи у навчальних закладах військового типу. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*, 14, 53-60 (Kucheriavyi, A. (2016). The officer's service as a factor of projecting of educational work in higher education institutions of military type. *Cherkasy University Bulletin. Pedagogical sciences*, 14, 53-60).
- Лагодинський, О. С. (2013). Індивідуалізація англомовної підготовки майбутніх магістрів військового управління у міжнародних відносинах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_11 (Lahodynskyi, O. S. (2013). Individualization of the English Language Training of future Masters of military management of international relations. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical sciences*, 4. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_11).
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат (Leontiev, A. N. (1977). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Politizdat).

- Нещадим, М. І. (2000). Деякі методологічні проблеми розробки універсальної моделі військового фахівця, *Зб. наук. пр. ВГІ НАОУ*, 1 (14), 3-10 (Neshchadym, M. I. (2000). Some methodological problems of development of universal model of a military specialist. *Collection of scientific papers of MHI NDU*, 1 (14), 3-10).
- Рижиков, В. С. (2013). *Теорія та практика ігрового навчання в професійній підготовці майбутніх юристів*. Херсон, ТОВ «Айлант» (Ryzhykov, V. S. (2013). *The theory and practice of role playing in training of future lawyers*. Kherson: TOV "Ailant").
- Рижиков, В. С., Горячева, К. С. (2018). Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової. *Молодь і ринок*, 7 (162), 17-22 (Ryzhykov, V. S., Horyacheva, K. S. (2018). Methodology of implementation of didactic and role games in the education process of military education as a practice of decision-making under conditions of situation close to the combat, *Youth and the Market*, 7 (162), 17-22).
- Сластенин, В. А. (2002). *Педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия» (Slastionin, V. A. (2002). *Pedagogy*. Moscow: Publishing center "Academy").
- Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия*. Москва: Наука (Shtoff, V. A. (1966). *Modelling and philosophy*. Moscow: Science).
- Яворська, Г. Х. (2018). *Іншомовне ділове спілкування у контексті професійної підготовки майбутніх економістів*. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович (Yavorska, H. Kh. (2018). *Foreign language business communication within professional training of future economists*. Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych).
- Яцишина, Н. В. (2017). Модель формування прагматичної компетентності майбутніх перекладачів. *Педагогічні науки, Випуск LXXX, Том 1*, 208-213 (Yatsyshyna, N. V. (2017). Model of forming pragmatic competence of the future translators. *Pedagogical sciences, LXXX, Vol. 1*, 208-213).

РЕЗЮМЕ

Гребенюк Леся. Практическая разработка структурной модели формирования готовности будущих офицеров ВСУ к профессиональному взаимодействию в международных операциях по поддержанию мира и безопасности.

В статье предоставляется обоснование теоретических основ и разработки структурной модели формирования готовности будущих офицеров ВСУ к профессиональному взаимодействию в международных операциях по поддержанию мира и безопасности. Определен ее компонентный состав. Модель содержит четыре основных составляющих блока, а именно: целевой, содержательно-практический, функциональный и диагностический. Доказано, что разработанная модель рассматривается как инструмент исследования иноязычной компетентности и средство активизации учебной деятельности будущих офицеров ВСУ для эффективного выполнения международных задач. На этой основе осуществляется формирование профессиональной англоязычной подготовки военнослужащих. Вопрос иноязычной подготовки в ВВУЗах требует пересмотра в связи с укреплением позиций и роли государства на международной арене.

Ключевые слова: структурная модель, готовность, профессиональное взаимодействие, иноязычная компетентность, интерактивное обучение, ролевые игры, международные операции по поддержанию мира и безопасности, высшие военные учебные заведения (ВВУЗ), Вооруженные Силы Украины (ВСУ).

SUMMARY

Hrebeniuk Lesia. Practical development of structural model for readiness formation of AFU future officers for professional interaction in international peace and security operations.

The current challenges to the system of collective security require immediate analysis of traditional educational approaches to preparation of military personnel and transition to more innovative and effective ones. The active role of Ukrainian military personnel in international peace and security operations contributes to strengthening the positive image of the Armed Forces of Ukraine within international scene. The article provides theoretical fundamentals and development of the structural model for the readiness formation of AFU future officers for further professional interaction in international peace and security operations. The applied research methods were the following: theoretical (analysis of scientific research papers in order to specify and generalize theoretical and methodological principles of research), empirical (analysis of pedagogical experience, pedagogical observation), modeling method (creation of the model). The model's structural components were determined. The model contains four main blocks, namely: target, content-practical, functional and diagnostic. It has been proved that the developed model is considered as a tool for research foreign language competence and different means for activation of learning activities, which will stimulate future officers for effective decision-making and international tasks performance. Also were determined general and specific pedagogical principles of readiness formation. It was proved that purposeful systemic foreign language training of military personnel will be more effective if the target model is designed when didactic content includes interactive teaching methods (role-playing and business games) taking into account the diversity and complexity of the tasks of military activity, the significance of psychological and psychophysical loads within military service, permanent stay under conditions of uncertainty, creative search for non-standard solutions. Interactive learning forms which didactic content consists of business and role-playing games become of a great importance during the process of foreign language learning and mastering linguistic skills among future officers. Qualitative formation of foreign language competence is the basis of the readiness for effective professional interaction in multinational environment. To test the effectiveness of the proposed model the following eight criteria were used: motivation, emotional stability and endurance, tolerance of dialogue, activity, knowledge of vocabulary and terminology, quality of the proposed solutions, use of language for solving situational tasks, ability to work as a team and a separate assessment of a team leader. The result of implemented model will be formation of readiness of AFU future officers for professional interaction in international peace and security operations according to its components, criteria and formation levels.

Key words: structural model, readiness, professional interaction, foreign language competence, interactive learning, role-playing games, international peace and security operations, higher military education institutions, Armed Forces of Ukraine (AFU).

Iryna Kazanzhy

Mykolaiv national University
named after V. O. Sukhomlynsky

ORCID ID 0000-0003-3924-9711

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/039-050

PARTNERSHIP PEDAGOGY APPLICATION IN BUILDING THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALISTS

The article is devoted to the actual problem of reforming education in Ukraine. An attempt to systematize the ways of preparing future specialists of elementary school for the construction of an individual educational trajectory of the child by means of partnership pedagogics is made. The tips for the future teacher of the New Ukrainian School on establishing “parents – teacher – students” partner relationships in identifying a personal path for the acquisition of education by the child are suggested. The article outlines the skills necessary for constructing an individual educational trajectory and describes the advantages of using a mixed type of educators learning activity. It is claimed that an individual approach to learning is an important task of any education institution.

Key words: *individual educational trajectory, partnership pedagogy, partner relationships, New Ukrainian school, child’s outlook, self-realization, educational process, blended learning.*

Introduction. The dynamic social, economic and technological development of modern society has created people’s need of new, updated and up-to-date information for their full-fledged life and productive professional activity. The social order for training of professionals capable of quick and flexible responding to new trends in time contributed to the transition from the established paradigm “Learning for the whole life” to “Life-long learning”. Under such requirements the special skills of independent educational activity and the ability to build individual trajectories of learning acquire special significance. These skills will enable future specialists to get new knowledge on their own and develop new skills after graduation from the higher education institution.

According to the concept of the New Ukrainian school, the goal of full secondary education is upbringing, development and socialization of a holistic person who will take an active public position capable of critical thinking and act in accordance with moral and ethical principles that will be able to change the world and work for the good of your state. In this regard, the main focus is on creating a favorable environment for each child, his education as a free, full-fledged person, through the formation of a partnership between the teacher, students and parents (Hlazova & Kaidan, 2015, p. 223-229).

A new stage in the legislative and conceptual development of school education has led to significant changes in the role of elementary education.

The primary school became the object of updating the educational process on the principles of childhood centering and partnership, taking into account life needs. In the opinion of O. Savchenko, the purpose of primary education is comprehensive development of a child, his talents, competency and transversal skills in accordance with age and individual psycho-physiological features and needs, formation of values, development of independence, creativity and curiosity (Savchenko, 2018, p. 3-7).

Analysis of relevant research. The problem of determining the personal path of each student in education, in close co-operation with the student and his parents, is explored by modern high school teachers, psychologists and teachers (O. Vyshnevskiy, B. Vulfov, K. Prabovska, Y. Demchik, I. Kankovskiy, T. Kravchynska, A. Pidmazko, A. Pulina, N. Tarapaka, D. Fabianskiy, L. Horuzha, A. Khutorskiy, G. Yuzbasheva). O. Barabash, O. Bondarenko, A. Buhaichuk, O. Savchenko and others were studying the problem of using partnership pedagogy in preparing future specialists of the New Ukrainian school.

Aim of the Study. The purpose of the article is to analyze the theoretical positions as for the building the educational trajectory of a child, to bring the experience of organizing the partnership “teacher – students – parents” to the system outlining the ways of preparing future teachers of elementary school for building of a child’s individual educational trajectory.

Research Methods: analysis of literary sources on the issues of organizing innovative education for future elementary school teachers, testing students for the construction of an individual educational trajectory, pedagogical experiment.

Results. Broad information capabilities, new demands of society, parents, expectations of modern children, which are very different from previous generations, create a new professional situation for teachers. The defining features of novelty are the variability of the conditions for primary education, which are caused by a wide range of differences among children, a real choice of programs and educational resources of methodological support and different educational environments. New meanings in the goal of elementary education have to align the bias from the frontal work towards strengthening of individualization.

As O. Savchenko noted, it should be remembered that every child is unique and has unique abilities, talents and opportunities by nature. So, the mission of school is to help discover and develop these abilities, talents and opportunities based on a partnership between a teacher, a student and parents. The specifics of educational work are based on the fact that teachers

are constantly projecting the predicted result, oriented towards the future, since they raise the future of the state (Savchenko, 2018, p. 3-7).

The future teacher of elementary school should master the pedagogical activity in the essence fullness of this concept. Professional pedagogical activity is the basis for the organization of the work of all departments of the pedagogical education institution. Whatever learning discipline the future specialist should learn, he must understand that he is mastering a pedagogical activity and its certain aspect. Thus, the entire teaching staff of higher education departments contributes to the formation of modern pedagogical thinking of students. Gradually, the future teacher of elementary school realizes that a true teacher is always a professional of a high creative level. The essence of his activity is to get closer to real students and to learn with them a specially built fragment of culture, called the content of education.

Regardless of specialization it is important to teach students the following skills:

- to correlate the educational standard with the actual situation of the students' development and to set specific educational tasks;
- to give a semantic interpretation of the educational material;
- continuous improvement of the methodology based on their own experience, etc.

It is extremely important that the New Ukrainian school works on the principles of partnership pedagogy, the main aspects of which are students, parents and teachers, united by common goals and aspirations. They are volunteers and interested supporters, equal participants of the educational process and responsible for the result; dialogue and multilateral communication between pupils, teachers and parents will change one-sided authoritarian communication "teacher – student". The school should initiate a new, thorough engagement of the family with construction of the child's educational trajectory.

To achieve this goal, it is necessary to change the approaches to the education and training of the child. First of all, the new living conditions foresee such upbringing that would ensure formation of the personal traits and character of the child, not under the influence of fear or coercion, but on the basis of his own worldview, personal will and reason and his own faith. It is possible only in the case when from the very beginning its education will occur in conditions of freedom both at school and in the family. The world view of a child is laid out exactly the same way. At school, a person is formed as well as his civic position and moral qualities. Therefore, it is important to balance between these two social groups. Thus, it is clear that in a free life, a new

method of education is needed, which was the so-called “pedagogy of cooperation”, that is, the pedagogy of partnership.

According to the concept of the New Ukrainian School, Ukraine’s education institutions should work on the principles of “partnership pedagogy”. The term “partnership” in most cases is understood as:

- a system of relationships that take place in the process of certain joint activities;
- a way of interaction, organized on the principles of equality and voluntariness of all the parties;
- an organized form of joint activity, which involves the association of individuals in the relevant conditions of labor division and active participation in its implementation;
- the way of relations in which the rights of all participants in the joint case are preserved, the actions of all parties are clearly agreed upon.

Educators have known the so-called pedagogical triangle for a long time: a teacher, students, parents. At least the benefits of applying this scheme to practice in schools are emphasized everywhere: in scholarly works, in the pedagogical universities, in school pedagogical meetings and seminars. The clear interaction of all three parties should ensure a responsible attitude to the educational process of students, parents and teachers. To make the partnership pedagogy really work in the New Ukrainian school, it’s worth determining the level of boredom and the scope of parents’ influence on the educational process at school (Barabash, 2018, p. 3-7).

In the Ukrainian pedagogical dictionary of S. Honcharenko, the following definition of the term is given in such a way: “pedagogy of cooperation is a direction of pedagogical thinking and practical activity, aimed to democratize and humanize the pedagogical process” (Honcharenko, 1997).

Possessing the ability to study programming is the individual experience of successful work of students, prevents overload, promotes cognitive activity, initiative and rational use of time and means of teaching. It is equally important that a person who is accustomed to study independently is not lost in a new cognitive and life situation, does not stop if there are no ready decisions, does not wait for prompts, and independently searches for information sources and ways of solving because the ability to learn changes the style of thinking and personal life.

The end of the past and the beginning of the twenty-first century were marked by the emergence of new approaches to the organization of education, aimed at developing the individual abilities of the student. Increasingly relevant is the idea that each student should look for a special approach and be

perceived as a person capable of solving independently what tasks are important to him and which ones are not. This approach involves development of an individual learning pathway for each child.

The main task of the partnership pedagogy is to make the child a volunteer associate, an employee, a like-minded person in his education and formation, to make it an equal participant in the pedagogical process, careful and responsible for this process and its results. The essence of this approach was determined by the creation and organization of an interpersonal interaction which would change in an “optimistic and humane atmosphere” and demand the skills and ability from a teacher to communicate effectively.

Pedagogy of partnership is a powerful jumble of humane pedagogy. Humane pedagogy absorbs pedagogy of cooperation and gives its philosophical substantiation. Basic ideas of partnership pedagogy:

- 1) attention of the teacher to the students, involvement of children in learning, which causes them a joyful feeling of success and movement forward;
- 2) teacher, by all means, must instill in his students the confidence that the goal will be achieved and the theme well-learned;
- 3) providing students with reference signals to ensure better understanding, structuring and memorization of the material;
- 4) exclusion of all means of coercion from a pedagogical means arsenal, in particular assessments;
- 5) giving the child freedom to choose in the learning process;
- 6) use of self-analysis, which implements the idea of collective analysis. When students know that their work will be appreciated not only by the teacher but by the team, they will work much more diligently;
- 7) creation of common life goals and values in the classroom for which it is necessary to develop the abilities and inclination of the child in the activities of interest and to give him freedom of creativity.

In the process of implementing this area of pedagogy, the joint activity of teachers and students should be based on mutual understanding and humanism and on the unity of their interests and aspirations. The teacher has to become a friend, the family has to be involved into the construction of the child's educational trajectory. The partnership's pedagogy defines this way of cooperation between a teacher and a child who does not overlook the difference in their life experiences, knowledge and skills, but it provides unequivocal equality in the right for respect, benevolent attitude and mutual demands. In addition, the partnership between all participants should be based on the principles of tolerance in the educational process.

The main principles of cooperation pedagogy include:

- 1) respect towards a personality;
- 2) benevolence and positive attitude;
- 3) trust in relationships;
- 4) dialogue – interaction – mutual respect;
- 5) principles of social partnership (equality of parties, voluntary acceptance of obligations, obligatory implementation of all agreements);
- 6) distributed leadership (Honcharenko, 1997, 2016).

Recent years studies show that creating partnerships between participants in the educational process requires, first of all, exclusion of authoritarianism and any manifestations of teacher power over students. The teacher, along with his pupils and parents, must go together to a common goal. However, in this form of relationships, none of the participants should rule over others. The authority of the teacher should be based on nothing but the conviction of the students in the virtues and competence of their mentor (Buhaichuk, 2018, p. 20-24).

The main aspects of this direction are:

- there is communication, interaction and cooperation between teacher, pupil and parents in the framework of partnership pedagogy;
- students, parents and teachers are united by common goals and become volunteers and interested supporters and equal members of the educational process, responsible for the result;
- the school should initiate a new, meaningful engagement of the family in the construction of the child's educational trajectory;
- dialogue and multilateral communication between parents, students and teachers will replace unilateral authoritarian communication between pupils and teachers.

The New Ukrainian school will work on the basis of a person-oriented model of education. As a part of this model, teachers will maximally take into account the rights of each child, his abilities, interests and needs, thus realizing the principle of childhood centering in practice (Buhaichuk, 2016).

Modern scientific studies confirm that the learning outcomes are significantly improved when working on individual plans, individual learning trajectories, and in the process of individual research projects for junior pupils.

Today designing is considered to be an important component of pedagogical activity because due to the psychological and pedagogical aspects of designing it is possible to create a socio-pedagogical environment in which the personal development of each participant will be revealed and conditions

for creative activity of all members of the team and their individual self-development will be created (Demchuk).

An individual approach to learning is an important task for any education institution. One of the possible ways of realizing this direction tasks is creation of individual educational trajectories, which are purposeful educational program that provides the student with the position of subject choice, development, implementation of the educational standard in the teacher's realization of pedagogical support, self-determination and self-realization. An individual educational trajectory is oriented to the existing plan, but reflects special educational needs of the student in a particular subject, which cannot be satisfied during the classroom work.

The choice does not involve dilemmas between "doing" or "not doing", but involves choosing the options for studying the content, the variety of forms of learning tasks and control and the methods and techniques of learning that create the educational space. It is an opportunity to choose the most personally significant problem for a student at present. Creating an individual educational trajectory allows you to extend the school curriculum and adapt it to personal needs of children, both gifted and those who lags behind the standard.

The introduction of distance education helps to solve many problems that arise in the process of building a student's individual educational trajectory, but instead, the teacher faces complications. The most significant of them is that children of junior school age are not practically adapted for independent study, which is carried out not in class and away from the emotional component, pedagogical influence and interaction with other students and the teacher. Under the influence of these factors, the educational motivation disappears, and, consequently, the desire to learn as well. To a large extent, these shortcomings can be avoided using blended learning.

According to O. Bondarenko, now there is such a situation in which distance learning is opposed to traditional elementary education. The advantages and disadvantages of distance learning are shown in comparison with traditional ones. As a result, there is a contrast between these two forms of learning. The use of blended learning can become one of the key means in solving the existing problems of the educational sphere individualization. The benefits of using blended learning include: increasing the number of students who will be able to access qualitative education; reducing the load on the teacher; improving the quality of education; providing effective learning management tools; natural development by students of work organization modern means and communication (Bondarenko, 2012, p. 14-17).

In modern pedagogy, two terms are used. They are “individual educational trajectory” and “individual educational route”. These categories are considered as concrete and general, that is, the individual educational trajectory becomes concretized in the educational route.

An individual educational route is a personal program for forming in a junior schoolchild of a certain competence that will fit his age and abilities, interests, motivations, etc.

Many teachers define an individual educational trajectory as a purposeful educational program that provides the student with the position of the subject of choice. Others believe that it is a set of specific didactic and methodological means that ensure the development of a student based on his individual and age-old features (Kankovskyi, 2013, p. 62-65).

According to N. Tarapaka an individual educational trajectory is a personal way of realizing a personal potential of each student in education. In close cooperation with the pupil and his parents, a qualified teacher must determine the basic abilities, inclinations, and talents of the child. And only taking into account the wishes of the student, he is to make a special individual plan for the child (Tarapaka, 2010, p. 4-8).

The individual educational trajectory is realized through creation of an individual educational program, which is its technological support, and technology of designing the IET acts as its means of implementation. The structure of the program is quite complex and has the following components:

- target (involves setting goals and leading directions in the field of education);
- content (involves implementation of the educational content within the framework of a specific educational program);
- technological (technologies, methods, means used in the process);
- diagnostic (diagnostic support system);
- organizational and pedagogical;
- productive (description of the results expected from implementation).

Subjects of designing are a student and teacher. The image of the teacher is a collective, because the student acts in such pairs: the student and a class teacher, a student and a subject teacher, a student and a psychologist (Tarapaka, 2010, p. 4-8).

In general, the individual educational trajectory has the following structural components: the purpose and tasks of teaching, curriculum, special courses, electives, individual consultations, choice of additional educational resources provided by the education institutions of a particular city, forms and

methods of studying the initial material, creative, research work, projects, educational results and forms of verification.

In the process of developing an individual educational trajectory, a special place is given to parents who will be able to make certain adjustments after a preliminary discussion of the child's IET. When discussing an individual educational trajectory, parents are given the opportunity to consult with a classmate, a school psychologist and administration of the education institution. That is why so much attention is paid to the formation of cooperation and mutual assistance between the school and the family.

After analyzing psychological and pedagogical literature on this topic and investigating modern approaches to organization of the educational process, we have found out that there are several practical steps to establish a system of pedagogical support for the movement of students according to individual educational trajectories:

- introduction into the educational system of the mentor-tutor position and organization of their methodological associations work;
- creating the right conditions for the opportunity to participate in various projects, summer programs and partnership programs with other education institutions;
- purposeful training of future teachers in a higher education institution for a given type of pedagogical activity.

The individual educational trajectory is an individual way of realizing personal potential of each student in education. Here the student's personal potential refers to a set of his abilities. They are cognitive, creative and communicative abilities. The process of identifying, implementing and developing these students' abilities takes place during the educational movement of students along individual trajectories. Any student is able to find, create or offer his own solution to any task related to his or her own learning. The student will be able to move along an individual trajectory if he is given the following opportunities: to choose the best forms and rates of training; apply the most appropriate learning methods for their individual characteristics; reflexively understand the obtained results, evaluate and adjust their activities (Korostianets, 2013, p. 52-61).

The trajectory is a trail of motion. The program is its plan. When developing an individual educational trajectory:

- the teacher creates the opportunity for the student to choose, appearing as a consultant and advisor. In a class, the teacher takes into account the individual interests of students; peculiarities of educational activity; types

of classroom instruction that benefits; ways to work with educational material; peculiarities of mastering the educational material; types of educational activities;

- when composing an individual trajectory, the most important thing for the student is to evaluate his capabilities, abilities, prospects, interests, efforts that he expects to apply while studying the material or achieving the intended result.

Students of the “Primary Education” field should form a number of general cultural and professional competencies specified in the state standard as a result of the educational program mastering.

Skills necessary for building an individual educational trajectory:

- to determine independently the goals of his studies, put and formulate new tasks in teaching and cognitive activity for himself and develop the motives and interests of his cognitive activity;
- to plan independently ways to achieve goals, in particular alternative ones, consciously choose the most effective ways to solve educational and cognitive tasks;
- to correlate their actions with the planned results and adjust their actions;
- to assess the correctness of the study task implementation and personal options for its solution;
- to master the basics of self-control, self-evaluation and decision-making;
- to organize educational cooperation with a teacher and group members; to work individually and in a group; to find common solutions and resolve conflicts on the basis of conditional positions and interests consideration; to formulate, argue and defend their opinion.

The results of the movement along the educational trajectory can be checked and guided by the product created by the students; the acquired knowledge which is realized in the skills to operate them in the standard or creative situation, drawing attention to different types of skills formation – mental, communicative, cognitive, etc. In addition, we need a constant feedback which allows not only to correct the student’s movement along the trajectories (and sometimes the trajectory itself), but also to evaluate his progress.

The student chooses himself or together with the teacher the ways, types of activities and forms of control, that is, he programs his educational activities.

As a result of the individual educational movement, each student offers ideas, develops models and constructs models in relation to the material being studied. This is required by the principle of learning performance – the guiding principle of personally oriented learning.

Conclusions. The construction of an individual educational trajectory in training of future teachers by means of cooperation pedagogy is a significant contribution to the training of a modern motivated specialist of the New Ukrainian school. This direction of research activities mutually enriches the teacher of higher pedagogical school and its graduates and reveals the prospects for the formation of pedagogical affairs masters.

Further research requires qualified training of future primary school specialists to build the educational trajectory of the child by means of partnership pedagogy.

REFERENCES

- Barabash, O. (2018). Partnership pedagogy – a modern type of interaction between educational process participants. *Primary school teacher, 2018*, 3-7.
- Bondarenko O. O. (2012). Information support of individual educational trajectory designing and realization. *Computer at school and in a family, 4*, 14-17.
- Buhaichuk A. (2018). The eternal triangle. The way of teachers, parents and students' interaction. *Schools principle, 21-22 (837-838)*, 20-24.
- Demchuk, Yu. V. *Individual educational trajectory as a factor of gifted students' self determination*. Retrieved from: <http://ndcsoippo.at.ua/fr/0/Demchuk.pdf>.
- Hlazova, V. V., Kaidan, N. V. (2015). Implementing of distance learning elements into the traditional educational process. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (45)*, 223-229.
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Lybid.
- Kankovskyi, I. Ye. (2013). Individual educational trajectory as the necessity of a modern process of expert's professional training. *Professional education: problems and perspectives, 4*, 62-65.
- Korostiianets T. P. (2013) *Individual educational trajectory – student's educational programme*. Collected scientific works, 52-61.
- Savchenko, O. Ya. (2018). Primary education in the context of the New Ukrainian School. *Native School, 1-2*, 3-7.
- Tarapaka, N. V. (2010). Teacher's and student's interaction in the educational process. *School management, 16*, 4-8.
- The conception "New School. Educational possibilities space"*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>, 40 p.

РЕЗЮМЕ

Казанжи Ирина. Использование педагогики партнерства в построении индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов начального образования.

Статья посвящена актуальной проблеме реформирования образования в Украине, сделана попытка систематизировать пути подготовки будущих специалистов начальной школы к построению индивидуальной образовательной траектории ребенка средствами педагогики партнерства. Предложены советы будущему учителю Новой украинской школы по установлению партнерских отношений «учитель – родители – ученики» в определении персонального пути в приобретении образования ребенком. В статье обозначены умения, необходимые для построения индивидуальной образовательной траектории, описаны

преимущества использования смешанного типа обучения познавательной деятельности соискателей образования. Отмечено, что индивидуальный подход к учебному процессу является главной задачей любого учебного заведения.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, педагогика партнерства, партнерские отношения, Новая украинская школа, мировоззрение ребенка, самореализация, образовательный процесс, смешанный тип обучения.*

АНОТАЦІЯ

Казанжи Ірина. Застосування педагогіки партнерства в побудові індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців початкової освіти.

Стаття присвячена актуальній проблемі реформування освіти в Україні, зроблено спробу систематизувати шляхи підготовки майбутніх фахівців початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства. Запропоновано поради майбутньому вчителю Нової української школи щодо встановлення партнерських стосунків «учитель – батьки – учні» у визначенні персонального шляху в набутті освіти дитиною. У статті окреслено вміння, що необхідні для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, описано переваги використання змішаного типу навчання пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Зазначено, що індивідуальний підхід до навчального процесу є головним завданням будь-якого закладу освіти.

Дослідження останніх років доводять, що створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу вимагають, перш за все, виключення авторитаризму та будь-яких проявів влади вчителя над учнями. Педагог разом із учнями та батьківським колективом повинні разом іти до спільної мети. При цьому в такій формі взаємовідносин ніхто з учасників не повинен панувати над іншими, а авторитет учителя повинен будуватися виключно на переконанні учнів у чеснотах та компетентності свого наставника.

Індивідуальний підхід до навчання – важливе завдання будь-якого закладу освіти, одним із можливих шляхів реалізації завдань даного напряму є створення індивідуальних освітніх траєкторій, що є цілеспрямованою освітньою програмою, яка забезпечує учневі позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту у здійсненні вчителем педагогічної підтримки, самовизначення й самореалізації. Індивідуальна освітня траєкторія орієнтується на існуючий план, але відображає особливі освітні потреби учня в конкретному предметі, які не можуть бути задоволені в загально-класній роботі.

У сучасній педагогіці активно використовуються два терміни – «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут». Ці категорії розглядаються як конкретне й загальне, тобто індивідуальна освітня траєкторія набуває конкретизації в освітньому маршруті.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, педагогіка партнерства, партнерські стосунки, Нова українська школа, світогляд дитини, самореалізація, освітній процес, змішаний тип навчання.*

Світлана Калашник

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9188-1610

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/051-062

ПРОФЕСІЙНЕ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ СИСТЕМАТИЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто питання формування майбутнього вчителя хореографії засобами систематичної творчої діяльності, що дозволяють підвищити загальний рівень виконавської, педагогічної та творчої майстерності вчителя. Висвітлено та розглянуто необхідні професійні вимоги до майбутнього вчителя хореографії. Окреслено специфіку напруження особистої професійної компетентності викладача. Обґрунтовано доцільність використання в освітньому процесі самостійної роботи як найефективнішої форми навчальної діяльності. Зроблено висновки про те, що у формуванні професійної компетентності вчителя хореографії важливе місце займає балетмейстерське мистецтво, а також його вид та сукупність різних модерністичних авторських виконань хореографії, а саме – перфоманс.

Ключові слова: формування, учитель, професійна компетентність, систематика, балетмейстер, перфоманс.

Постановка проблеми. У сучасних умовах професійне формування майбутнього вчителя хореографії передбачає довгий і тернистий шлях. Довгий час практичних та теоретичних досліджень, власних пошуків, власної аналітики. Необхідні вимоги до формування професійних якостей у студентів, як до майбутніх вчителів, випускників закладів вищої освіти, дуже стрімко зростають відповідно плину часу та використання інноваційних технологій. Освітній процес – це творчий час викладача в будь-якій аудиторії: хореографічній чи лекційній. Поки студент-хореограф навчається, він отримує практичну та теоретичну базу знань, умінь і навичок.

Система підготовки майбутніх педагогів-хореографів у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка спрямована на формування творчого потенціалу, яскравої творчої індивідуальності та неповторного індивідуального стилю в подальшій педагогічній діяльності кожного студента. Постає важливе питання професійності педагога-хореографа, яке завжди важко досягти без постійної творчої активності, і яке є важливим у педагогічному аспекті. Адже будь-яка педагогічна діяльність передбачає спілкування з дітьми різної вікової категорії, що мають свої особливості й потреби.

Розвиток творчого учня неможливий без творчого вчителя. А творчі вчителі хореографії формуються під час навчання у ЗВО у процесі вивчення хореографічних дисциплін. Однією з дисциплін, яка готує майбутніх учителів хореографії та формує власний професійний стиль творчого педагога саме як балетмейстера-постановника, є «Підготовка концертних номерів». Вона спрямована на вдосконалення студентами танцювальної техніки та формування навичок самостійної постановки хореографічних творів за власним задумом, за графічним списком чи відеозаписом. За своєю діяльністю балетмейстер, це:

- балетмейстер-постановник;
- балетмейстер-репетитор;
- балетмейстер-реставратор;
- балетмейстер-педагог.

Балетмейстер у своїй творчій діяльності повинен бути універсальним.

Саме ці здобуті та опановані навички студентами під час здобуття педагогічної освіти хореографа вважаються викладачами закладів вищої освіти однією з найвибагливіших необхідних професійних вимог. Слід зауважити, що під час самостійної роботи визначається активність та ініціативність студентів у процесі опрацювання теоретичного матеріалу, удосконалення техніки виконання хореографічних елементів, комбінацій та етюдів, створення власних постановок, робота над акторською майстерністю.

Перелік навчальних дисциплін з погодинним навантаженням запропонований студентам за фахом та спеціальностями, затверджений Міністерством освіти і науки України, включає спеціально відведену велику кількість годин на самостійну роботу студентів. Години, що відведені в освітньому процесі для самостійної роботи студентів, вважаються необхідними для додаткового опрацювання отриманих знань та вмінь. У системі хореографічно-педагогічної освіти процес інноваційних введень та поглядів щодо фахової підготовки майбутніх учителів хореографії неповністю відповідають викликам сучасного суспільства. З цього випливає необхідність у конкретизації засобів систематичної творчої діяльності хореографів, у процесі якої відбувається професійне формування майбутнього вчителя хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. У висвітлені питань, пов'язаних із професійним формуванням майбутнього вчителя, розглядаються різні форми та засоби систематичної творчої діяльності. Розглядається питання балетмейстерської діяльності у процесі формування вчителя хореографії. Останні значущі праці видатних педагогів хореографічних дисциплін Л. Ю. Цветкової, Є. Л. Зайцева поетапно розклали систему

підготовки фахівця-хореографа з профільних предметів, з урахуванням вимог сучасної освітньої програми.

Наукові роботи стосовно даної проблематики проводились у дисертаційних дослідженнях із мистецтвознавства: В. В. Пастух, Т. Г. Кохана, Л. Л. Васильєвої, В. І. Романенко, П. М. Білаша, Д. П. Бернадської.

Грунтовно розглядається питання професійного становлення майбутнього вчителя-педагога шляхом здобуття вищої освіти в процесі опанування фахових дисциплін. Наукові роботи стосовно даної проблематики розглядали у своїх наукових роботах Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко, І. В. Ткаченко, Т. Л. Повалій, О. С. Булатова, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. Волошина та ін.

Проте недостатньо дослідженим залишається питання професійного формування майбутнього вчителя хореографії засобами систематичної творчої діяльності.

Аналіз великої бази науково-педагогічних робіт із даної тематики, зміст методичних посібників з хореографії та рекомендацій їх авторів спонукають нас до творчого пошуку та розгляду самостійних форм роботи зі студентами, що будуть запропоновані як систематичний засіб підготовки творчої діяльності викладача хореографії.

Мета дослідження – проаналізувати шляхи формування професійних якостей майбутнього вчителя хореографії; визначити засоби творчої діяльності, що в процесі свого систематизованого використання допоможуть майбутнім учителям хореографії при професійному зростанні.

Методи дослідження: теоретичні: критичний аналіз праць іноземних та вітчизняних педагогів закладів вищої освіти, методичних і лінгвістичних джерел із метою узагальнення теоретичних аспектів даної проблеми статті; емпіричні: аналіз педагогічного досвіду практичної діяльності та пошуку новітніх шляхів педагогічної діяльності в хореографічному напрямі.

Виклад основного матеріалу. Найбільший вплив на формування майбутнього вчителя хореографії та його професійних якостей має підготовка відповідно до викликів сучасного суспільства на основі історичного досвіду та кращих здобутків сучасної науки. На сьогоднішній день професійне формування майбутнього вчителя хореографії передбачає довгий і тернистий шлях. Все починається з освітнього процесу й володіння фаховими дисциплінами. Необхідні вимоги до формування професійних якостей у студентів, як до майбутніх вчителів, випускників закладів вищої освіти, дуже стрімко зростає. А це змушує хореографів весь час збагачувати свій рівень знань, покращувати фізичні якості та перебувати в постійному пошуку чогось нового й неординарного.

«На сучасному етапі підготовки фахівців неможливо розглядати засвоєння професійних знань без знань з педагогіки» (Волошина, 2014, с. 267).

Необхідність у конкретизації засобів систематичної творчої діяльності хореографів, у процесі якої відбувається професійне формування майбутнього вчителя хореографії вимагає від нас висвітлення необхідних якостей професійності майбутнього вчителя-хореографа, основні напрями професіоналізації та його мотивації.

Основні напрями професіоналізації:

I. Професіоналізуються всі пізнавальні процеси: професійне сприймання і професійна спостережливість, професійна пам'ять, професійна уява, професійне мислення. Формується професійна настанова на всі пізнавальні процеси.

II. Фахівець із вищою освітою повинен оволодіти не тільки знаннями, вміннями й навичками, а й самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних цілей, а для цього повинні бути сформовані механізми планування своєї діяльності, програмування своїх дій, оцінки результатів та їх корекція.

III. Особистість студента набуває професійну спрямованість, що має такі прояви: професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність і інтерес до професійної діяльності, прагнення до реалізації смислу служіння суспільству, державі, людям; розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання; бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються мотиви самоосвіти і самовиховання; планування задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

Професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і внутрішнє прийняття нею цілей та завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Особливо важливо мати свої погляди та креативні підходи до вирішення поставлених задач у мистецьких напрямках, а особливо за напрямком «Хореографія». Усі ці ознаки й компоненти професійної спрямованості виступають показниками рівня її сформованості у студентів як майбутніх педагогів.

Професійна спрямованість характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузькоособистісних мотивів, творчих перспектив. Адже компетентна професійна спрямованість формує майбутнього педагога з певними власними креативними поглядами щодо форми проведення хореографічних занять.

Можна виділити такі рівні професійно-педагогічної спрямованості студентів – майбутніх педагогів:

I. Високий рівень характеризується тим, що професія педагога є покликанням: внутрішній потяг до педагогічної професії, стійкий інтерес до неї з дитинства, виражена потреба в спілкуванні з дітьми та активна співпраця з молодшими, прояв педагогічних схильностей і здібностей, позитивна мотивація навчання з усіх предметів тощо.

II. Середній рівень характеризується захопленістю педагогічною професією в старших класах часто під впливом авторитетного вчителя або глибокого інтересу до окремих предметів, результат захоплення педагогікою та психологією.

III. Низький рівень – це рівень, коли студента привабило в педагогічному закладі освіти різноманіття предметів або відсутність тих, які були в школі непривабливими (наприклад, математики); або він послухався порад родичів, друзів. Відсутність професійної спрямованості – рівень, коли студент і думки не мав про професію педагога, а вступив до педагогічного закладу вищої освіти тому, що не міг вступити в інший або цей найближче від дому (Подольак та Юрченко, 1).

Наведені приклади, рівні професійно-педагогічної спрямованості студентів – майбутніх педагогів не є однаковою для всіх мотивацією бути викладачем, хореографом, постановником. Потреба майбутнього хореографа бути митцем є ширшою, і полягає в потребі постійного самовираження, реалізації своєї творчості, задумів, свого покликання.

Мотиви формування професійних якостей у студентів, майбутніх педагогів хореографічних дисциплін мають такі аспекти:

- формування правильного уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професійної діяльності;
- формування позитивної мотивації до засвоєння знань і вмінь, які мають пряме відношення для успішного розв'язання професійних завдань;
- зміцнення професійної самооцінки, формування впевненості студента в можливості успішно опанувати професію та наявності в нього для цього необхідних задатків і здібностей;
- стимулювання самоосвіти та самовиховання, викликане активним інтересом до всього, що пов'язано з майбутньою професією;
- поступове зближення та обмін соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом (у процесі підготовки майбутнього вчителя це може бути, наприклад, взаємоконтроль студентами своїх знань, мікрорекламування та ін.), оптимізація взаємин у системі «студент – викладач»;

- формування психологічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності після закінчення ЗВО.

Позитивні зміни в змісті професійної спрямованості студента виявляються в зміцненні мотивів, пов'язаних із майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, творчі бачення, демонструвати себе знаючим і вмілим фахівцем); у зростанні рівня домагань стосовно успішного розв'язання складних навчальних завдань; у посиленні почуття відповідальності, бажанні добитися успіхів у професійній кар'єрі тощо. Суттєві зміни відбуваються в структурі самосвідомості студента, у рівні його самооцінки та ставленні до себе.

Професійна спрямованість студентів, їх бажання навчатися певної професії, здобувати теоретичні та практичні знання, досягати високих результатів призводить до переліку значної кількості дисциплін в освітньому процесі, розраховану на певну спеціальність за кожним курсом окремо з посиланням на значну кількість годин для самостійного опрацювання засвоєного матеріалу.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка має навчальний підрозділ: Навчально-науковий інститут культури і мистецтв зі своєю кафедрою хореографії та музично-інструментального виконавства, де здобувають освіту майбутні педагоги-хореографи.

Студенти, що навчаються за спеціальністю «Хореографія», опановують такі дисципліни:

- Теорія і методика викладання хореографії за видами (класичний, народний танець);
- Сучасний танець;
- Теорія та методика викладання історико-побутового, бального та сучасного танцю;
- Ансамбль народного танцю;
- Постановка малих форм та сценічне оформлення танцю;
- Український народний танець;
- Віртуозні рухи;
- Гімнастика.

Маючи певний перелік практичних дисциплін курсу в навчальному навантаженні, студенти отримують знання за такими видами робіт:

- лекційні заняття;
- практичні заняття;
- самостійна робота.

Розглядаючи тему нашої статті, ми звертаємо увагу саме на самостійну роботу студентів як ефективний вид підготовки майбутніх висококваліфікованих учителів хореографії в закладах вищої освіти.

Специфіка напрацювання особистої професійної компетентності майбутнього викладача полягає в постійній роботі над собою. Отримуючи практичні та теоретичні знання з фаху, студент-хореограф повинен реалізувати свої знання в подальшу творчу діяльність своєї спеціальності (постановки номерів, етюдів, балетів, спектаклів). У формуванні професійної компетентності вчителя хореографії важливе місце займає балетмейстерське мистецтво. Балетмейстер – це і викладач, і хореограф, і креативний постановник танцювальних номерів, спектаклів, балетів тощо. Високий рівень професіоналізму балетмейстерської діяльності залежить від його обізнаності в різних сферах діяльності, від його самовдосконалення, саморозвитку, від його наполегливості та вибагливості від своїх виконавців чи учнів.

К. Голейзовський говорив про свій саморозвиток: «Займався всім тим, що мене тягнуло. Займався за чітко наміченим планом. До нього входили історія, мистецтво загалом, хореографія особливо, живопис, скульптура та прикладне мистецтво. Багато років я займався музикою – рояль та скрипка, звідси в мене і розвинувся слух і ритм. Не сторонніми для мене були й психологія і філософія, але навіть всіх цих занять замало для сучасного балетмейстера».

У закладах вищої освіти на такий вид самостійної роботи додатково відводяться позааудиторні години. Найбільший вплив на професійне формування майбутнього вчителя хореографії мають засоби, що використовуються в самостійній роботі систематично, не лише в аудиторних залах під час або після занять, а й у складі творчих колективів університету під час репетицій, створення постановок, участі в концертах, фестивалях і конкурсах. Самостійною систематичною формою творчої роботи також є робота та практика студентів у різних дитячих танцювальних колективах, різних за рівнем майстерності і вікової категорії вихованців. Такий вид творчої діяльності студентів допомагає їм засвоїти свої теоретичні навички та знання на практиці. Така форма самостійної роботи спрямована на здобуття професійних якостей у позанавчальний час і допомагає вирішити важливі питання та проблеми в навчальні години з викладачем, що виникають у студентів у процесі педагогічної діяльності.

Засобами систематичної творчої діяльності хореографів, у процесі яких відбувається професійне формування майбутнього вчителя хореографії, слід

вважати самостійну роботу (як у колективі, де студент отримує теоретичні і практичні навички, так і під час створення власних постановок у власному колективі, отримуючи педагогічний досвід та знання). Самостійна робота над удосконаленням власного професійного рівня може бути різної форми, залежно від поставлених цілей і задач. Засобами систематичної творчої діяльності майбутнього педагога-хореографа є його постійна творча активність, не враховуючи навчальне навантаження за планом.

Згадаємо, що педагогічна діяльність – це цілеспрямований виховний та навчаючий вплив учителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення. Тобто, педагог – це приклад, його наслідують, його копіюють, на нього рівняються. Педагог хореографічних дисциплін – це балетмейстер. До балетмейстерської діяльності педагога-хореографа входить донесення й отримання від учнів (трупі, ансамблю, балету) тих вимог та цілей, що ставляться на уроці.

Маючи свої професійні вимоги, індивідуальний підхід, педагогічні напрацювання, що виховали зі студента в процесі систематичної самостійної форми роботи професійного хореографа, студент, отримуючи диплом про вищу освіту, стає креативним сучасним педагогом з індивідуальним баченням вирішення творчих задач. Концепція такого педагога-хореографа в роботі з учнями – розвиток творчої особистості на засадах творчої самореалізації, самоактуалізації, формування неповторного індивідуального стилю діяльності. Як правило, професійний педагог у своїй головній педагогічній практичній роботі, підбираючи тематику хореографічних постановок, відображає філософське осмислення світу сучасною людиною, відображення особистих емоцій, почуттів, трансформацію світоглядних ідей через призму хореографічного мистецтва. Кожна постановка має підтекст, мета якого – спонукати глядача до осмислення світу.

Вимоги до майбутнього педагога-хореографа дуже високі. Педагог мистецького напрямку «Хореографія» повинен весь час шукати сукупність різних модерністських авторських виконань хореографії, які будуть найяскравішими представниками його хореографічних творів.

Різні напрями, стилі та жанри роботи хореографів впливають у форми навчального процесу педагогів. Робота педагогів-хореографів полягає в правильному розподілі навчальних годин на лекційні, практичні та самостійні форми занять.

Лекційні заняття знайомлять майбутнього педагога-хореографа з теоретичними засадами дисциплін, завдяки яким формується база для

подальшої професійної діяльності. У процесі практичних занять і проведення окремих вправ накопичується педагогічний досвід. Складання комбінацій, демонстрація, показ вправи вдосконалюють виконавські прийоми, формують уміння методично грамотно вибудувати навчальний матеріал, виховують професійні навички спілкування з аудиторією, тобто збагачують педагогічний досвід майбутнього фахівця. Самостійна робота, як одна з форм позааудиторної роботи, спрямована на здобуття й поглиблення знань, удосконалення вмінь та навичок, отриманих у процесі проходження систематичного курсу навчання (С. Гончаренко).

Стосовно хореографічної освіти, самостійна робота представлена різноманітними видами переважно індивідуальної професійної творчої діяльності, зорієнтованої на постійну самоосвіту, самовдосконалення, здатність приймати самостійні рішення. Поряд із традиційними формами занять сучасна педагогічна наука рекомендує низку активних форм навчання, які в системі хореографічної освіти повинні широко використовуватися. Головні з них: тренінги, ділові ігри, майстер-класи, самостійні заняття, заняття в гуртках (Цветкова, 2005, с. 16-17).

Перфоманс (виступ, гра, виконання) – форма навчальної роботи мистецьких дисциплін, найчастіше використовується в сучасній хореографії. Використовується в роботі напрацювання власного педагогічного досвіду, пошуку індивідуальної педагогічної методики. Молодими спеціалістами, майбутніми педагогами-балетмейстерами, у практичній діяльності все частіше використовується перфоманс як найпродуктивніша форма хореографічної роботи з дітьми у вигляді концертів, конкурсів, майстер-класів.

Перфоманс – вид, сукупність різних постмодерністських авторських виконань у сучасній хореографії американо-європейського походження. На сьогодні основою перфомансу є експеримент. Перфоманс також включає в себе певні техніки сучасного танцю і мистецтва – contraction & release, contact improvisation, body art, пантоміму, рок- і поп-стилі, відео, кіно, новітні технології (світло, музику, піротехніку). Серед сучасних представників перфомансів можна виділити роботи та танцювальну техніку Піни Бауш, Трінні Браун, Стіва Пекстона, студії-трупі Г. Абрамова, Н. Каспарової, Н. Агульника.

Отже, одним із засобів систематичної творчої діяльності є балетмейстерська діяльність педагога-хореографа, що виховує майбутнього професійного вчителя. У формуванні професійної компетентності вчителя хореографії важливе місце займає балетмейстерське мистецтво з його

видами та сукупністю різних модерністських авторських виконань хореографії, а саме – перфоманс. Опановуючи педагогічні вимоги, виховуючи в собі професійний підхід до будь-якої творчої задачі, майбутній учитель хореографії повинен вільно володіти знаннями всіх фахових дисциплін і слідкувати за сучасними течіями мистецьких.

Досліджуючи питання формування професійних якостей майбутнього вчителя хореографії, робимо висновки щодо необхідності використання систематичної самостійної форми заняття за різними навчальними формами її проведення. Систематична форма діяльності майбутнього професійного педагога як професійного балетмейстера – невід’ємна складова його практичних навичок. Професійно-педагогічна спрямованість студентів – майбутніх педагогів мотивована певними цілями і має індивідуальний інтерес у кожного студента окремо. Це дозволяє зробити висновки, що майбутній учитель хореографії – це перш за все балетмейстер, який здобуває освіту в закладі вищої освіти за певним навчальним планом і з систематичною творчою діяльністю. Що в майбутньому виражається в педагогічній діяльності і танцювальних постановках.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Для досягнення мети дослідження у статті було розглянуто систему підготовки майбутніх педагогів-хореографів у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, спрямовану на формування творчого потенціалу, яскравої творчої індивідуальності та неповторного індивідуального стилю в подальшій педагогічній діяльності кожного студента; навчальний план з його переліком дисциплін; мотиви формування професійних якостей у студентів, майбутніх педагогів хореографічних дисциплін; педагогічні якості, якими повинен володіти майбутній педагог-хореограф; сукупність різних модерністських авторських виконань хореографії.

Питання професійного формування майбутнього вчителя хореографії засобами систематичної творчої діяльності розглянуто неповністю й потребує подальшого вивчення. У процесі роботи над даною статтею нами було встановлено, що вчитель хореографії формує свої педагогічні здібності за допомогою постійного навчання, бажання до творчого розвитку, саморозвитку, самовдосконалення власних професійних навичок. Будучи студентом спеціальності «Хореографія», студенти мають змогу творчо себе реалізовувати під час вирішення задач курсу з класу «Мистецтво балетмейстера».

Шляхи формування професійних якостей майбутнього вчителя хореографії досліджені неповністю, адже професійність сучасних педагогів-

хореографів породжує нові форми й методи самостійної творчої роботи. Подальші визначення нових сучасних засобів творчої діяльності, що в процесі свого систематизованого використання допоможуть майбутнім учителям хореографії при професійному зростанні, охарактеризовані не повною мірою й потребують подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Волошина, Л. (2014). Професійне становлення хореографів. *Вісник Львівського університету*, 14, 267 (Voloshyna, L. (2014). Professional formation of choreographers. *Bulletin of Lviv University*, 14, 267).
- Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. *Професійне становлення особистості студента*. Режим доступу: <https://www.psyh.kiev.ua> (Podoliak, L. H., Yurchenko, V. I. *Professional formation of the student's personality*. Retrieved from: <https://www.psyh.kiev.ua>).
- Цветкова, Л. Ю. (2005). *Методика викладання класичного танцю*. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ «Альтерпрес» (Tsvetkova, L. Yu. (2005). *Methodology of classical dance teaching*. Kyiv National University of Culture and Arts. Kyiv "AlterPress").
- Ничкало, Н. Г. (2000). *Професійна освіта: Словник*. К.: Вища школа (Nychkalo, N. H. (2000). *Professional education: Dictionary*. K.: Higher school).
- Падалка, Г. М. (2001). Мистецька освіта студентської молоді: сучасні підходи. *Молодь в сучасному світі: Морально-естетичні та культурологічні виміри*, (сс. 188-192). К.: Вид. МУЛП (Padalka, H. M. (2001). Artistic education of student youth: modern approaches. *Youth in the Modern World: Moral-Aesthetic and Cultural Dimensions*, (pp. 188-192). Kyiv).
- Балет. *Енциклопедія (1981). Московська Енциклопедія (Ballet. Encyclopedia (1981). Moscow Encyclopedia)*.

РЕЗЮМЕ

Калашник Светлана. Профессиональное формирование будущего учителя хореографии посредством систематической творческой деятельности.

В статье рассмотрены вопросы формирования будущего учителя хореографии посредством систематической творческой деятельности, которые позволяют повысить общий уровень исполнительского, педагогического и творческого мастерства учителя. Освещены и рассмотрены необходимые профессиональные требования к будущему учителю хореографии. Описана специфика наработок личной профессиональной компетентности учителя. Обосновано уместное использование в учебном процессе самостоятельной работы как эффективной формы обучения. Сделаны выводы о том, что в формировании профессиональной компетентности учителя хореографии важное место имеет балетмейстерское искусство, а также его вид и совокупность разных современных авторских исполнений хореографии, а именно – перформанс.

Ключевые слова: формирование, учитель, профессиональная компетентность, систематика, балетмейстер, перформанс.

SUMMARY

Kalashnyk Svitlana. Professional formation of the future choreography teacher by means of systematic creative activity.

The article considers the issue of the future choreography teacher formation by means of systematic creative activity, which allows raising general level of the teacher's performance, pedagogical and creative skills. The necessary professional requirements for the future choreography teacher are highlighted and considered.

Using such research methods as: theoretical (critical analysis of foreign and domestic works of teachers of higher education institutions, methodological and linguistic sources); empirical (analysis of the pedagogical experience of practical activity), we considered various forms and means of systematic creative activity. The issues of choreographic activity in the formation of a teacher of choreography have been investigated.

Analyzing the existing base of scientific-pedagogical works on this topic, the content of methodological manuals on choreography and their recommendations the author conducted a creative search and consideration of independent forms of work with students. Systematically conducted forms of independent work that will be offered as a means of systematic training of the creative teacher of choreography have been highlighted.

The necessity to specify the means of systematic creative activity of choreographers in the course of which professional formation of the future choreography teacher takes place is investigated.

In the process of working on this article, we have found out that the teacher of choreography forms his pedagogical abilities through continuous learning, the desire for creative development, self-development, self-improvement of their professional skills.

It has been found out that the system of training of future choreography teachers in higher education institutions is aimed at creating creative potential, bright creative personality and unique individual style by means of systematic creative activity (workshops, improvisational games, performances, contests, festivals).

Conclusions are made about formation of the professional competence of the choreography teacher. The necessity and appropriateness of drawing much attention to the subject "art of the choreographer", as well as its type and totality of various modernist author's performances of choreography, namely, the performance are emphasized.

The ways of forming professional qualities of the future teacher of choreography are not fully explored, because professionalism of modern teachers of choreography generates new forms and methods of independent creative work. Further definitions of new modern means of creative activity, which in the course of their systematic use will help future teachers of choreography with professional growth, are not fully characterized and require further research.

Key words: formation, teacher, professional competence, systematics, choreographer, performance.

Марина Лаврик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0786-8940

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/063-076

ПРОБЛЕМА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН НА ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕННЯХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

У статті проаналізовано дослідження вітчизняних учених щодо мовної підготовки іноземних слухачів на підготовчих відділеннях. Визначено, що в наукових розвідках зазначена проблема аналізується в декількох аспектах: історико-педагогічному, порівняльно-педагогічному, адаптологічному, професійно-педагогічному, методичному.

Ключові слова: мовна підготовка, інтернаціоналізація освіти, іноземні студенти, іноземні слухачі, адаптація.

Постановка проблеми. У Державній національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено пріоритети розвитку вітчизняної освіти, одним із яких є інтеграція освіти в європейський і світовий освітній простір. У ст. 76 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «основним напрямом зовнішньоекономічної діяльності закладу вищої освіти є організація підготовки осіб із числа іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України». Україна має чималий досвід мовної та професійної підготовки іноземних студентів, проте швидкі темпи інтернаціоналізації освіти та розширення географії міжнародного співробітництва стали причиною актуалізації зазначеного аспекту діяльності закладів вищої освіти.

Відповідно до загальноєвропейських рекомендацій, іноземні студенти немовних вишів мають пройти мовну підготовку, тобто оволодіти мовою навчання. Це стосується студентів усіх немовних спеціальностей. Під час вивчення іноземної мови (ІМ) вони повинні здобути той рівень мовної компетентності, який дозволить їм використовувати ІМ у своїй професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Напрями розвитку системи підготовки іноземних студентів стали предметом наукового пошуку українських дослідників. Так, науковці Н. Б. Булгакова, О. В. Віхрова досліджують проблеми підготовки іноземних студентів до навчання в технічних університетах. Особливості пропедевтичної підготовки та шляхи формування загальнонаукової готовності іноземних слухачів до навчання в університеті розкриті в роботах Я. М. Кміта, Л. В. Хаткової, О. В. Шарапової,

Т. А. Шмоніної, І. А. Сладких. Ретроспективний аналіз розвитку системи довузівської підготовки зробив В. І. Груцьяк; особливості формування комунікативної компетентності студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання висвітлено в роботах Т. І. Дементьєвої.

Оскільки аналіз актуальних досліджень є предметом розгляду в даній науковій розвідці, тобто такий аналіз складає виклад основного матеріалу, обмежимося констатацією, що проблеми та шляхи реалізації мовної підготовки іноземних студентів набувають в умовах інтенсифікації розвитку академічної мобільності все більшої значущості.

Мета статті – проаналізувати стан розроблення проблеми мовної підготовки іноземних студентів у вітчизняному науковому просторі та класифікувати існуючі джерела відповідно до галузі наукових знань і проблемної спрямованості.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз джерел з проблеми мовної підготовки іноземних студентів, узагальнення, систематизація, класифікація, порівняння та синтез наукового знання щодо особливостей підготовки фахівців для інших країн.

Виклад основного матеріалу. Україна має чималий досвід підготовки кваліфікованих кадрів для інших країн. Проблеми навчання студентів-іноземців висвітлено в роботах вітчизняних фахівців. У контексті даної статті на основі аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових розвідок вітчизняних дослідників у галузі педагогіки, методики викладання іноземних мов, соціології, філології, соціальної психології та ін. було виокремлено декілька аспектів розгляду досліджуваного явища, а саме:

- історико-педагогічний;
- порівняльно-педагогічний;
- адаптологічний;
- професійно-педагогічний;
- методичний.

Розглянемо кожен із зазначених аспектів.

Історико-педагогічний аспект. Вагомий внесок у розробку питань підготовки іноземних фахівців для зарубіжних країн зробили В. Костомаров, О. Голубєв, В. Ільченко, В. Єлютін, Е. Колосова, В. Сокол, М. Софінський, В. Станіс, С. Сохін, В. Груцьяк.

Ретроспективний аналіз наукових джерел свідчить, що в Україні накопичений певний досвід у справі підготовки кадрів для зарубіжних країн у закладах освіти різного типу, починаючи з 1946 року. У межах нашої

теми актуальним є дослідження Л. Рибаченко, присвячене детальному аналізу особливостей підготовки іноземних студентів у закладах освіти України в період з 1946 по 2000 рр., де автор зазначає, що до 1991 року ця підготовка відрізнялася надмірною ідеологізацією, яка негативно впливала на якість навчально-виховного процесу. Саме країни з соціалістичною орієнтацією направляли в Україну молодь для одержання освіти. Метою довузівської підготовки було: здійснення ідеологічного впливу на студентів як на майбутню професійну й політичну еліту інших країн, що поділяє ідеологічні, політичні та моральні цінності Радянського Союзу, формування в цієї еліти дружнього ставлення до СРСР (Рибаченко, 2001).

Система управління загальноосвітньою та фаховою підготовкою іноземних громадян відображала політично обумовлені директиви керівних партійних органів, а тому не була гнучкою і не відповідала потребам у розвитку економіки й національної культури. Адміністративно-командний стиль управління освітою іноземних громадян не давав можливості для викладання предметів українською мовою, тільки російською, студенти не вивчали історію України, її культуру. Взагалі підготовка іноземних кадрів у цілому не відповідала, згідно з висновками, сформульованими в роботі Л. Рибаченко, інтересам розвитку України як республіки (Рибаченко, 2001). Ситуація в сфері підготовки іноземних студентів змінилася в 1991 році із здобуттям Україною незалежності. В освітній процес був упроваджений новий предмет – українська мова як іноземна, що дало змогу студентам-іноземцям вивчати державну мову країни, у якій вони здобувають вищу освіту (Рибаченко, 2001).

Порівняльно-педагогічний аспект. Тенденції розвитку вищої освіти в національному, європейському та світовому просторах висвітлені в роботах таких учених: В. Андрущенко, Н. Галус, О. Козлова, Г. Кремень, С. Курбатов М. Лещенко, Ю. Лянной, Г. Ніколаї, О. Овчарук, А. Сбруєва, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Яблонський та ін. Особливості трансформації місії університету у глобалізованому світі висвітлювали Г. Кремень, С. Курбатов, О. Овчарук, А. Сбруєва, В. Яблонський та ін. Напрями розвитку та модернізації вищої освіти США схарактеризували О. Баєва, В. Корсунов, І. Литовченко, К. Павловський, О. Романовський, В. Донченко та ін. Теоретичні засади міжнародної діяльності сучасних університетів обґрунтовані в наукових працях Н. Авшенюк, Т. Антонюк, Я. Болюбаш, В. Донченко, О. Огієнко, А. Сбруєвої, І. Сікорської, Т. Черницької та ін. Окремі аспекти міжнародного виміру діяльності вітчизняних та зарубіжних університетів розкрили О. Заболотна, О. Козієвська, О. Романовська, Н. Холявка та ін.

Поняття інтернаціоналізації вищої освіти широко висвітлено в роботах А. Сбруєвої. Учена називає процес інтернаціоналізації вищої освіти багатовимірним і багатоаспектним. До найбільш значимих вимірів авторка відносить наступні: глобальний, регіональний, національний, міжінституційний, інституційний та індивідуальний (Сбруєва, 2013).

Значний внесок у вивчення питань інтернаціоналізації та глобалізації зробила О. Огієнко. Науковець стверджує, «що досягнення цілей міжнародної діяльності університетів відбувається завдяки здійсненню як зовнішньої інтернаціоналізації, яка характеризується академічною мобільністю, так і внутрішньої, основними особливостями якої є мовна політика, якість вищої освіти, стратегії інтернаціоналізації» (Огієнко, 2015).

Цікавими, на наш погляд, є наукові розвідки М. Дебич та І. Сікорської. Учені здійснили ґрунтовний аналіз процесу інтернаціоналізації у працях зарубіжних науковців і дійшли висновку, що інтернаціоналізація вищої освіти є ключовою темою зарубіжних досліджень у галузі теорії вищої освіти. Вона включає в себе різні заходи міжнародного масштабу: мобільність студентів; міжнародний обмін студентами та залучення іноземних студентів; наукове співробітництво; зміцнення міжнародного змісту навчального плану; спільні або подвійні дипломи; мобільність персоналу; розвиток і нарощування потенціалу проектів; інтернаціоналізацію вдома (Дебич та Сікорська, 2016).

Особливості інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах досліджувала В. Солощенко. До головних детермінант інтернаціоналізації автор відносить посилення міжнародного співробітництва; введення двомовного навчання (наприклад, у Швейцарії); збільшення кількості міжнародних освітніх програм; проведення кампанії з пропаганди університетів країни; запровадження європейської системи кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр); уведення загальноєвропейської системи трансферу кредитів (ECTS); визначення стандартних термінів навчання в університетах країни; надання німецькій мові статусу офіційної та проведення навчальних занять в університетах Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі німецькою мовою (Солощенко, 2012).

Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини виокремила у своєму дисертаційному дослідженні А. Гаврилюк. Автор провела порівняльний аналіз класичної університетської освіти Німеччини та України. Дослідниця доводить, що німецька система організації навчання має в основі принципи автономності та академічної свободи, у той час як

українська система університетської освіти традиційно має централізований, залежний від держави характер (Гаврилюк, 2018).

Процес міжнародної діяльності державних університетів США дослідила В. Донченко. Результати свого дослідження авторка екстраполювала на український освітній простір. З огляду на потреби подальшої модернізації управління міжнародною діяльністю закладів вищої освіти в Україні, дослідниця до найбільш актуальних інновацій у сфері міжнародного співробітництва вищої школи відносить такі аспекти: розробка цілісної стратегії розвитку міжнародної діяльності на державному та інституційному рівнях; створення національної рекрутингової агенції із залучення іноземних студентів; створення регіональних консорціумів університетів, що серед іншого розвивають методичне забезпечення управління міжнародною діяльністю; створення професійної організації адміністраторів міжнародної діяльності університетів (Донченко, 2018).

Адаптологічний аспект. У даному аспекті предметом розгляду дослідників є адаптація іноземних громадян до навчання та проживання в межах іншої країни. Явище адаптації іноземних студентів до українських реалій учені називають складним процесом, яким можна керувати і прискорювати. У вітчизняних наукових розвідках розглянуті питання пристосування до нової культури, до нового соціального середовища, до освітнього процесу, прийняття інших побутових реалій ті ін. У зв'язку з повномасштабним представленням особливостей адаптації іноземних студентів до проживання й навчання у вітчизняних наукових працях, ми виділили чотири виміри процесу адаптації:

- соціально-культурний;
- соціально-психологічний;
- когнітивно-психологічний;
- культурно-побутовий.

Конкретизуємо адаптологічний аспект у виділених нами вимірах.

Соціально-культурний вимір. Під соціокультурною адаптацією науковці розуміють активний процес взаємодії представника іншої культури та життєвого середовища, процес набуття необхідних для життя трудових навичок та знань, засвоєння студентом основних норм та зразків нової оточуючої дійсності, так зване явище «входження в культуру» іншої країни (Довгодько, 2008).

Адаптація іноземних громадян до нових соціокультурних умов при вступі до ЗВО є основним чинником, що впливає на ефективність освітнього процесу (Мізюк, 2014).

Проблеми соціокультурної адаптації студентів-іноземців та особливості їх входження в принципово новий культурний та соціальний простір висвітлювали Н. Костяк, С. Геряк, М. Алексєєва-Вовк, О. Білоус, Т. Буяльська, С. Мітіна, О. Борисенко та ін. Деякі особливості феномену адаптації іноземних студентів до навчання в нерідному середовищі вивчали українські дослідники О. Білоус, Н. Булгакова, І. Сладких.

Вагомою, на наш погляд, є точка зору І. Кушнір, яка довела, що процес формування соціокультурної компетентності іноземних студентів буде ефективним, якщо навчання іноземної мови здійснювати на основі лінгвокультурологічного, соціокультурного та компетентісного підходів (Кушнір, 2012).

Цікавим, на наш погляд, є дослідження В. Мізюк, проведене на базі Івано-Франківського національного медичного університету. У результаті соціологічного опитування іноземних студентів встановлено, що головною перешкодою на шляху адаптації є мовний бар'єр. Ключовою умовою соціокультурної адаптації до нового освітнього простору автор вважає «організацію взаємодії і взаєморозуміння між викладачами та студентами. Важливе значення мають стосунки між представниками різних культур всередині групи, університету» (Кушнір, 2012).

Наукові розвідки свідчать про те, що процес адаптації проходить не тільки під час аудиторних занять, а й після них. Саме тому вітчизняні дослідники наголошують на необхідності проведення позааудиторних заходів, які сприятимуть залученню іноземних студентів до активної участі в новій соціально-культурній комунікації та прискорять процес їхньої адаптації. Таким чином, процес адаптації студентів-іноземців до навчання та проживання в новому соціокультурному просторі повинен бути цілеспрямованим, якісно організованим та проходити в комплексній взаємодії навчальної та позанавчальної діяльності.

Соціально-психологічний вимір передбачає розкриття проблеми соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до навчання в українських ЗВО. У дослідженнях А. Андрєєвої, І. Бега, Ю. Бохонкова, М. Вієвської, О. Прудської, В. Сорочинської, В. Штифурак, І. Шаповал та ін. розглянуті педагогічні та психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають.

Процес адаптації іноземних студентів здійснюється впродовж усього періоду навчання у вищій школі, але особливо складним він є у перший рік, тобто на підготовчому факультеті чи підготовчому відділенні. Необхідною умовою якісного засвоєння знань із загальнонаукових

дисциплін представниками з різних регіонів світу на підготовчому відділенні є врахування ментальності, психологічного стану й інших особливостей їхньої національної самосвідомості, оскільки типовими труднощами, окрім змістово-предметних, мовних, методичних, організаційних, є і психологічні (Довгодько, 2008).

Цікавою, на наш погляд, є класифікація Т. Довгодько, яка виокремлює такі етапи адаптації: оцінювання можливостей і перспектив навчання; кліматична фаза; очікування; входження до нового середовища; фаза безпосередньої участі в навчальній діяльності; депресія, рівновага. Найскладнішими аспектами автор вважає «приспособування до нових кліматичних умов і часу, нового соціокультурного середовища, нової освітньої системи, до нової мови спілкування та інтернаціонального характеру груп (Довгодько, 2013).

Когнітивно-психологічний вимір. Психологічна адаптація визначається активністю особистості й виступає як єдність акомодатії (від лат. *accommodatio* – приспособування) і асиміляції (від лат. *assimilatio* – злиття, уподібнення, засвоєння). Коли виникає рівновага між двома явищами, то змінюється хід думок від егоцентричних до відносних. Основними показниками при цьому виступають емоції, самопочуття та душевний комфорт (Добротвор та Щербина, 2017).

Когнітивні стилі іноземних студентів відіграють важливу роль у процесі їх адаптації, оскільки саме вони мають великий вплив на рівень мовної та професійної підготовки іноземців. Це доводить науковець А. Приходько на прикладі навчання студентів технічного профілю. Психологічні умови навчання іноземних студентів з урахуванням когнітивних стилів також висвітлено в дисертаційному дослідженні І. Жирнової. Згідно з точкою зору дослідниці, когнітивні стилі іноземних студентів є факторами, що регулюють процес їхньої взаємодії з освітнім середовищем. Класифікацію когнітивних типів автор проводить за типом сприйняття, за типом реагування а за типом мислення. Актуальність аналізованої проблеми обумовлена необхідністю подальшого професійного навчання у виші: від темпів та рівня успішності когнітивної адаптації залежить швидкість залучення іноземних студентів до навчального процесу, така адаптація також сприяє підвищенню якості професійної підготовки, отриманої на базі української вищої школи.

Методичний аспект. Учені визначають мовну підготовку як невід'ємну складову навчання іноземних студентів (О. Ковтуненко, Т. Філат, Л. Сербіненко, М. Сидора, О. Запорожець). Дослідники стверджують, що

важливими умовами якісної підготовки іноземних студентів є, насамперед, створення сучасної матеріально-технічної бази та високий рівень викладання (Ковтуненко та ін., 2016).

Учені доводять, що труднощі залучення іноземних студентів у першу чергу виникають через незнання мови. Саме через це в багатьох країнах, в Україні в тому числі, запроваджується викладання англійською мовою. У той самий час науковці визначають навчання англомовних студентів одним із найскладніших напрямів підготовки іноземних студентів. Це пов'язано з тим, що робота з англомовними студентами передбачає, «по-перше, високий професіоналізм, по-друге, міцне здоров'я, витримку, толерантність, по-третє, достатнє володіння англійською мовою, по-четверте – високу загальну культуру, різнобічні наукові знання. Ставлення англомовних студентів до вивчення мови неоднозначне. Одна група студентів зацікавлена цим предметом, інша ставиться до цього предмета негативно, наголошуючи на тому, що вони приїхали навчатися англійською мовою» (Ковтуненко та ін., 2016).

Н. Моргунова дослідила мовний портфель як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі навчання української мови як іноземної. Дослідниця наголошує, що мовний портфель дозволяє конкретизувати цілі навчання іноземної мови, краще організовувати навчальний процес, сформувати індивідуальний навчальний план з опанування мови, усвідомити і спроектувати стратегії і прийоми власної освітньої діяльності, сприяє розвиткові мовленнєвих здібностей та самооцінки студента (Моргунова, 2015).

Дослідники О. Бурякова, Л. Куплевацька та І. Петренко зробили порівняльний аналіз формул мовленнєвого етикету в різних мовах на прикладі арабської, китайської та англійської. Науковці дійшли висновку, що формули етикету в зазначених мовах мають певні відмінності з їхніми аналогами в російській мові. Розбіжності в походженні, узусі та національно-культурному компоненті вимагають спеціальних коментарів в іншомовній аудиторії. Особливо важливим це завдання є в багатомовних групах, наголошують дослідники.

Думки вітчизняних дослідників сходяться в тому, що якісна мовна підготовка іноземних студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій.

Таким чином, сучасні мовні освітні технології передбачають, що навчання різновидів мовленнєвої діяльності носить взаємопов'язаний характер. Воно передбачає інтеграцію аудіювання, мовлення, читання та письма. Саме інтегрований підхід є головною характеристикою сучасної практики навчання іноземних мов.

Професійно-педагогічний аспект. Дидактичні основи підготовки іноземних студентів у ЗВО України висвітлені в роботах О. Суригіна, А. Нікітіна, А. Бронської та ін.; проблеми підготовки іноземних громадян до навчання в технічних закладах вищої освіти описали П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик та ін. Особливості взаємодії викладачів профільних дисциплін та кураторів груп досліджено в роботах Н. Голубева, Н. Персіанова, Г. Князева та ін.

І. Семененко наголошує на тому, що «результативність фахової підготовки іноземних студентів залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування, оскільки саме у процесі мовної підготовки має закладатися професійно ціннісне ставлення іноземних студентів до фахової підготовки як усвідомленого ставлення суб'єкта до предмета освітньої діяльності. Це усвідомлення виражається в розумінні важливості і значущості мовної підготовки для їхньої професійної освіти» (Семененко, 2014). Досліджуючи проблеми навчання студентів-іноземців у технічних закладах, науковець звертає увагу на необхідність установа інтегративних зв'язків між викладачами мовної підготовки та викладачами технічного профілю. Ураховуючи попит на інші спеціальності, науковець вважає доцільним упровадження міжпредметних зв'язків для всіх без винятку спеціальностей. Це дасть змогу студентам опрацьовувати фахові тексти вже під час мовної підготовки.

Слушними, на нашу думку, є рекомендації О. Білоус щодо створення посібників та методичних розробок для іноземних студентів інженерного профілю. Науковець наголошує на необхідності адаптувати тексти за відповідною спеціальністю, орієнтуючись на рівень володіння мовою викладання іноземним студентам, внести елементи наочності для швидкого засвоєння нових термінів. Також дослідниця рекомендує доповнити посібники та методичну літературу словником нових термінів, причому нові слова бажано надати як у алфавітному порядку, так і згрупувавши їх за темами. На наш погляд, зазначені О. Білоус рекомендації є актуальними не тільки для іноземних студентів інженерного профілю, а й для інших спеціальностей.

Важливу роль у контексті мовної підготовки іноземних громадян, на наш погляд, відіграють наукові розвідки З. Гирич, яка розробила методику формування комунікативної компетенції іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю в процесі навчання російської мови (Гирич, 2016).

У монографії І. Дроздової описані наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів. Дослідниця обґрунтовує доцільність текстоцентричного підходу в процесі розвитку професійного мовлення, а також називає критерії відбору текстів

для навчання, до яких відносить такі: концептний (текст містить основні концепти, що віддзеркалюють професійну актуальність, наприклад гіпотези, поняття тощо); дидактичний (текст заключає в собі навчальний і виховний потенціал і містить необхідні для ЗВО навчання мовні факти і явища); сензитивний (відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям студентів); когнітивний (текст виконує свою освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам студентів). На думку дослідниці, текст необхідно розглядати в інформаційно-змістовому, термінологічному та стилістичному аспектах (Дроздова, 2010).

У межах теми даної статті цікавою є точка зору Т. Кононової, яка сформулювала основні проблеми професійної підготовки іноземних студентів у ЗВО України. Дослідниця наголошує на необхідності розробки нових концептуальних підходів щодо професійної підготовки кваліфікованих кадрів для інших держав. Учена вважає, що зростання професійної компетентності студентів-іноземців можливе лише за умови організації навчання й виховання іноземних студентів на основі всебічного аналізу особливостей іншомовної аудиторії, розробка та вдосконалення методики їхньої професійної підготовки.

У контексті проблематики навчання іноземних студентів в Україні цікавою, з нашої точки зору, є доповідь Б. Циганка «Стратегія розвитку НТУУ "КПІ" на 2012–2020 роки (концептуальні положення) та план дій щодо її виконання». У ній автор визначає фактори, які впливають на якість навчання іноземних студентів: «недостатня базова підготовка; змішання мов (українська, російська) при навчанні; нестача методичних матеріалів, поблажливість викладачів; нестача лабораторного обладнання; нестача баз практики; відірваність дипломного проектування від практичних завдань».

На підставі аналізу документів Ради Європи та Європейського Союзу вітчизняні науковці вбачають такі шляхи вдосконалення навчання іноземних мов у ЗВО: виділення такої кількості годин, яка б забезпечила підвищення рівня іншомовної компетенції студентів; створення гнучких навчальних програм з метою поєднання вивчення іноземної мови з професійними інтересами; розширення навчальних видів роботи в позанавчальний час; розробка сучасних навчальних матеріалів із залученням нових технологічних ресурсів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо стверджувати, що у вітчизняній науці існує велика кількість досліджень, присвячених окремому аспекту мовної підготовки іноземних студентів. Зазначимо, що якщо систематизувати наукові розвідки, то дослідження

навчання іноземних студентів розглядається в декількох аспектах: історичному, міжнародному, культурно-освітньому, соціально-психологічному, лінгвістичному, дидактичному, методичному та побутовому. Натомість відсутнє комплексне дослідження зазначеної проблеми, що потребує подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Вдосконалення системи підготовки кадрів з числа іноземних громадян. Режим доступу: <http://kpi.ua/1301> (*Improvement of the system of training of foreign nationals*. Retrieved from: <http://kpi.ua/1301>).
- Гаврилюк, А. В. (2018). *Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Havryliuk, A. V. (2018). *Trends in the development of classical universities in Germany* (PhD thesis abstract). Sumy).
- Гирич, З. І. (2016). *Теорія і методика формування комунікативної компетенції іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю в процесі навчання російської мови* (автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02). Херсон (Hyruch, Z. I. (2016). *Theory and methodology of forming communicative competence of foreign Turkic-language students in the field of engineering in the process of learning Russian language*. (PhD thesis abstract). Kherson).
- Дебич, М. Сікорська, І. (2016). Обґрунтування інтернаціоналізації вищої освіти в працях зарубіжних науковців. *Innovative solutions in modern science, 1*, 1-14 (Debich M. Sikorska I. (2016). Rationale for the internationalization of higher education in the works of foreign scholars. *Innovative solutions in modern science, 1*, 1-14).
- Добротвор, О. В., Щербина, І. Ю. (2017). Адаптація іноземних студентів у навчальний процес ВНЗ України. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка, Психологія, 10*, 51-54 (Dobrotvor, O. V., Shcherbyna, I. Yu. (2017). Adaptation of foreign students to training process of higher education institutions of Ukraine. *Bulletin of the National Aviation University. Pedagogy, Psychology, 10*, 51-54).
- Довгодько, Т. (2013). Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 2*, 114-120 (Dovhodko, T. (2013). Adaptation of foreign students to the educational environment of Ukraine. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2*, 114-120).
- Довгодько Т. (2008). Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів. *Матеріали міжнародної науково-методическої конференції*. Харків (Dovhodko, T. (2008). Features of propaedeutic training of foreign students and their psychological and pedagogical adaptation in the scientific environment of higher education institutions. *Materials of the international scientific-methodical conference*. Kharkiv).
- Донченко, В. М. (2018). *Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Donchenko, V. M. (2018). *Organizational-pedagogical bases of international activity of the state universities of the USA* (PhD thesis abstract). Sumy).
- Дроздова, І. П. (2010). *Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ*. Харків (Drozдова, I. P. (2010). *Scientific fundamentals of formation of Ukrainian professional broadcasting of students of non-philological faculties of higher education institutions*. Kharkiv).

- Закон України про вищу освіту (2014). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (*Law of Ukraine on Higher Education* (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
- Ковтуненко, О. В., Філат, Т. В., Сербіненко, Л. М., Сидора, М. Ю., Запорожець, О. С. (2016). Мовна підготовка як невід'ємна складова навчання іноземних студентів. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів*, 1, 135-141 (Kovtunenکو, O. V., Filat, T. V., Serbinenko, L. M., Sidora, M. Yu., Zaporozhets, O. S. (2016). Language training as an integral part of teaching foreign students. *Actual problems of teaching foreign students*, 1, 135-141).
- Кушнір, І. М. (2012). *Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Kushnir, I. M. (2012). *Formation of sociocultural competence of foreign students in the process of teaching Russian* (PhD thesis abstract). Kherson).
- Мізіук, В. М. (2014). Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету. *Галицький лікарський вісник*, 1, 82-84 (Miziuk, V. M. (2014). Adaptation of foreign students to the educational environment of the Ivano-Frankivsk National Medical University. *Galician Medicinal Herald*, 1, 82-84).
- Моргунова, Н. С. (2015). Мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі навчання української мови як іноземної. *Педагогіка та психологія*, 51, 66-75. (Morhunova, N. S. (2015). Language portfolio as a tool for self-assessment of student achievements in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. *Pedagogy and Psychology*, 51, 66-75).
- Огієнко, О. І. (2015). Міжнародна діяльність як фактор інноваційного розвитку університетів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (52), 218-225 (Ohienko, O. I. (2015) International activity as a factor of innovation development of universities. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 8 (52), 218-225).
- Рибаченко, Л. І. (2001). *Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01) Луганськ (Rybachenko, L. I. (2001). *Preparation of foreign students in education institutions of Ukraine (1946-2000)* (PhD thesis abstract). Luhansk).
- Сбруєва, А. А. (2016). Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (60), 71-87 (Sbruieva, A. A. (2016). Internationalization as a driver for the development of the university innovation system. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 6 (60), 71-87).
- Сбруєва, А. А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії європейського союзу. *Вища освіта України*, 3, 89-95 (Sbruieva, A. A. (2013). Internationalization of Higher Education: Priorities for an Integrated Strategy of the European Union. *Higher education of Ukraine*, 3, 89-95).
- Семененко, Є. І. (2014). Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 33-36 (Semenenko, Ye. I. (2014). Features of professional training of foreign students of higher technical education institutions. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 2, 33-36).
- Семененко, І. Є. (2014). *Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Semenenko, I. E. (2014). *Pedagogical support of professional training of foreign students of higher educational establishments* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

Солощенко, В. М. (2012). *Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн*. Суми: Мрія (Soloshchenko, V. M. (2012). *Internationalization of university education: experience of German-speaking countries*. Sumy).

РЕЗЮМЕ

Лаврик Марина. Проблема языковой подготовки иностранных граждан на подготовительных отделениях университетов в отечественной научной мысли.

В статье проанализированы исследования отечественных ученых относительно языковой подготовки иностранных слушателей на подготовительных отделениях. Определено, что в научных исследованиях указанная проблема анализируется в нескольких аспектах: историко-педагогическом, сравнительно-педагогическом, адаптологическом, профессионально-педагогическом, методическом.

Ключевые слова: языковая подготовка, интернационализация образования, иностранные студенты, иностранные слушатели, адаптація.

SUMMARY

Lavryk Maryna. The problem of language training of foreign students on preparatory departments of universities in the Ukrainian scientific thought.

According to Ukrainian legislation, the process of training foreign students is the main direction of foreign economic activity of universities. Foreign students should receive language training for admission to higher education institutions. During learning a foreign language, they must acquire the level of linguistic competence that will allow them to use a foreign language in their professional activities.

The article analyzes the studies of Ukrainian scholars, which highlight the peculiarities of the language training of foreign students at preparatory departments. Scientific research shows that this problem is analyzed in the following aspects: historical-pedagogical, comparative-pedagogical, adaptological, profession-pedagogical, methodological.

In the historical-pedagogical context, scientists argue that training of foreign students in Ukraine has been implemented since 1946. Until 1991, she was characterized by excessive ideologization, which adversely affected the quality of the educational process. In the comparative-pedagogical context, researchers explore the peculiarities of internationalization in the Ukrainian and world educational space. The cultural-educational aspect we have identified on the basis of research by scientists on adaptation to a new culture, adaptation to the educational process.

We identified the adaptological aspect. Scientists note that the process of adaptation of foreign students is carried out throughout the period of study at a higher school, but it is especially difficult in the first year at the preparatory department. A prerequisite for the qualitative assimilation of knowledge from general scientific disciplines by representatives from different regions of the world at the preparatory department is consideration of mentality, psychological state and other peculiarities of their national consciousness.

In the context of the methodological aspect, scientists are considering the peculiarities of studying Ukrainian or Russian language, depending on the nationality of foreign students. In the context of the didactic aspect, scientists are paying attention to the need to establish an integrative relationship between teachers of language training and teachers of specialist disciplines.

Consequently, we can assert that in Ukrainian science there is a large number of studies devoted to a separate aspect of the language training of foreign students. Instead, there is no comprehensive study of this problem that requires further scientific research.

Key words: *language training, internationalization of education, foreign students, foreign listeners, adaptation.*

УДК 378.016:811.111'373]:005.336.2:791.635-051

Ганна Подосиннікова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCHID ID 0000-0001-6123-4845

Тетяна Бохоня

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCHID ID 0000-0002-6246-6581

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/076-092

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙ ІЗ КІНОПЕРСОНАЖАМИ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто теоретичні передумови формування лексичної компетентності в майбутніх учителів англійської мови, які лягли в основу відповідної методики: визначено мету та компоненти змісту лексичної компетентності в майбутніх учителів англійської мови; обґрунтовано доцільність використання комунікативних ситуацій як засобу формування іншомовної лексичної компетентності; уточнено поняття «ситуація спілкування» та розглянуто наявні їх класифікації; запропоновано визначення терміну «ситуація із кіноперсонажами», створено власну класифікацію ситуацій із кіноперсонажами для формування іншомовної лексичної компетентності; доведено ефективність використання автентичних художніх фільмів як джерела для вилучення або створення ситуацій із кіноперсонажами для формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: *англомовна лексична компетентність, комунікативна ситуація, ситуація із кіноперсонажем, майбутні вчителі англійської мови.*

Постановка проблеми. На тлі процесів глобалізації та інтеграції України в світовий освітній простір модернізація структури і змісту вищої освіти зумовлює необхідність підвищення якості підготовки майбутніх учителів англійської мови (АМ). Формування іншомовної лексичної компетентності (ІЛК) майбутніх учителів АМ є необхідною умовою оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, оскільки використання лексичних засобів АМ адекватно ситуації спілкування є першочерговою умовою ефективності, успішності іншомовного спілкування. У цьому контексті помітного значення набуває пошук нових засобів та методик формування ІЛК майбутніх учителів АМ. При цьому проведення контрольних зрізів і спостереження за

навчальним процесом показує, що особливої уваги потребує середній ступінь навчання (3–4 курси закладів вищої освіти), коли програма вимагає від майбутніх учителів АМ ефективно спілкуватися в широкому спектрі різних за типом ситуацій спілкування на рівні С1.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур комунікативна орієнтованість навчального процесу полягає у вивченні іноземної мови через реальне спілкування та забезпечує оволодіння формами та засобами останнього, тобто слугує метою та засобом навчання (Н. Бориско, Н. Гез, С. Ніколаєва, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Соловова, О. Щукін, Н. Douglas Brown, S. Thornbury, P. Urr та ін.). Оскільки спілкування – це форма взаємодії людей у процесі реалізації їх суспільно-комунікативної діяльності, організація занять має бути спрямована на постановку та вирішення комунікативних завдань у процесі моделювання конкретних ситуацій іншомовного спілкування (Зимня, 1999, с.142).

Як показало наукове спостереження за процесом підготовки майбутніх учителів АМ на практичних заняттях з практики усного та писемного англійського мовлення та анкетування студентів 3–4 курсів, проведені протягом 2018–2019 н.р. на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, майбутні вчителі АМ із задоволенням спілкуються в ситуаціях, пов'язаних зі змістом сучасних автентичних художніх фільмів (САХФ), а також моделюють на заняттях ситуації з участю кіноперсонажів як такі, що максимально відповідають психолого-віковим особливостям студентів, їх інтересам, потребам, мотивам, детермінантам поведінки та спрямованості особистості майбутніх учителів АМ (Сиземіна, 2009; Нечепоренко, 2017). Так, 92 % студентів вважають відповідний матеріал та ситуації актуальними, небанальними, цікавими, мотивуючими спілкування, такими, що знижують рівень афективного фільтру (термін С. Крешена). При цьому студенти відмічають, що такі ситуації нечасто використовуються в освітньому процесі.

Виходячи з викладеного, вважаємо, що ситуації спілкування, створені на матеріалі САХФ (до якого відносимо фрагменти фільмів, які демонструють певні ситуації спілкування, сюжет фільму, його персонажі та вилучений із нього автентичний мовленнєвий матеріал), дають можливість зробити процес формування ІЛК майбутніх учителів АМ умотивованим, більш емоційним та одночасно невимушеним, природним. Що, у свою чергу, сприятиме комплексній реалізації практичної, виховної, освітньої та розвивальної цілей навчання.

Таким чином, для підвищення ефективності формування ІЛК майбутніх учителів АМ доцільним буде введення ситуацій із кіноперсонажами до структури занять з метою моделювання реального іншомовного спілкування.

Викладене вище зумовлює актуальність подальших досліджень теоретичних засад та практичної реалізації методики використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ на середньому ступені навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування ІЛК активно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Серед них згадаємо таких, як: А. Палецька-Юкало, Б. Беляєв, В. Борщовецька, Л. Василенко, Н. Бориско, Н. Гез, Н. Каверина, Н. Скляренко, О. Сезимина, П. Гурвич, С. Ніколаєва, Т. Веперева, Ю. Семенчук, D. Gardner, I. Nation, L. Taylor, M. Lewis, N. Schmitt, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns та ін. Але на цей час усе ще залишається актуальним питання розробки нових ефективних методик формування лексичної компетентності майбутніх учителів АМ на середньому ступені навчання.

Одним із шляхів вирішення зазначеного питання є використання в освітньому процесі ситуацій із кіноперсонажами, адже вони насичуються програмною лексикою шляхом включення лексичних одиниць (ЛО) до опису ситуації та запропонованих опор.

Питання ролі ситуацій спілкування у процесі навчання іноземних мов, їх структури, шляхів і засобів моделювання в освітньому процесі досліджували А. Гордєєва, В. Скалкін, Г. Рогова, Г. Китайгородська, М. Вайсбурд, Є. Вишневський, Ж. Войнова, Є. Пассов, Є. Холодков, П. Гурвич, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, І. Зайцева, Г. Ейгер, Р. Мільруд, І. Зимня, Л. Чубарова та ін. Зокрема, використання автентичних відеофономатеріалів для забезпечення комунікативної спрямованості навчання вивчалось О. Барменковою, І. Гавриліним, Л. Курашкевич, В. Шевченко, Є. Глушак, І. Гончар, В. Прокоф'євою, Є. Русаковою, Л. Зазнобіною, Г. Поличкою, А. Федоровим, А. Кульок, Т. Яхнюк, В. Пащук та ін. Вважаємо, що моделювання ситуацій спілкування на основі таких матеріалів дає можливість наблизити середовище, у якому відбувається процес навчання, до умов автентичного, забезпечити комунікативну та мовленнєву змістовність спілкування, сприяє досягненню оптимальних результатів у формуванні ЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання).

Мета статті полягає в дослідженні науково-теоретичних засад методики формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання) з використанням ситуацій із кіноперсонажами. Головними завданнями статті є

визначення поняття ІЛК, змісту та мети формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання), аналіз змісту поняття «ситуація спілкування», аналіз існуючих класифікацій ситуацій у контексті навчання іноземних мов та визначення типів ситуацій, які можуть бути використані в освітньому процесі, тлумачення терміну «ситуація з кіноперсонажем», вивчення методичного потенціалу ситуації з кіноперсонажем у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ, розробка класифікації ситуацій із кіноперсонажами для формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання) та розгляд методичного потенціалу САХФ у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ, що сприятиме реалізації поставленої мети.

Методи дослідження. У статті використані **теоретичні** (критичний аналіз вітчизняних та іноземних педагогічних, методичних, лінгвістичних і психологічних джерел, навчальних програм із метою узагальнення теоретичних аспектів із проблем дослідження) та **емпіричні методи** (наукове спостереження за організацією наукового процесу, опитування викладачів щодо використання ситуацій із кіноперсонажами для навчання лексики англійської мови; анкетування студентів середнього ступеня навчання (майбутніх учителів англійської мови) та викладачів ІМ з метою дослідження частотності використання ситуацій із кіноперсонажами на заняттях з практики англійської мови).

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування ІЛК досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як Б. Беляєв, Н. Гез, П. Гурвич, Г. Рогова, Л. Якушина, К. Агвадо, Б. Хенриксен, В. Бухбіндер, Л. Василенко, С. Калініна, В. Кондратьєв, О. Сезимина, Н. Бориско, С. Ніколаєва, Л. Павлова, D. Gardner, I. Nation, L. Taylor, M. McCarthy, M. Lewis, N. Schmitt, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns та ін.

Багато дослідників вважають, що рівень володіння іноземною мовою значною мірою визначається опануванням її лексики на рівні вимог Програми, формування навичок їх правильного сприймання та розуміння, а також нормативного вживання та адекватного використання відповідно до комунікативного завдання (Бігич та ін., 2013, с. 136).

Розглянемо **зміст поняття** «іншомовна лексична компетентність».

Учені Київської методичної школи трактують поняття «іншомовна лексична компетентність» як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 215).

Віддамо перевагу цьому визначенню як такому, що найбільш повно відповідає парадигмі комунікативно орієнтованого навчання, та будемо використовувати його в межах нашого дослідження.

Метою формування ІЛК є формування рецептивних і репродуктивних навичок використання ЛО в межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, на основі використання мовленнєвих зразків (Бігич та ін., 2013, с. 140). Відповідно, метою формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання) є формування рецептивних і репродуктивних навичок використання ЛО на основі використання мовленнєвих зразків у межах визначених чинною програмою сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей студентів і їхніх інтересів на рівні вимог С1 («Досвідчений користувач») (Солонцова, 2009).

До **змісту** ІЛК майбутніх учителів АМ слід віднести: а) лексичний матеріал (лексичні мінімуми); б) знання правил (будова слів), форми (звукової та графічної), значення ЛО (найбільш частотні канотації, «штампи» використання); в) інтегровані лексичні мовленнєві навички: 1) репродуктивні; 2) рецептивні; 3) навички обґрунтованої здогадки; 4) навички роботи зі словниками; г) лексична усвідомленість. Одиницею навчання лексичного матеріалу є ЛО, яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням», або мовленнєвим зразком (тобто таким, що не змінюється в мовленні) (Бігич та ін., 2013, с. 216). Прикладами відповідних ЛО на лексичному матеріалі середнього ступеня навчання майбутніх учителів АМ (4-й рік навчання) є: на рівні слова – to procrastinate, detrimental, словосполучення – to gain control over a situation, to earn one's living, мовленнєвого зразку – I'm pleased to inform you that.., I don't like to be the bearer of bad news, but... (Evans & Dooley).

Лексичний матеріал, рекомендований програмою до вивчення майбутніми вчителями АМ на середньому ступені навчання, відноситься до таких тем та підтем спілкування: 3 рік навчання – «Cinema» («The history of cinema», «TV and cinema», «Their impact on people», «My favorite actor/film director», «Film reviews»), «Art» («Trends in art», «Art museums», «The English school of painting», «My favorite painter»), «Character and Personality» («Appearance and character», «Appearances are deceptive», «Feelings and emotions», «English, American and Ukrainian character», «Overcoming stereotypes», «National festivals and family celebrations»), «The world around us» («Wildlife and the environment», «Industry and agriculture», «Environmental problems and solutions», «Environmental protection. World ecological movements»), «You never stop learning» («The system of secondary education in

England and Wales», «Types of schools», «Secondary education in Ukraine», «The problems of bringing up children. Discipline in schools»), «English in the world» («World Englishes», «Language rights», «Special English», «The future of English»), 4-й рік навчання – «Law and crime» («Courts and trials», «Law enforcement in English-speaking countries and Ukraine», «Human rights», «The constitution of Ukraine»), «Political system» («Government in English-speaking countries and Ukraine», «Elections, political parties and movements», «Current national and international political trends»), «Higher education» («The system of higher education in English-speaking countries and Ukraine», «Student life in British and American universities»), «Teaching practice» («Reflecting on the teaching experience», «What makes a good teacher», «Class management», «Problem children»), «Keeping up to date» («The press», «Radio and television», «New information technologies and modern means of communication»), «Man and music» («Trends and genres in music», «Youth and music», «My preferences in music» (Солонцова, 2009).

Зазначимо, що лексичний матеріал має відповідати визначеним програмою комунікативним функціям. Приклад комунікативних функцій з підтеми «What makes a good teacher» (тема «Teaching practice», 4-й рік навчання) та відповідних ЛО поданий у табл. 1.

Таблиця 1

**Комунікативні функції з підтеми «What makes a good teacher»
(тема «Teaching practice»)**

Комунікативні функції	Відповідні ЛО
Agreeing/disagreeing	That's true to the facts/I won't deny that, but...
Asking for/giving reasons	Would you agree that...?/If I understand you right...
Asking for/stating and justifying opinions	Do you mean...?/I'm not clear about...

Лексичний матеріал на середньому ступені навчання відповідає рівню соціальної достатності (Шубін, 1972, с. 220), тобто є таким, що достатньо повно відповідає умовам спілкування. Відповідно, такий матеріал є стилістично варіативним, ідіоматичним (включає такі мовленнєві одиниці, що відображають особливості вербального менталітету нації носів мови (Подосиннікова, 2002, с. 2).

Наведемо приклади відповідних ЛО майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання) з теми «Teaching practice»: *to have the world at one's feet; to be a feather in one's cap; to have one's head in the clouds; to keep up with the Joneses.*

Під **лексичними знаннями** розуміється відображення у свідомості студента результату пізнання лексичної системи іноземної мови (Бігич та ін., 2013, с. 147). На середньому ступені навчання майбутніх учителів АМ завдання формування ІЛК пов'язані зі знаннями з лексикології, стилістики, лінгвокультурології, які дозволяють забезпечити стилістичну адекватність, комунікативну доречність, ідіоматичність мовлення. Засвоєння лексичних знань та лексичного матеріалу АМ слугує основою для формування лексичних навичок студентів (репродуктивних, рецептивних, навичок обґрунтованої здогадки, навичок роботи зі словниками).

Лексична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення інших (Бігич та ін., 2013, с. 145). Підкреслимо, що першочерговою умовою ефективного спілкування є адекватне використання лексичних засобів ІМ у комунікативній ситуації. Тож при формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ слід концентруватися на формуванні рецептивних і репродуктивних лексичних навичок на матеріалі тих ЛО, які дозволяють забезпечити реалізацію комунікативних функцій, визначених програмою.

Рецептивну лексичну навичку визначають як автоматизоване сприймання й розуміння лексичної одиниці в усному та писемному мовленні, а саме: а) впізнання, диференціація та ідентифікація усної й письмової форм лексичної одиниці; б) співвіднесення лексичної одиниці з відповідним об'єктом чи явищем; в) обґрунтована здогадка про значення лексичної одиниці (Бігич та ін., 2013, с. 145).

Відповідно, **репродуктивна лексична навичка** – це автоматизоване вживання ЛО в усному та писемному мовленні, адекватно комунікативній ситуації, а саме: а) виклик ЛО із довготривалої пам'яті; б) відтворення ЛО в зовнішньому мовленні; в) миттєве сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності (Бігич та ін., 2013, с. 145).

Мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів мовленнєвої діяльності, отже слід формувати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання, письма та застосовувати ЛО з урахуванням комунікативної ситуації, інакше мета спілкування не буде досягнутою.

Останнім компонентом змісту ІЛК є **лексична усвідомленість**, що полягає в здатності майбутнього вчителя АМ а) розмірковувати над процесами формування своєї ІЛК та оволодівати іншомовною лексикою, створюючи систему власних лексичних знань; б) усвідомлювати переваги й

недоліки свого типу мовця і учня відносно оволодіння лексичної компетентності; в) аналізувати лексичну сторону свого мовлення й роботи відповідні висновки (Бігич та ін., 2013, с. 148).

Що стосується лексичної креативності, то вона передбачає використання всіх парадигматичних і синтагматичних зв'язків слова, утворення нових слів на базі вже відомих елементів, заповнення лексичних прогалин різними способами, висловлювання однієї точки зору різними засобами (Солонцова, 2009, с. 13).

Слід наголосити на тому, що формування ІЛК відбувається в тісному взаємозв'язку з граматичною, лінгвосціологічною (ЛСКК) та навчально-стратегічною компетентністю. У цьому світлі використання ситуацій із кіноперсонажами та фрагментів САВФ, які відображують культуру нації, мова якої вивчається, сприяє реалізації поставлених програмою завдань та забезпечує ефективність іншомовного мовленнєвого спілкування.

Ефективність іншомовного мовленнєвого спілкування – це установка співрозмовників на здійснення та підтримування мовленнєвого контакту, який реалізується завдяки досягненню взаєморозуміння, основу якого складає адекватна інтерпретація сенсу, який закладений у мовленні комуніканта (Юрьєва, 1999, с. 7).

Безперечно, що ефективність спілкування визначається множинними факторами. Деякі з них – керовані, і тому вони можуть спеціально організовуватися для того, щоб мета спілкування була досягнута з найбільшою вірогідністю. Інші – є некерованими в момент спілкування, і тому повинні враховуватися лише при побудові стратегії та тактики спілкування (Ильин, 2009, с. 61). Із цього випливає, що організація ефективного іншомовного мовлення має відбуватися в конкретних ситуаціях спілкування, а також відповідати умовам та потребам комунікації (*propensity, communicative needs* – у термінології В. Кляйна), цілям спілкування та комунікативним намірам.

Таким чином, вважаємо, що формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання) може бути ефективним лише за умови дотримання комунікативності та ситуативності навчання, а це, у свою чергу, сприяє досягненню оптимальних результатів у вивченні ІМ (Бігич та ін., 2013, с. 477).

У контексті навчання іноземних мов питанням тлумачення **змісту поняття ситуації** («ситуація спілкування», «комунікативна ситуація», «ситуація», «мовленнева ситуація», «комунікативно-мовленнева ситуація», «ситуація мовленнєвої діяльності», «навчально-мовленнева ситуація»,

«situation», «communicative situation», «speech situation», «speaking situation») та визначення типів ситуацій, які можуть бути використані в освітньому процесі, займалися М. Вайсбурд, Ж. Войнова, Є. Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін, О. Леонт'єв, D. Hymes, R. Jakobson та ін.

Розкриємо зміст поняття «ситуація спілкування» в контексті навчання іноземних мов. Розглядаючи поняття ситуації у психолінгвістичному ракурсі, О. Леонт'єв (Лент'єв, 1974, с. 215) стверджує, що комунікативна (мовленнєва) ситуація – сукупність мовленнєвих та немовленнєвих умов, які створені для того, щоб ті, хто перебуває в ній, правильно здійснювали мовленнєві дії по відношенню до створеного комунікативного завдання. О. Гойхман, Є. Ключев, Т. Надєїна (Гойхман та ін., 2007, с. 6) визначають мовленнєву ситуацію як таку умову, що пробуджує мовленнєве спілкування та породжує мотив висловлювання, який в окремих випадках переростає у потребу здійснення цієї дії. У методичному аспекті Н. Гальскова (Гальскова, 2008, с. 16), В. Скалкін (Скалкін, 1978, с. 129) та інші розглядають навчально-мовленнєву ситуацію як сукупність умов, що спонукають до вираження думок і використання при цьому певного мовного та мовленнєвого матеріалу. Услід за Є. Холодковим, ми вважаємо, що наведені вище трактування комунікативної ситуації не виключають, але доповнюють один одного, оскільки будь-яка діяльність складається з ієрархії цілеспрямованих дій і є системою складових її дій. Отже, у навчанні іншомовленнєвого спілкування необхідно йти від «ситуації мовної дії» до «ситуації мовної діяльності», а сам процес навчання розглядати як діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньої утилітарної діяльності (Холодков, 1983, с. 95).

Далі розглянемо **структуру комунікативної ситуації**. Т. Ван Дайк визначає такі компоненти означеної ситуації: час, місце, наслідки, учасники (їх соціальні та комунікативні ролі, відносини, загальні знання, потреби, цілі та наміри), вербальні та невербальні дії (Dijk, 2008). За В. Скалкіним (Скалкін, 1989, с. 129), комунікативно-мовленнєва ситуація має таку структуру: 1) обставини дійсності, у яких відбувається процес спілкування; 2) стосунки між учасниками комунікації; 3) комунікативну мету (мовленнєвий намір, який базується на мотиві, меті та змісті мовленнєвого висловлювання); 4) реалізацію самого акту спілкування.

Таким чином, першочергова роль комунікативної ситуації в навчанні майбутніх учителів АМ – стимулювати, умотивувати їх мовленнєву діяльність, формулювати мету комунікації та надавати інформацію, необхідну для її досягнення.

Відомо, що одним із найефективніших способів забезпечення ситуативності та комунікативної спрямованості спілкування майбутніх учителів АМ на практичних заняттях є використання **автентичних відеоматеріалів**.

Питання використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з англійської мови вивчалось такими дослідниками, як О. Барменкова, І. Гаврилін, Л. Курашкевич, В. Шевченко, Є. Глушак, І. Гончар, В. Прокоф'єва, Є. Русакова, Л. Зазнобіна, Г. Поличка, А. Федоров, А. Кульок, Е. Азімов, О. Щукін та багато ін. При цьому Ю. Верисокін, М. Андресян, О. Барменкова використовують термін «відеоматеріал», Е. Азімов та О. Щукін пропонують термін «відеофонограма» в аналогічному значенні. У цьому дослідженні ми використаємо перше визначення як найбільш вживане на сучасному етапі.

Розглядаючи питання визначення типів автентичних відеоматеріалів, які можуть бути використані для формування ІЛК майбутніх учителів АМ на середньому ступені навчання, ми звернулися до існуючих класифікацій автентичних відеоматеріалів. Так, І. Барменкова (Барменкова, 1996, с. 21) у своєму дослідженні розподіляє типи автентичних відеоматеріалів у залежності від жанру, мети створення, кількості охоплених тем, способу виробництва, дидактичного призначення, структури і ступеню закінченості та умов використання. Н. Єлухіна (Єлухіна, 1996, с. 14) розрізняє автентичні відеоматеріали за їх типом та виділяє художні, документальні й мультиплікаційні фільми, серіали, інтерактивні відео (мультфільми), телепередачі, ток-шоу, інтерв'ю, кліпи, рекламні блоки тощо.

При уточненні предмету цього дослідження ми спиралися на результати опитування студентів і викладачів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, які свідчать, що відповідно 80 % та 57 % учасників освітнього процесу висловлюють позитивне ставлення до застосування на практичних заняттях з АМ ситуацій, пов'язаних із кіноперсонажами. При цьому під **кіноперсонажем** («movie character», «film character») розуміємо діючу особу САХФ. Відповідно, **ситуація з кіноперсонажем** – це сукупність певних мовленнєвих та немовленнєвих умов, обставин та взаємодій, у яких діє кіноперсонаж та які створені для того, щоб ті, хто навчається, правильно здійснювали мовленнєві дії, виконували завдання відповідно до мовленнєвої ситуації.

Тож ми визнали перспективним використання таких автентичних відеофонограм, які мають потенціал для вилучення або створення ситуацій із кіноперсонажами для формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середнього ступеня навчання). Таким чином, предмет нашого

дослідження потребує наявності у відеоматеріалі персонажу, тобто обмежує відеоматеріали художніми фільмами.

Художній фільм – це твір кіномистецтва, фільм як продукт художньої творчості, що має в основі вигаданий сюжет, втілений у сценарії та інтерпретований режисером, та який створюється за допомогою акторської гри або коштів мультиплікації. До таких фільмів належать майже всі твори кінематографа за винятком частини документального кіно.

Методичний потенціал використання САХФ у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ зумовлений низкою лінгвістичних, психологічних і педагогічних чинників. До **лінгвістичних факторів** відносимо такі: САХФ є ефективною можливістю продемонструвати ситуативно зумовлене використання іншомовних мовних засобів (Щербакова, 1984, с. 75). Крім того, такий матеріал допомагає відтворити та створити іншомовне мовленнєве середовище на занятті, оскільки майбутні вчителі АМ при перегляді САХФ стають свідками реального життя англomовних країн, дізнаються про актуальні ідеї та проблеми суспільства. Також готові поведінкові моделі та наявний конфлікт спонукає їх до усвідомленого вибору стратегій мовної і немовної поведінки, відповідних мовних засобів з урахуванням елементів ситуації впливу, пошуку вирішення проблем, відповідей на запитання (Малишева, 2012, с. 11-13).

Щодо **психологічних і психолінгвістичних факторів**, використання САХФ позитивно впливає на увагу та пам'ять, адже для того, щоб зрозуміти зміст фільму, майбутнім учителям необхідно докласти певних зусиль. Більш того, згадуючи необхідний матеріал із фрагменту, студент пригадує весь фільм. Таким чином, мимовільна увага переходить у довільну, а матеріал, представлений у фрагменті, запам'ятовується зовсім невимушено. Також, спостерігаючи за зовнішнім виглядом, станом, настроєм, діями, мімікою та жестами, оточенням героїв САХФ, майбутнім учителям АМ вдається швидше та якісніше зрозуміти ситуацію та сприйняти її на емоційному рівні, адже при перегляді САХФ студент може не лише чути персонажів, як це відбувається при аудіюванні, а й бачити їх (Бабінська та ін., 2009, с. 222). Як результат, використання відеоматеріалів на заняттях сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов. Крім того, відтворюючи реальність автентичної іншомовленнєвої комунікації, САХФ сприяють комплексному формуванню навичок і вмінь мовленнєвої діяльності, збалансованому опануванню рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності.

До **педагогічних факторів** ми відносимо наявність поведінкових моделей, які можуть слугувати прикладом використання в реальному

спілкуванні та широкі виховні можливості такого матеріалу. Крім цього, ситуації з кіноперсонажами сприяють вихованню поваги до культури країни, мова якої вивчається.

Далі охарактеризуємо особливості змісту та форми ситуацій із кіноперсонажами, а також розкриємо їх потенціал у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ. Центральною фігурою ситуацій із кіноперсонажами є харизматичні, яскраві герої САХФ, чиї вчинки та поведінка спонукають до формування власних суджень, свого бачення проблем у межах тем, визначених чинною програмою, а їх моральні і духовні цінності набувають особистісного змісту для майбутніх учителів АМ, закладають основу їх ціннісної системи та дозволяють організувати іншомовне спілкування за тематикою, вказаною у програмі. Прикладами таких персонажів та відповідних автентичних художніх фільмів, які корелюють з визначеною програмою тематикою іншомовного спілкування майбутніх учителів АМ є: Katherine Ann Watson, Betty («Mona Lisa Smile», 2003), Sherlock Holmes, Dr. John Watson («Holmes & Watson», 2018), Mark Zuckerberg, Sean Parker («The Social Network», 2010), Harry Potter, Rubeus Hagrid, Professor Dumbledore («Harry Potter and the Sorcerer's Stone», 2001), Elizabeth Halsey, Lynn Davies («Bad Teacher», 2011). Наведемо відповідний приклад ситуації з кіноперсонажем: *Dramatize the situation. Harry Potter is talking to his son about school and teachers, their role in shaping children's personalities. The son asks Harry Potter to characterize Rubeus Hagrid who used to teach Care of Magical Creatures in Hogwarts and to tell him about Rubeus Hagrid's methods of teaching.*

Ситуація з кіноперсонажем може бути подана у формі текстової інструкції, у якій фігурує персонаж САХФ, а також бути пред'явленою або пов'язаною з фрагментом САХФ. Базуючись на дослідженні А. Щукіна, Е. Азімова, у світлі предмету цього дослідження визначимо **фрагмент САХФ** як коротку (тривалістю 3–5 хвилин) частину САХФ (відеофільму), що демонструє ситуацію, у якій діє кіноперсонаж, або створює змістову та/або комунікативно-мовленнєву основу для її створення (Азимов и Щукин, 2009, с. 93).

Потенціал використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні ІЛК майбутніх учителів АМ зумовлений низкою лінгвістичних, психологічних і педагогічних чинників. До **лінгвістичних факторів** відносимо: 1) вправа із ситуацію з кіноперсонажем може бути насичена необхідною програмною лексикою шляхом включення ЛО до опису ситуації та до запропонованих опор; 2) при створенні ситуації із кіноперсонажем виникає об'єктивна необхідність використання ЛО, які відносимо до лінгвосоціокультурного матеріалу (власні імена, назви реалій, географічні назви, назви історичних та

культурних подій тощо), тобто такий матеріал є насиченим зразками ідіоматичних мовленнєвих одиниць, які відображають специфіку вербального менталітету нації носіїв мови (Подосиннікова, 2002, с. 2). Наведемо приклад ситуації з кіноперсонажем, яка містить програмний лексичний матеріал з теми «Teaching practice»: *Imagine that one of you is Elizabeth Halsey and the other one is her colleague Lynn Davies. Lynn Davies is in frenzy! She does not make the grade in reducing classroom discipline problems. All her attempts to suppress bad behavior are done for. The teacher asks her colleague to give her a piece of advice not to lose credibility*; 3) якщо структура ситуації з кіноперсонажем включає фрагмент САХФ як опору або одну з опор, мовлення персонажів представлено у фрагменті, є прикладом автентичного використання іноземної мови носіями і засобом відтворення іншомовного середовища, представляючи готові поведінкові моделі. Це, у свою чергу, дає можливість студентам творчо використовувати мовленнєвий матеріал САХФ у контексті конкретних життєвих ситуацій.

Not have a clue about smth / to turn a dead ear to smth / to be out of one's depth in smth / to learn by rote / to learn smth at one's mother's knee

Щодо **психологічних факторів**, 1) використання ситуацій із кіноперсонажами сприяє подоланню сором'язливості, внутрішнього напруження, невпевненості, які заважають процесу формування ІКК у майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання); 2) такі ситуації сприяють кращому запам'ятовуванню ЛО, коли майбутні вчителі наслідують героїв фільму, використовують їх слова, міміку, жести, тобто все, що є необхідним у процесі взаємодії співрозмовників та досягнення мети й намірів спілкування, спонукають до критичного мислення, розвивають уяву та покращують увагу; 3) завдяки використанню фрагментів САХФ, ситуації з кіноперсонажами мають неабиякий емоційний вплив на майбутніх учителів АМ та викликають почуття задоволення за рахунок упізнавання персонажів фільму та переживання емоцій, які він викликає (Бабінська та ін., 2009, с. 222). Більш того, такі ситуації мають неабиякий вплив на адресата з метою встановлення комунікативного контакту (інтонація, підвищення голосу, інтерес теми для співрозмовника). Крім того, таке використання ситуацій із кіноперсонажем є значним стимулом до комунікації: вони забезпечують майбутніх учителів АМ, перш за все, практикою спілкування на АМ, не залежно від того, використовується фрагмент САХФ, чи ні. Також ситуації з кіноперсонажами підвищують мотивацію вивчення мови, посилюють інтерес до теми, яка вивчається.

До **методико-педагогічних факторів** відносимо: ситуації з кіноперсонажами є тематично гнучкими та варіабельними, сприяють

формуванню мовленнєвих умінь шляхом вирішення мовленнєвих завдань. Більш того, вони можуть легко використовуватися в різних видах роботи (індивідуальній, парній, груповій, колективній) та допомагають формувати не тільки індивідуальний стиль спілкування у студентів, а й у кожного майбутнього вчителя АМ як особистості, яка може спілкуватися АМ, допомагають їй соціалізуватися, опановуючи знання про культуру та традиції народу країн, мова яких вивчається.

Далі проаналізуємо існуючі методичні типології комунікативних ситуацій з метою створення власної класифікації ситуацій з кіноперсонажами САХФ для формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання).

Проблему класифікації ситуацій, які використовуються в навчанні іноземних мов і культур, досліджували Є. Верещагін, В. Костомаров, А. Гордєєва, Є. Пассов, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, Г. Селевко, Paul J. Deutschmann та ін. Відповідно, існує широкий спектр термінів, які співвідносяться з визначенням типів ситуацій. Так, Є. Пассов (Пассов, 1982, с. 195) поділяє ситуації на «соціальний контакт» та «мовленнєву ситуацію». М. Писанко (Зайцева та Писанко, 2008, с. 2) розглядає чотири типи комунікативних ситуацій: 1) реальні стандартні ситуації; 2) уявні стандартні ситуації, 3) реальні нестандартні ситуації; 4) уявні нестандартні ситуації. Е. Азімов та О. Щукін (Азімов і Щукін, 2009, с. 277) виділяють стандартні (стабільні) та варіабельні (змінні), навчальні та реальні ситуації та наголошують на тому, що в освітньому процесі ситуації виділяються на основі тем і сфер спілкування. В. Скалкін (Скалкін, 1978, с. 129) розділяє ситуації на природні та штучні (навчальні) ситуації та виділяє доповнювальні, проблемні, уявні та рольові навчально-мовленнєві ситуації. О. Леонтьєв (Леонтьєв, 1975, с. 214) виокремлює ситуації особистісного та публічного спілкування.

Аналіз наведених класифікацій дає підстави сформулювати такі критерії класифікації та типи ситуацій із кіноперсонажами САХФ для використання у процесі формування ІЛК майбутніх учителів АМ: 1) за ступенем проблемності – з низьким/середнім/високим (проблемні) рівнем проблемності; 2) за ступенем стандартизованості – з низьким/середнім/високим (стандартизовані) рівнем стандартизованості; 3) за сферою спілкування – особистісні та публічні; 4) за походженням – природні, або некеровані/штучні, або керовані; 5) за реальністю – реальні та уявні. Під реальними матимемо на увазі ті ситуації, які вилучені з САХФ у вигляді відеофрагментів. Під уявними ситуаціями матимемо на увазі спеціально створені на базі САХФ з навчальною метою із залученням

елементів сюжету, персонажів, реалій та ін. Візуалізуємо класифікацію ситуацій із кіноперсонажами в таблиці 2.

Таблиця 2

Класифікація ситуацій із кіноперсонажами для формування ІЛК майбутніх учителів АМ (середній ступінь навчання)

<i>Критерії класифікації ситуацій із кіноперсонажами</i>	<i>Типи ситуацій із кіноперсонажами</i>
за ступенем проблемності	<i>з низьким/середнім/високим (проблемні) рівнем проблемності</i>
за ступенем стандартизованості	<i>з низьким/середнім/високим (стандартизовані) рівнем стандартизованості</i>
за сферою спілкування	<i>особистісні та публічні</i>
за походженням	<i>природні, або некеровані/штучні, або керовані</i>
за реальністю	<i>реальні та уявні</i>
за керованістю	<i>з низьким , середнім, високим рівнем керованості</i>

Проблема використання ситуацій із кіноперсонажами для формування ІЛК майбутніх учителів АМ потребує розгляду **САХФ як джерела матеріалу** для відбору та створення таких ситуацій. Услід за Н. Єлухіною та І. Барменковою, пропонуємо типологію САХФ, які вважаємо доцільним використовувати як джерело матеріалу для відбору та створення ситуацій із кіноперсонажами з метою формування ІЛК майбутніх учителів АМ на середньому ступені навчання: 1) **за метою створення** (автентичні теле- та відео- фільми, створені носіями іноземної мови в ненавчальних цілях); 2) **за жанром** (художні ігрові фільми, мультфільми); 3) **за кількістю охоплених тем** (однотемні, багатотемні); 4) **за структурою та ступенем закінченості** (цілісні фільми, фрагменти фільмів).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На нашу думку, використання ситуацій із кіноперсонажами є ефективним засобом формування ІЛК майбутніх учителів АМ на середньому ступені навчання, адже ситуації з кіноперсонажами мають потужний методико-лінгвістичний, психологічний та педагогічний потенціал; вважаємо, що саме штучні навчальні та природні комунікативні ситуації з кіноперсонажами, вилучені з автентичних матеріалів, мають забезпечити ефективність формування мовленнєвих лексичних навичок, бо вони стимулюють студентів у процесі навчання, допомагають їм опинитися в умовах повсякденного життя носіїв мови, підвищують їхню зацікавленість у процесі оволодіння англійською лексичною компетентністю, сприяють перегляду, обговоренню фільмів; крім того, при використанні автентичних матеріалів, особливо відеофільмів, процес навчання стає не лише цікавим для студентів, але й

емоційним та наближеним до реального життя іноземців. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні методики формування ІЛК майбутніх учителів АМ із використанням ситуацій із кіноперсонажами.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Е. Г., Щукін, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР (Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow).
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, G. E. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv).
- Ильин, Е. П. (2009). *Психология общения и межличностных отношений*. Питер. (Ilyin, E. P. (2009). *Psychology of communication and interpersonal relations*. Peter).
- Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І. (2001). *Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання)*. Київ (Nokolaieva, S. Yu., Solovei, M. I. (2001). *English Language Program for Universities/Institutes (five year course)*. Kyiv).
- Солонцова, Л. П. (2009). *Современная методика обучения иностранным языкам*. Павлодар (Solontsova, L. P. (2009). *Modern teaching methods for foreign languages*. Pavlodar).
- Тарнопольський, О. Б., Скляренко, Н. К. (2003). *Стандарти комунікативної поведінки у США*. Київ: ІНКОС (Tarnopolskyi, O. V., Skliarenko, N. K. (2003). *Standards of Communicative Behavior in the United States*. Kyiv: INKOS).
- Холодков, Е. И. (1983). О компонентном составе ситуации речевого действия. *Иностранные языки в школе*, 4, 95 (Holodkov, Ye. I. (1983). About the component of the speech situation. *Foreign languages in school*, 4, 95).
- Щербакіова, І. А. (1984). *Кино в обучении иностранным языкам*. Москва (Shcherbakova, I. A. (1984). *Cinema in teaching foreign languages*. Moscow).
- Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V., Dooley, J. (2000). *Upstream: Proficiency C1 Student's Book*. UK: Express Publishing.
- Вікіпедія. Художній фільм. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BC (Wikipedia. Feature film. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BC

РЕЗЮМЕ

Подосинникова Анна, Бохоня Татьяна. Использование ситуаций с киноперсонажами в формировании лексической компетентности будущих учителей английского языка.

В статье рассмотрены теоретические предпосылки формирования лексической компетентности у будущих учителей английского языка, которые легли в основу соответствующей методики: рассмотрены цель и компоненты содержания лексической компетентности у будущих учителей английского языка; обоснована целесообразность использования коммуникативных ситуаций как средства формирования иноязычной лексической компетентности; уточнено

понятие «ситуация общения» и рассмотрены имеющиеся их классификации; предложено определение термина «ситуация с киноперсонажами» и создана классификация ситуаций с киноперсонажами для формирования иноязычной лексической компетентности; доказана эффективность использования аутентичных художественных фильмов как источника для извлечения или создания ситуаций с киноперсонажами для формирования иноязычной лексической компетентности будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: англоязычная лексическая компетентность, коммуникативная ситуация, ситуация с киноперсонажами, будущие учителя английского языка.

SUMMARY

Podosynnikova Hanna, Bohonia Tetiana. Using situations with film characters in forming English lexical competence of future English teachers.

Introduction. Nowadays the society formulates high demands for the level of the lexical competence of future English teachers that requires applying new effective educational technologies. Communication modeling is a necessary condition for the formation of the lexical competence of future English teachers. The situations of communication created on the material of modern authentic artistic films or their fragments of films that show certain situations of communication, and the plot of the film, their characters make it possible to make the process of formation of lexical competence of future English teachers motivated, more emotional and at the same time natural. It will contribute to the effective mastery of future English teachers' lexical knowledge, formation of lexical skills, as well as the ability and willingness to use relevant knowledge and skills in the process of foreign language communication. **Purpose.** The article dwells upon the problem of forming the lexical competence of future English teachers by means of situations with film characters. **Methods.** The study provides theoretical substantiation and scientific observation of the organization of the scientific process, the questioning of teachers about the use of situations with film characters for learning the vocabulary of the English language; questionnaire for students (future English teachers) in order to study the frequency of situations involving film characters in English language classes. **Results.** The article contains an overview of the modern scientific ideas regarding the problem of forming the lexical competence of future English teachers by means of the situations with film characters. It defines the aim and the structural components of the lexical competence of future English teachers and grounds the efficiency of the situation with film characters' usage on the material modern authentic artistic films as a source for the creation of situations with film characters for the formation of the lexical competence of future English teachers. **Conclusion.** The scientific research has shown that situations with film characters are an effective means of forming lexical competence of future English teachers. First, situations with film characters has a powerful methodological-linguistic, psychological and pedagogical potential; second, both educational and natural communicative situations with film characters ensure the effectiveness of language lexical skills formation because they stimulate future English teachers in the process of learning, show everyday life of native speakers, increase future English teachers' interest in the process of mastering English lexical competence.

Key words: lexical competence, communicative situation, situation with film characters, future English teachers.

Пріма Дмитро

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0002-2102-9932

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/093-103

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Метою статті є аналіз аспектів гуманістичної сутності професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення. Наголошено на необхідності формування в майбутнього вчителя початкової школи гуманістичної професійної позиції. Внесено уточнення щодо трактування поняття «гуманізм» як міждисциплінарного феномена. Відзначено, що за своєю природою педагогічна професія є гуманістичною. Узагальнено, що витоки гуманізації сучасної освіти та її гуманітарна сутність криються в орієнтації на творіння людського образу. Проаналізовано провідні ідеї гуманістичної психології, гуманістичне начало психологічних підходів до дослідження людської природи, новаторські ідеї гуманістичної педагогіки. Визначено домінантні особистісні якості педагога-гуманіста. Зроблено висновок, що справжня професійна позиція Вчителя має бути лише глибоко гуманістичною. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: гуманізм, гуманістична педагогіка, гуманістична професійна позиція, гуманістична психологія, майбутній учитель, цілісна особистість.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни у світі соціальних стосунків зумовлюють нове світобачення, новий світогляд, в основі якого орієнтація на гуманізм і духовні цінності, а відтак, актуалізують практичну реалізацію гуманістичної парадигми в усіх сферах соціального життя, гуманізацію ставлення до дитини як до найвищої цінності як однієї з ключових проблем сучасного соціуму й виховання дітей в умовах сучасного соціального розвитку. При цьому особливої гостроти набуває проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, який поставлений у ситуацію вибору стратегії власної діяльності, пов'язаної з об'єктивною необхідністю визначати для себе цілі й сенси, приймати відповідальність за глобальні наслідки педагогічних дій. Отже, важливого значення набуває гуманістична професійна позиція вчителя, яка базується на філософському визнанні людини найвищою цінністю буття, на ставленні до дитини як представника й унікальної одиниці людства, творця майбутнього соціального життя. Саме таке ставлення, опосередковане особистістю педагога, детермінує професійну діяльність, а його професійна позиція стає чинником гуманістичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень підтвердив наявність наукових розробок, що розкривають гуманістичну сутність гуманітарної освіти (І. Бех, К. Дворянкін, А. Наїн, А. Орлов, В. Сагатовський та ін.), де висвітлюється розуміння гуманізації освіти як його мети (В. Борзенков, А. Новіков, А. Толстих та ін.) і чинника розвитку (Б. Коссов, А. Крупнов та ін.) як гуманістичної «інтегральної» моделі навчання, що враховує індивідуально-психологічні й особистісні властивості учня (Ш. Амонашвілі, М. Берулава та ін.). Слід зазначити низку робіт, що безпосередньо пов'язані з пошуками шляхів гуманізації професійної позиції педагога й загальної гуманізації професійної діяльності вчителя (Г. Аксьонова, М. Алексеєва, О. Баранова, Н. Боритко, О. Гуторова, Л. Заніна та ін.), у яких розкриваються питання формування професійної позиції педагога в контексті сучасної освітньої ситуації.

Метою статті є аналіз аспектів гуманістичної сутності професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Передусім зауважимо, що поняття «гуманізм» є міждисциплінарним і по-різному трактується науковцями в галузі філософії, психології, соціології та педагогіки. У загально-філософському розумінні гуманізм – це соціально-ціннісний комплекс ідей, що стверджують ставлення до людини як до вищої цінності, визнають її право на волю, щастя, розвиток і творчий прояв своїх фізичних і духовних сил (Словник іншомовних слів, 2000).

Сучасні науковці (Колесников и др., 1991) розглядають гуманізм як одну з фундаментальних характеристик суспільного буття та свідомості, певний напрям мислення та діяльності, що орієнтується на благо всіх людей як найвищу цінність і найвищий сенс життя при безумовній повазі до свободи кожної особистості (Колесников и др., 1991).

У контексті викладеного відзначимо, що за своєю природою педагогічна професія є гуманістичною, позаяк гуманістично орієнтований учитель має безумовне позитивне ставлення до учня, приймає дитину такою, якою вона є, сприяє становленню в кожній дитині почуття власної гідності, прагне забезпечити умови для її повноцінного розвитку як цілісної особистості. На підтвердження цього слід згадати Ш. Амонашвілі (Амонашвили, 1991), який, виступаючи перед студентами, запропонував їм засвоїти такі заповіді: «Любіть дитину, якщо хочете розвинути в собі Божий дар педагога, любіть дитину; олюднюйте докільля..., робіть її доброю, чуйною, оптимістичною; проживіть у дитині своє дитинство» (Амонашвили, 1991).

Сьогодні потребує вільної гуманістичної особистості, умовою становлення якої стане усвідомлення своєї глибокої причетності як до долі

світу загалом, так і до існування, самореалізації кожної окремої людини. «Для педагога – це, по суті, питання стратегії вияву, актуалізації в ході взаємодії з учнями Людської Якості, визначення Міри, у межах якої він здатний і хоче взаємодіяти з іншою людською істотою. Саме в орієнтації на творіння людського образу ... криються справжні витoki гуманізації сучасної освіти та її гуманітарна суть» (Колесникова, 1992; Загвязинский, 1987). Вочевидь, цілком правомірно стверджувати, що окреслена проблема належить до розряду «вічних», із міцним філософсько-психологічним підґрунтям. При цьому, як слушно відзначає О. Баранова, «історія філософських шукань дозволяє, озираючись на минуле, знаходити в ній витoki оптимістичного погляду на майбутнє людства» (Баранова, 2003, с. 16). А відтак, вважаємо за необхідне проаналізувати, насамперед, провідні ідеї гуманістичної психології, що має глибокі корені у філософії екзистенціалізму, ґрунтовані на її положеннях про унікальність людського буття, свободу вибору й відповідальності за його здійснення.

Зауважимо, що найбільш яскравими представниками гуманістичного напрямку в західній персонології вважають А. Маслоу і К. Роджерса. Зокрема, однією з фундаментальних тез, що лежать в основі гуманістичної позиції А. Маслоу є те, що людину треба вивчати як єдине, унікальне, організоване ціле, а головним її призначенням є «відкриття своєї ідентичності, свого справжнього «Я» (Педагогическое наследие, 1988, с. 93-94).

Вершиною піраміди потреб за А. Маслоу є потреба в самоактуалізації, яка реалізується лише в окремих випадках, позаяк люди здатні самі формувати своє життя, завжди прагнучи до вершин особистісного зростання. У міру просування в ієрархії потреб, людина стає все більш вільною у виборі напрямів саморозвитку, самостійно вирішуючи питання про те, якою вона хоче стати (Хьелл та Зиглер, 1999).

Феноменологічний напрям західної теорії особистості (найбільш яскраво його ідеї відображені в К. Роджерса) підкреслює, що ключову роль у визначенні зовнішньої поведінки людини відіграє його суб'єктивна здатність осягати дійсність, його внутрішня система відліку. Феноменологи вважають, що люди вільні в рішенні, яким має бути їх життя в контексті природжених здібностей і обмежень. Переконавання в тому, що самовизначення – суттєва частина людської природи приводить їх до висновку, що люди відповідальні за те, що (і хто) вони є. Люди у своїй основі добрі і прагнуть до досконалості.

У контексті дослідження заслуговує на увагу «Я-концепція» К. Роджерса, однією з найважливіших умов для розвитку якої він уважав

стратегію безумовної позитивної уваги до особистості, що базується на створенні психологічної атмосфери, де людину (особливо ту, що зростає) цінують і люблять тільки за те, що вона є, не допускаючи виходу за межі розумної дисципліни. Таке ставлення дозволяє дитині розвивати свої власні цінності, незалежно від «схвалення» інших.

Суттєво, що, говорячи про спрямованість людини до «доброго життя», К. Роджерс увів поняття «повноцінно функціонуюча людина» для позначення осіб, які використовують свої здібності й таланти, реалізують свій потенціал, рухаються до повного пізнання себе і сфери своїх переживань. При цьому дослідник не мав сумнівів у тому, що люди можуть робити вільний вибір і відігравати активну роль у формуванні свого життя, вибудовуванні власної поведінки (Хьелл та Зиглер, 1999).

Активне «гуманістичне начало» закладене у психологічних підходах провідних учених (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) до дослідження людської природи, що охоплюють широкий спектр людської психіки і дозволяють підійти до означеної теми з позицій цілісного теоретичного погляду на людину, акумулюючи її іпостасі – *індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності*.

Так, в основі поняття «індивід», за О. Леонтьєвим, лежить факт неподільності, цілісності людини, наявності властивих особливостей «конкретного суб'єкта, що виникають уже на ранніх ступенях розвитку життя» (Леонтьєв, 1983, с. 195).

Ідея суб'єкта теоретично обґрунтована у філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна, стрижнем якої є уявлення про діяльну людину-суб'єкта, що свідомо перетворює світ. Суттєво, що в цій творчій діяльності перетворюється і твориться й сам творець. Вочевидь, учений розглядав суб'єкта як вищий рівень буття, завдяки якому починається реорганізація останнього (Рубінштейн, 1976).

Відзначимо, що сучасне трактування поняття «суб'єкт» потенційно включає всю сукупність проявів людської психології і є специфічною (системною) цілісністю. Так, за А. Брушлинським, «людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх його складних і суперечливих якостей, передусім, психічних процесів, станів і властивостей, його свідомого і несвідомого» (Брушлинский, 1993, с. 10).

У контексті дослідження конструктивним нам видається те, що серед розмаїття системних якостей людини науковець виділяє найважливіше: «... бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху, значить ініціювати і здійснювати одвічно практичну діяльність,

спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічно людській активності – творчої, моральної, вільної» (Брушлинський, 1994, с. 4). Учений наголошує: «тим самим визнається абсолютна цінність людини як особистості з безумовними правами на свободу, саморозвиток... Це основа основ гуманістичного підходу до проблеми людини» (Брушлинський, 1994, с. 23), що є значущим у руслі досліджуваної проблеми.

В. Слободчиков та Є. Ісаєв, розглядаючи соціокультурні аспекти особистості, відмічають, що «особистість – це людина, яка вільно, самостійно й відповідально визначає своє місце в житті, у суспільстві, у культурі... суб'єкт ..., що виробив свою позицію в просторі культури і часу історії» (Слободчиков та Ісаєв, 1995, с. 340). При цьому категорія «позиція» виділяється вченими як найбільш цілісна характеристика людини як особистості.

Зауважимо, якщо поняття «особистість» фіксує соціально значущі якості людини, описує «включеність» індивіда в систему соціальних зв'язків, то *індивідуальність* підкреслює його «виокремленість» із цих відносин. Індивідуальність, за образним висловом О. Баранової, – це авторство власного життя: у світосприйнятті, стилях діяльності, у соціальній поведінці. Основними суб'єктивними складовими індивідуальності людини є система смислових стосунків і ціннісних орієнтацій, світогляд, совість, віра (Баранова, 2003, с. 31).

У контексті дослідження звертаємо увагу на те, що для гуманістичної психології загалом людина – це унікальне самоцінне творіння природи, яке проходить у своєму розвитку й саморозвитку шлях від біологічного індивіда до високодуховної індивідуальності.

Основоположником *гуманістичної педагогіки* по праву вважається Ян Амос Коменський, ідеї якого живуть вже четверте століття і, поза сумнівом, будуть актуальні ще для багатьох поколінь людства. І головна з них – визнання дитини найвищою цінністю, «найдосконалішим творінням» (Коменський, 1996, с. 40).

На наш погляд, вартує уваги «Пансофія» Я. А. Коменського – пізнання природи людини, що полягає як у внутрішньому, так і зовнішньому осягненні особистості, де людина є вершиною розвитку природи, яка творить разом із Богом три пансофічні світи – творчості, моральності й духовності. Тобто, людина постає вільною безкінечною сутністю, що творить сама себе та є вільною від усіх догм.

Центром пансофічної освіти, вважав Я. А. Коменський, є людина, яку він, продовжуючи й розвиваючи гуманістичні традиції доби Відродження, називав найціннішою, найскладнішою, найрозвиненішою і найпрекраснішою з усіх істот. На відміну від існуючої однобокої освіти,

пансофічна освіта має універсальний характер і спрямована на всебічний розвиток людини («всієї людини»).

Слід згадати також Ж.-Ж. Руссо, у педагогічних ідеях якого визначальним є принцип природовідповідності, згідно з яким виховання має бути спрямоване на розкриття первісно закладених у дитині тенденцій саморозвитку. Суттєво, що саме Ж.-Ж. Руссо одним із перших розглядав дитинство як самоцінний, якісно своєрідний етап розвитку людини: «у людства – своє місце в загальному порядку Всесвіту, у дитинства – теж своє в загальному порядку людського життя: в людині треба розглядати людину, в дитині – дитину» (Руссо, 1981, с. 224). Видається вартісним також те, що, найважливішою умовою він уважав свободу розвитку вихованця, категорично заперечуючи нав'язування дитині волі вихователя: «справді вільна людина хоче лише того, що може, і робить, що їй завгодно. Ось моє основне положення. Варто тільки застосувати його до дитячого віку, і всі правила виховання будуть самі собою впливати з нього» (Руссо, 1981, с. 225). Але свобода, застерігає автор, не означає всездозволеності, вона має бути «добре спрямованою», підкріплюватися відчуттям сили необхідності.

У руслі окресленої проблеми нам видається суттєвою ідея П. Каптерева щодо розвитку дитини як саморозвитку. При цьому, обґрунтовуючи її, він наголошує, що в освітньому процесі вчитель є «служителем саморозвитку» дитини, а, отже, повинен здійснювати взаємодію з дитиною на особистісному рівні (Каптерев, 1992, с. 163). Вважаємо, що ця справді новаторська ідея і сьогодні не втратила свого гуманістичного пафосу.

Поза сумнівом, без любові й поваги до дітей розмови про гуманність і людяність безпідставні. Вражаючим є ставлення В. Сухомлинського до виховання людяності та чуйності як основних характеристик гуманної людини: «Моїм непохитним педагогічним переконанням є істина: чуйність і м'якість – та духовна сила, яка здатна уберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості, від безсердечно тупого ставлення до усього доброго і світлого в житті, передусім, до сердечного доброго слова. Це людяність. Це сама суть, сама серцевина педагогіки» (Сухомлинський, 1990, с. 90). Педагог-гуманіст стверджував, що найважливішим педагогічним інструментом є вміння глибоко поважати людську особистість у своєму вихованцеві, підкреслював необхідність утвердження в кожній дитині людської гідності, почуття гордості (Сухомлинський, 1979, с. 29).

Зауважимо, що педагогіка В. Сухомлинського – це педагогіка доброти, людяності, гуманності, де тема загальнолюдської моралі, загальнолюдських цінностей була стрижневою. При цьому він уважав, що метою виховної

роботи має бути утвердження в юних серцях думки про те, що Людина – найвища цінність, що людський дух безсмертний, що у величі, повноті, моральному багатстві життя полягає мета, до якої справжня людина прагне все життя.

Існує думка, що гуманність слід розглядати не як рису особистості, а як її засадничу якість: «гуманність слід розуміти як інтегративну характеристику особистості, що включає комплекс властивостей особистості, що відображають ставлення людини до людини. Ці властивості виявляються й формуються у сфері людських взаєностосунків.. У гуманних стосунках знаходять відображення духовні потреби особистості, прагнення бачити в людині друга, брата, жити для блага людей, бути задоволеним життям, щасливим. Саме гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості» (Бондаревская та Кульневич, 1999, с. 352).

Нам імпонує позиція Ш. Амонашвілі, згідно з якою «справжній освітній процес, побудований на гуманно-особистісному підході, є, насамперед, процес освіти душі й серця дитини, розвиток і утворення в ньому вмінь духовного життя. У душі і серці учня мають бути поселені: почуття краси, прагнення до самопізнання й саморозвитку, відповідальність за свої думки, мужності і безстрашності, почуття турботи та співчуття, радості й захоплення». При цьому, відзначає вчений, «гуманна педагогіка може бути реалізована лише в тому випадку, якщо через відповідні їй принципи будуть переосмислені всі основні компоненти педагогічного процесу: і урок, і методи, і програми, і підручники, і особистість учителя, і класна кімната, і колективна творчість учителів. А найголовніше в усьому цьому – взаємовідносини вчителя з дитиною, дітьми, характер його спілкування з нею і з ними» (Амонашвили, 2002, с. 50).

Конструктивною нам видається думка В. Горшкової щодо ставлення до дитини: «Ставитися як до рівного, як до повноцінного суб'єкта – це значить бачити в дитині унікальну істоту, відмінну від себе, і тому таку, що відчуває, думає, волевиявляє інакше, ніж будь-який інший чоловік. Це означає вміння бачити в дитині вільну істоту, здатну самостійно вибирати свою позицію, вчинок, дію, і поважати її вибір, який диктується органічною для неї потребою, яка витікає з природи її індивідуальності (Горшкова, 1995, с. 54).

А відтак, особливого значення у впровадженні гуманної педагогіки в освітянському процесі набуває особистість майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як педагога-гуманіста, домінантними особистісними якостями якого визначені (Мойсеюк, 2001, с. 143-145):

- гуманність – любов до вихованців, уміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку;
- громадянська відповідальність, соціальна активність;
- справжня інтелігентність – високий рівень загальнокультурної освіченості, ерудиції, у поєднанні з високим рівнем етичної культури як морального стрижня способу життя та професійної діяльності;
- правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість;
- інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень;
- любов до предмета, який викладається, потреба у знаннях, у систематичній самоосвіті;
- здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, який визначає стиль поведінки вчителя, формує впевненість студентів у доброзичливості педагога, його чуйності, доброті, толерантності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, резюмуючи викладене вище, цілком правомірно стверджувати, що гуманістична педагогічна ідея, крокуючи крізь віки, за своєю сутністю зводиться до двох основних постулатів, які впливають із філософського осмислення призначення людини та цілісного психологічного погляду на дитину, і, на наш погляд, є підґрунтям гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи:

- найвищою цінністю на Землі є Людина, позаяк саме в ній відображений не пізнаний ще сенс всесвіту, і саме людина є носієм духовності й засобом її розвитку;
- дитина – це рівноправна особистість, що знаходиться на етапі розвитку, а відтак, потребує дбайливої участі педагога у сприянні цьому розвитку для набуття здатності до побудови життя, гідного Людини.

Таким чином, позитивний досвід багатовікової історії становлення гуманістичної ідеї у філософії, психології, педагогіці та безальтернативність її для майбутнього існування людства, дозволяє стверджувати, що справжня професійна позиція Вчителя має бути лише глибоко гуманістичною, в основі якої – гуманне педагогічне мислення. Гуманне педагогічне мислення як вічний пошук істини і як стрижень будь-якого вищого педагогічного досягнення своїми основними постулатами – віра в можливість дитини, розкриття її самобутньої природи, повага й

утвердження її як особистості, спрямування її на служіння добру й справедливості – сприяє виникненню особистого творчого педагогічного досвіду, власної професійної позиції майбутнього вчителя.

Перспективи подальших розвідок лежать у площині вивчення інших аспектів сутнісної характеристики професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи, моделювання процесу формування досліджуваного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

- Словник іншомовних слів (2000). Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К: Наукова думка (*Dictionary of foreign words* (2000). Structure: S. M. Morozov, L. M. Scarup. K.: Scientific thought).
- Колесников, Л. Ф., Турченко, В. Н., Борисова, Л. Г. (1991). *Эффективность образования*. М.: Педагогика (Kolesnikov, L. F., Turchenko, V. N., Borisova, L. G. (1991). *The effectiveness of education*. М.: Pedagogy).
- Амонашвили, Ш. А. (1991). *Психологические основы педагогики сотрудничества*. Киев (Amonashvili, Sh. A. (1991). *Psychological foundations of cooperation pedagogy*. Kyiv).
- Колесникова, И. А. (1992). Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы. *Педагогика*, 5-6, 71-78 (Kolesnikova, I.A. (1992). How to bring teacher training to the needs of the school. *Pedagogy*, 5-6, 71-78).
- Загвязинский, В. И. (1987). *Педагогическое творчество учителя*. Москва (Zahviazinskii, V. I. (1987). *Pedagogical creativity of the teacher*. Moscow).
- Баранова, Е. Ф. (2003). *Формирование гуманистической позиции студентов педагогического колледжа* (дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Архангельск (Baranova, E. F. (2003). *Formation of the humanistic position of students of the pedagogical college* (PhD thesis). Arkhanhelsk).
- Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. *Педагогическое наследие* (1988) [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий]. М.: Педагогика (Komensky, Ya. A., Locke, D., Rousseau, J.-J., Pestalozzi, I. G. *Pedagogical Heritage* (1988) [V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskii]. М.: Pedagogy).
- Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1999). *Теории личности*. СПб. (Kjell, L., Ziegler, D. (1999). *Theories of Personality* SPb.).
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Деятельность, сознание, личность*. Избранные психологические произведения. В двух томах. Том 2. Москва (Leontiev, A. N. (1983). *Activity, consciousness, personality*. Selected psychological works. In two volumes. Vol. 2. Moscow).
- Рубинштейн, С. Л. (1976). *Человек и мир. Проблемы общей психологии*. Москва (Rubinstein, S. L. (1976). *Man and the world. Problems of general psychology*. Moscow).
- Брушлинский, А. В. (1993). Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*, 6, 3-11 (Brushlinsky, A. V. (1993). The problem of the subject in psychological science. *Psychological Journal*, 6, 3-11).
- Брушлинский, А. В. (1994). *Проблемы психологии субъекта*. Москва (Brushlinsky, A. V. (1994). *Psychology problems of the subject*. Moscow).
- Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. (1995). *Психология человека*. Москва (Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (1995). *Human psychology*. Moscow).

- Коменский, Я. А. (1996). *Антология гуманной педагогики*. Издательский дом Шалвы Амонашвили. Москва (Komensky, Ya. A. (1996). *Anthology of humane pedagogy*. Publishing house of Shalva Amonashvili. Moscow).
- Руссо, Ж. Ж. (1981). *Педагогические соч. в 2-х т. Т. 1*. Москва (Russo, J. J. (1981). *Pedagogical works in 2 vols. Vol. 1*. Moscow).
- Каптерев, П. Ф. (1992). *Избранные педагогические сочинения*. Москва (Kapterev, P. F. (1992). *Selected pedagogical works*. Moscow).
- Сухомлинский, В. А. (1990). *Не только разумом, но и сердцем*. М.: Мол. Гвардия (Sukhomlynskyi, V. A. (1990). *Not only the mind, but also the heart*. Moscow).
- Сухомлинский, В. А. (1979). *Избранные педагогические сочинения*. В 3-томах, т. 1. Москва (Sukhomlynskyi, V. A. (1979). *Selected Pedagogical Works*. In 3 vol., Vol. 1. Moscow).
- Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. М. Ростон-н/Дону (Bondarevska, E. V., Kulnevich, S. V. (1999). *Pedagogy: personality in humanistic theories and educational systems*. M. Roston-on-Don).
- Амонашвили, Ш. А. (2002). *Размышления о Гуманной педагогике*. Москва (Amonashvili, Sh. A. (2002). *Reflections on humane pedagogy*. Moscow).
- Горшкова, В. В. (1995). *Педагогика отношений*. Комсомольск-на-Амуре (Gorshkova, V. V. (1995). *Relationship pedagogy*. Komsomolsk-on-Amur).
- Мойсеюк, Н. Є. (2001). *Педагогіка*. Київ (Moiseiuk, N. Ye. (2001). *Pedagogy*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Прима Дмитрий. Профессиональная позиция будущего учителя начальной школы: гуманистический аспект.

Целью статьи является анализ аспектов гуманистической сущности профессиональной позиции будущего учителя начальной школы. В статье использованы теоретические методы исследования (анализ философской, педагогической, психологической литературы, обобщение). Отмечена необходимость формирования у будущего учителя начальной школы гуманистической профессиональной позиции. Внесено уточнение относительно трактования понятия «гуманизм» как междисциплинарного феномена. Отмечено, что по своей природе педагогическая профессия является гуманистической. Обобщено, что настоящие истоки гуманизации современного образования и ее гуманитарная суть кроются в ориентации на творение человеческого образа. Проанализированы ведущие идеи гуманистической психологии, гуманистическое начало психологических подходов к исследованию человеческой природы, новаторские идеи гуманистической педагогики. Определены доминантные личностные качества педагога-гуманиста. Сделан вывод, что настоящая профессиональная позиция Учителя должна быть лишь глубоко гуманистической. Очерчены перспективы дальнейших научных разведок.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая педагогика, гуманистическая профессиональная позиция, гуманистическая психология, будущий учитель, целостная личность.

SUMMARY

Prima Dmitro. Professional position of a future teacher of the elementary school: humanistic aspect.

The purpose of the article is to analyze the aspects of the humanistic essence of professional position of the future teacher of the elementary school. The article uses theoretical methods of research (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature, generalization).

It is emphasized on the necessity of forming in the future teacher of elementary school a humanistic professional position based on the philosophical recognition of man as the highest value of being, with respect to the child as a representative and a unique unit of humanity, the creator of the future social life. The clarification of the interpretation of the concept of "humanism" as an interdisciplinary phenomenon has been made. It is noted that by its nature the pedagogical profession is humanistic, as a humanistic oriented teacher has an unconditionally positive attitude towards the student, accepts the child as he is, promotes formation of a person's dignity in every child, strives to provide conditions for its full development as an integral person.

It is generalized that the real origins of humanization of modern education and its humanitarian essence lie in the orientation towards creation of a human image. The leading ideas of humanistic psychology, which have deep roots in the philosophy of existentialism, are analyzed, based on its provisions on the uniqueness of human existence, freedom of choice and responsibility for its implementation, the humanistic principle of psychological approaches to the study of human nature, according to which a person as a subject is the supreme systemic integrity of all its complex and contradictory qualities, mental processes, states and properties, its conscious and unconscious and the innovative ideas of humanistic pedagogy – the recognition of the child as the highest value for the development of the child as a self-development, when the teacher is a "child's self-development servant", and, therefore, must interact with the child on a personal level. The dominant personal qualities of a human-educator are determined. The reference to the positive experience of a centuries-long history of the emergence of a humanistic idea in philosophy, psychology, pedagogy and its non-alternative to the future existence of humanity has led us to conclude that the true professional position of the Teacher should be only deeply humanistic. Perspectives of further scientific research are outlined.

Key words: *humanism, humanistic pedagogy, humanistic professional position, humanistic psychology, future teacher, integral personality.*

УДК 371.386

Оксана Самойленко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-2305-4111

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/103-116

МООС-ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

З появою глобального інноваційного освітнього середовища інформальна освіта отримала новий імпульс до розвитку, пов'язаний із швидким створенням і поширенням масових відкритих освітніх онлайн-курсів (Massive open online course – MOOC).

Світовий ринок пропонує п'ять основних провайдерів MOOC: Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy. Огляд пропонованих програм, змістової наповненості, доступності та варіативності MOOC-платформ підтверджує їх ефективність в особистісному та професійному розвитку дорослого. У разі, якщо університети зможуть забезпечити валідацію результатів інформальної освіти дорослих за допомогою MOOC-платформ, стане можливим отримання вищої освіти онлайн як на рівні бакалаврату, так і магістратури.

Ключові слова: *інформальна освіта дорослих, відкриті освітні ресурси, масові відкриті освітні онлайн-курси, MOOC, Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy.*

Постановка проблеми. З розвитком Інтернету інформальна освіта дорослих зазнала потужного розвитку. Вона постала дієвим інструментом самоосвіти особистості, підвищенням її професійного та загальнокультурного рівня. Проте, у глобальній мережі більшість інформації не структурована за змістом, тому освітній процес теж не має ніякої структури. Виникає проблема – в Інтернеті дорослий проводить багато часу, але не отримує потрібної йому адекватної інформації. Тому з'явилася потреба у структуруванні інформації за допомогою навчальних MOOC-платформ – глобального інноваційного освітнього середовища інформальної освіти, де онлайн простір постає механізмом саморозвитку людини.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні теоретичні дослідження інформальної освіти у вітчизняній педагогічній науці відсутні, що можна пояснити труднощами вивчення й вимірювання даного виду освіти. Певною мірою ця проблема представлена в наукових розвідках стосовно формування професійної компетентності фахівця в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти О. Жихорської, В. Лугового, Т. Кристопчук, Л. Халецької, О. Щербини; порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду організації неперервної освіти та освіти дорослих І. Жукевич, О. Мартиросян, В. Міщенко, Л. Ніколенко, Л. Сігаєвої, О. Сергеевої, О. Чугай та ін. Указані автори вважають, що саме інформальна освіта може ефективно вирішувати завдання формування життєвих установок людини, заповнення дефіциту її професійної компетентності. Проте, комплексне дослідження глобального інноваційного освітнього середовища інформальної освіти у вітчизняній педагогічній науці відсутнє.

Мета презентованої статті: здійснити огляд можливостей глобального інноваційного освітнього середовища – MOOC-платформ у розвитку інформальної освіти дорослих. Для цього використано **методи** компаративного аналізу існуючих MOOC-платформ Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy; аналізу статистичних даних щодо використання онлайн-курсів у навчанні дорослих.

Виклад основного матеріалу. Інформальна освіта – це ідеальна форма неперервної освіти як процесу постійної трансформації індивідуального особистісного досвіду дорослого. При цьому глобальне інформальне освітнє середовище має спиратися не тільки на знання педагогіки, а й на загальнолюдську і духовну культуру: наявність соціально-культурних, моральних, естетичних та інших складових в індивідуальній свідомості

людини, які виникають у результаті навчання і призводять до її виразних особистісних змін, прямо впливають на підвищення якості її життя. У соціальному плані ці зміни набагато важливіші, ніж отриманні знання. Саме ці структурно-особистісні новоутворення дозволяють людині у процесі інформального навчання глибоко переосмислити власні ціннісні і смислові орієнтації, ключові позиції і погляди на життя.

Онлайн середовище посилює громадянську активність, сприяє новій системі людських відносин, призводить до зміни мотивів та стереотипів поведінки. У цьому процесі важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, наскільки її використання послугує досягненню власне освітніх цілей. Глобальне інноваційне освітнє середовище повинне забезпечити просування до ідеалу вільного, здатного до саморозвитку, громадянського суспільства:

– це нова освітня модель, актуальна в період кризи світогляду й моральності. Вона дозволяє системно управляти інформальною освітою дорослого і може функціонувати в будь-якій соціально-політичній системі, лише поліпшуючи її властивості;

– це новий підхід в освіті, відповідь на реальний запит життя. Глобальне інноваційне освітнє середовище використовує нові можливості синергетичної взаємодії соціальних та ІТ-технологій, що кардинально змінює підхід до інформальної інституції. У глобальному інноваційному освітньому середовищі провідною функцією освіти визнається соціальна.

Основними характеристиками глобального інноваційного освітнього середовища, за Л. Єфімовою (Єфимова, 2004), є:

1) багатостороннє навчання: підтримка соціальними мережами обміну ідеями, допомога в пошуку однодумців. Завдяки соціальним мережам спрощується процес установа зв'язків між користувачами, що мають схожі інтереси, різновекторні думки та погляди;

2) самоорганізація та спільність навчання: завдяки інструментарію соціальних мереж створюється персональне освітнє середовище для навчання користувачів. У той самий час відсутній єдиний стиль навчання, немає єдиного потоку, але при цьому учні мають можливість зворотного зв'язку, завдяки якій досягаються особисті цілі навчання і розвиваються власні ідеї;

3) розподілене цифрове навчання: можливість навчатися за допомогою експертів, через читання блогів, форумів та ін. Одночасно є можливість активної участі в обговоренні незалежно від тематичних і географічних кордонів;

4) підтримка формування навчальних метанавичок: інструменти глобального інноваційного освітнього середовища дозволяють розвивати навички вчитися. Через публікацію власних роздумів та ідей вони стають доступними для аналізу, оцінки й подальшого розвитку, таким чином набуваються і вдосконалюються навички самоаналізу і самопостереження;

5) підтримка рефлексивного письма за допомогою використання простих, але в той самий час надійних і ефективних стандартів кодування, які дають можливість моделювати потоки змісту, процедури моніторингу і зворотний зв'язок.

З розвитком глобального інноваційного освітнього середовища інформальна освіта дорослих отримала новий імпульс до розвитку, пов'язаний із швидким створенням і поширенням контенту (змісту). Завдяки інформаційним технологіям істотно скоротився шлях від автора інформації до її споживача. Традиційні джерела знання – книги, конференції, журнали тощо вимагають значного часу, щоб інформація дійшла до кінцевого користувача. Глобальне інноваційне освітнє середовище створює знання негайно, у режимі реального часу. Даний вид контенту називають відкритим освітнім ресурсом (ВОР).

Володіючи необмеженим поширенням і доступністю технології, ВОР має значний потенціал для створення спільноти користувачів, які використовують, діляться й постійно доповнюють відкриті освітні ресурси інформацією, удосконалюючи тим самим зміст освіти (Benkler, 2005). Даний процес двосторонньо спрямований: створення інформаційно-насиченого контенту дозволяє підтримувати ВОР в актуальному стані і створювати нові відкриті освітні ресурси (Petrides & Jimes, 2008). Перевага ВОР як джерела змісту освіти полягає в тому, що спільні тимчасові робочі групи (ad-hoc групи), які беруть участь у регулярному і змістовому насиченні ВОР, ефективніше, ніж окремі самотньо працюючі автори. Крім того, ВОР можуть містити особисті рекомендації, відображають ціннісні орієнтації та практичний досвід авторів. У цьому відношенні відкриті освітні ресурси соціальні і сприяють розвиткові освіти дорослих і перетворюються вже на масові відкриті онлайн-курси (Massive open online course – MOOC).

Відкриті інтернет-джерела анонсують, що MOOC дозволяють пройти навчання у викладачів провідних світових університетів – людей, які мають вагу в академічному світі, влитися в мультинаціональну студентську групу (на дискус-форумах), отримати документ, що підтверджує успішне проходження всього курсу. Найбільші онлайн-платформи викладають відеоматеріали та проводять оцінювання отриманих знань. Різниця в тому,

які саме курси пропонуються, хто і як їх читає (Популярні платформи онлайн-курсів (МООС)).

У країнах Європейського Союзу навчання за допомогою МООС-платформ є провідною формою отримання знань, умінь та навичок у системі інформальної освіти дорослих. Значної популярності МООС набули останні 5 років: 2014 рік вважається роком, коли МООС змінили світ (На Т., 2014). Це пов'язано зі стрімким зростанням кількості студентів, які пройшли онлайн-курси в різних країнах світу. За даними звіту «By The Numbers: MOOCs in 2018», у 2018 році зареєструвалося 20 мільйонів нових користувачів (By The Numbers: MOOCs in 2018). Для порівняння, у 2016 – 2017 рр. ця цифра склала 23 млн. осіб.

Протягом 2018 року понад 900 університетів по всьому світу запустили сумарно 11,4 тисячі онлайн-курсів, слухачами яких стали 101 млн. студентів. Кількість доступних онлайн-курсів стрімко зростає, проте останні роки спостерігаємо таку тенденцію: онлайн-курси стають коротшими, а їх розклад більш гнучким. Кількість слухачів збільшується не так швидко, тому кожен курс отримує все менше користувачів (рис. 1).

П'ятірку найпопулярніших онлайн-курсів складають (рис. 2): Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy. Розглянемо детальніше кожного з провайдерів МООС.

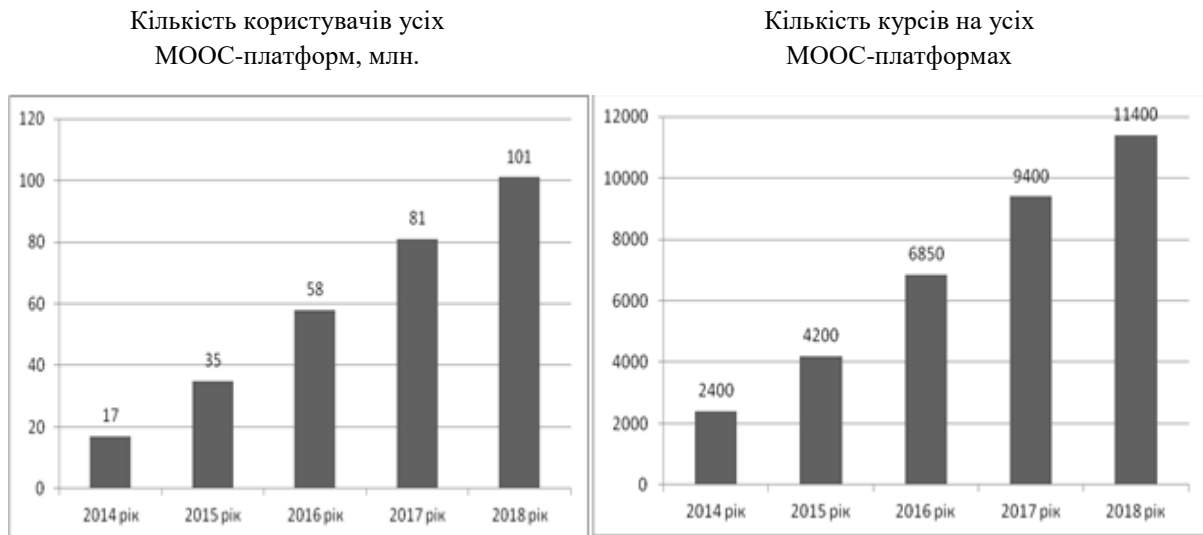


Рис. 1. Кількість користувачів та курсів усіх платформ МООС (Популярні платформи онлайн-курсів (МООС))

Coursera – масштабна (www.coursera.org)

Онлайн-платформа «Coursera» почала роботу у 2012 році, у цьому ж році в розділі «Освіта» рейтингу веб-сайтів журналу «Time» Coursera посіла перше місце. Лідируючу позицію платформа забезпечила багато в

чому завдяки динаміці розвитку: список організацій-партнерів постійно розширюється, кількість курсів, а з ними і студентів зростає. З Coursera співпрацюють не тільки освітні установи США (Стенфорд, Принстон, Каліфорнійський, Колумбійський університети), університети окремих штатів (Теннессі, Нью-Йорк, Небраска), а й провідні культурні організації (наприклад, Музей природознавства США).

Студентам на вибір пропонується більше 450 курсів із різних дисциплін, включаючи біологію, математику, економіку та фінанси, машинобудування, медицину, право, мистецтво – усього 25 категорій (курс інформатики поділений на чотири підкатегорії). Навчання переважно ведеться англійською мовою, але багато лекцій супроводжуються субтитрами іспанською, французькою, рідше російською.

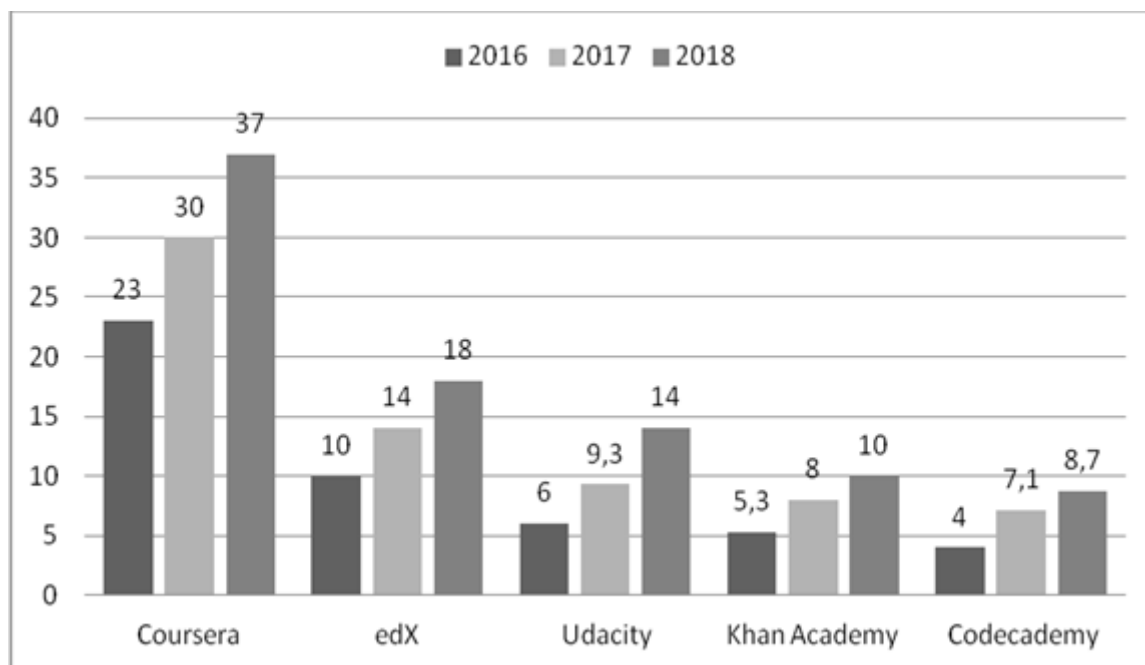


Рис. 2. Кількість користувачів MOOC-платформ, млн. (Популярні платформи онлайн-курсів (MOOC))

Тривалість курсу – від 4-х до 11-ти тижнів. Кожний з них ділиться на кілька модулів, у ході вивчення яких студенти повинні проходити тестування. Перевірочні запитання зустрічаються й у самих відеоматеріалах: лекція може перериватись тестовим завданням, відповіді на яке повинні давати студенти. Для кожного «зрізу знань» установлені жорсткі строки, за недотримання яких слухачі втрачають бали.

Перед початком курсу можна подивитися детальну інформацію про лектора, ознайомитися з рекомендованою літературою (матеріали доступні в режимі онлайн). Це дозволяє зробити вибір більш усвідомлено.

Відразу після реєстрації студент отримує безкоштовний доступ до всіх онлайн-курсів. Там само можна подивитися розклад – анонс курсів, які розпочнуться найближчим часом, або записатися на заняття, більш віддалені в часі (повідомлення про початок лекцій приходить на електронну пошту).

Після закінчення курсів успішним студентам видається сертифікат. Завдяки платній опції Signature Track (ідентифікації) сертифікати Coursera мають високе визнання.

EdX – професійна (www.edx.org)

EdX – спільний проект Гарвардського університету та МТІ, що пропонує пройти онлайн-навчання за такими напрямками: комп'ютерні технології, хімія, математика, етика, музика, статистика, література (усього 24 напрями). Онлайн-курси повторюють реальні лекції, які читаються в Гарварді, університеті Корнуелла, Федеральній політехнічній школі Лозанни, Гонконгському, Кіотському, Пекінському університетах, тому ті, хто навчається, повинні мати відповідні базові знання. Деякі курси зараховуються в академічні години та можуть урахуватися при розгляді заявки на отримання стипендії в університетах-партнерах.

Курси на edX діляться на модулі. У ході вивчення студентам даються домашні завдання (результати виконання робіт зараховуються до загального бала). Для контролю знань проводяться іспити (один курс може містити кілька іспитів, кожний із яких також впливає на кінцеву оцінку). Успішні студенти після закінчення курсу отримують сертифікат.

На допомогу студентам до кожного курсу додаються онлайн-підручники, дається можливість обговорювати матеріали та завдання на форумі. Швидкість відеолекцій можна регулювати (при незадовільному рівні англійської можна уповільнити темп мови і зрозуміти, що каже лектор).

Прогрес й отримані бали можна відслідковувати у спеціальному розділі сайту.

XuetangX – перша і найбільша платформу MOOC у Китаї (www.xuetangx.com)

За даними NYTimes (XuetangX: A Look at China's First and Biggest MOOC Platform, 2018), XuetangX – один з п'яти провайдерів MOOC у світі (~ 5 млн. зареєстрованих слухачів та 6,2 млн. учасників), перша китайська платформа MOOC, яка почала роботу 10 жовтня 2013 року. Ініційована Університетом Цінхуа і платформою Науково-дослідного центру для Інтернет-освіти МНС (www.rcoe.edu.cn), а також для спілкування та застосування досліджень у сфері онлайн-освіти.

XuetangX управляється інформаційними технологіями MOOC-CN (Beijing) Co, Ltd. та інвестується компанією Tsinghua Holdings Co, Ltd. Xuetang означає школу, або місце для навчання. Tsinghua Xuetang – частина університету Цінхуа, створена далекого 1916 р. Назву «Xuetang» Tsinghua використовує на означення рівня якості курсів і освітніх ресурсів, який надається XuetangX як в університеті Цінхуа.

На платформі XuetangX пропонуються близько 400 курсів. 133 курси Цінхуа є унікальними курсами Xuetang. Близько 30 курсів мають ліцензію від edX та розміщені на сайті XuetangX. Загальна кількість накопичених навчальних курсів становить 24 тис.

Пошукова система курсу та система рекомендацій до курсу мають досить високу результативність. Дані навчання користувачів представлені в різних площинах для того, щоб викладач міг відслідковувати роботу студентів і надавати рекомендації; самі користувачі могли обмінюватися досвідом навчання. Зміст XuetangX складає в основному відеоконтент Xuetangxsay – короткі відеоролики, орієнтовані на конкретні знання або теми, мета яких надихнути користувача до навчання та підвищити рівень їх активності. Університети-партнери Xuetang отримують звіти про проходження онлайн-навчання студентами і можуть їх зараховувати як результат навчання в закладі вищої освіти.

FutureLearn (<https://www.futurelearn.com>) – освітня платформа, яка повністю належить Відкритому університету в Мілтон-Кейнсі (Англія, 2012). Мета створення – надати університетам Великої Британії автентичну платформу для онлайн-освіти. Партнерами FutureLearn виступають 12 університетів: Відкритий університет, Бірмінгемський університет, Бристольський університет, Університет Кардіфа, Університет Східної Англії, Університет Ексетера, Королівський коледж у Лондоні, Університет Ланкастера, Університет Лідса, Університет Саутгемптона, Університет Сент-Ендрюса, Університет Уорвіка.

За даними Financial Times, FutureLearn стала першою платформою (2016), яка дозволила студентам отримувати кредити на здобуття вищого ступеня освіти університету Великої Британії з планшетів і смартфонів.

Курси FutureLearn охоплюють широке коло тем: «Web-наука: як веб змінює світ» (University of Southampton), «Вступ до екосистем» (The Open University), «Покращення вашого іміджу: стоматологічна фотографія на практиці», «Причини війни» (King's College London), «Відкриття бозону Хіггса» (Університет Единбурга), «Відкрийте стоматологію» (Університет Шеффілда), «Мусульмани у Великій Британії: зміни та виклики» (Cardiff University),

«Початок програмування: побудуйте свою першу мобільну гру» (University of Reading) і «Англія за часів короля Річарда III» (University of Leicester).

Udacity – спеціалізована (www.udacity.com)

Платформа Udacity – приватна розробка, орієнтована скоріше на вивчення матеріалів ІТ-тематики (інформатика, програмування). Створила її група вчених на чолі із Себастьяном Труном, інженером Google, яка займається робототехнікою.

Кількість напрямів і курсів цієї платформи невелика. В окремі розділи виділені матеріали з математики, бізнесу, дизайну, інших наук (фізика, біологія). Усього Udacity пропонує близько трьох десятків курсів.

Курси діляться за рівнем складності: новачок, досвідчений, профі. На першому рівні пропонується введення в певну науку. Подальші ж мають швидше прикладний характер. Школярі за допомогою Udacity можуть заробити кредити для коледжу, студенти – розширити знання з певної проблематики, професіонали – наблизити наявні навички до сучасних тенденцій.

Відеоряд складається зі слайдів, схем, формул (лектор залишається за кадром). Навчання ведеться англійською, до деяких курсів є субтитри на інших мовах. Дивитися лекції можна в будь-який час («дедлайни» при проходженні навчання відсутні). У ході навчання студентам пропонуються вікторини та тести, що дозволяють перевірити отримані знання. Про успішне закінчення курсів свідчить сертифікат. PDF-файл висилається на пошту безкоштовно, але можна отримати «живий» документ, склавши іспити в одному з центрів сертифікації. Деякі роботодавці розглядають такий диплом.

За допомогою Udacity можна отримати роботу. Інформація про учнів (за згодою) передається роботодавцям, які уклали договір з компанією. На даний момент платформа співпрацює з корпорацією «Google», фінансовим гігантом «Bank of America», соціальною мережею Facebook та іншими компаніями.

Canvas Network – демократична (www.canvas.net)

Проект Canvas Network відрізняється великою різноманітністю курсів, які проводять абсолютно різні за рівнем підготовки та напрямом діяльності люди: доктори наук, менеджери, письменники. Курси не мають єдиного підходу до викладання. Матеріал можуть пояснювати виключно в коротких відеолекціях, доповнювати можливістю обговорювати прослухане на форумі з викладачем та іншими студентами, сертифікат по закінченню курсу можуть видавати чи ні. Особливості конкретного курсу містяться в описі. Крім вищевикладеної інформації в анонсах можна дізнатися, для кого розроблена

конкретна програма (доступна для всіх, орієнтована виключно на професіоналів у тій чи іншій галузі). Курси можуть мати вікове обмеження.

Canvas Network пропонує безкоштовні, умовно безкоштовні та платні курси. Умовно безкоштовні передбачають придбання додаткових навчальних матеріалів (посібників, літератури), платні дозволяють заробити кредити в системі безперервної освіти (актуально для професій, де необхідно постійно підтверджувати свою кваліфікацію – учителів, архітекторів, медичних працівників тощо).

Курси тривають 2–3 тижні, анонсуються за місяць і раніше, що дозволяє бажаючим попередньо записатися на них. Оскільки кількість місць на курс обмежена, краще реєструватись якомога раніше.

Udemy – різноманітна (www.udemy.com)

Сайт MOOC платформи «Udemy» має російськомовну версію, що робить навігацію по порталу максимально комфортною. Освітні проекти розподілені на 16 категорій, серед яких є комп'ютерні, гуманітарні дисципліни, а також хобі та рукоділля, мистецтво та фотозйомка.

Курси Udemy читають інструктори, які мають практичний досвід у бізнесі, менеджменті, фінансах, технологіях. Один із найпопулярніших курсів розроблений Джеком Уелчем, генеральним директором General Electric, топ-менеджером із колосальним управлінським досвідом.

Усі матеріали на сайті платні, вартість може варіюватися від 10 до 500 доларів. Отримати знижку можна, скориставшись купоном.

Після закінчення курсів студенти отримують сертифікат. Деякі курси пропонують унікальну можливість підтвердити свої знання у спеціальному центрі й отримати сертифікат, завірений великими компаніями – Cisco Systems, Microsoft Corporation, Financial Industry Regulatory Authority та іншими.

Компанії та професіонали можуть створювати і продавати на платформі «Udemy» власні курси (середній заробіток лектора може становити близько \$7000 на рік).

Khan Academy – інтерактивна (www.khanacademy.org)

Khan Academy – «відкрита» онлайн-платформа, це означає, що для початку занять не потрібна реєстрація безпосередньо на ресурсі, вистачить облікового запису Google або Facebook. На сайті представлені короткі (5–15 хвилин) відеоуроки з різних дисциплін. У роликах у доступній формі (швидше навіть в ігровій) пояснюються матеріали з біології, фізики, алгебри, економіки, астрономії. Існує можливість не просто прослухати матеріал, а і пройти тести для закріплення отриманих

знань. Відео дозволяє вивчити будь-яку дисципліну з самих азів. Уроки проводяться англійською, але доповнюються субтитрами багатьма мовами. Існує русифікована версія «Академії», що постійно поповнюється перекладеними матеріалами.

Оскільки починався розвиток порталу з уроків математики, то саме цієї науки торкнулося нововведення – інтерактивна панель. Вона діє як тьютор (наставник), підбираючи ті матеріали, які допоможуть розібратись у питаннях, що цікавлять.

Khan Academy швидше ресурс для школярів або викладачів, які прагнуть реалізувати ідею інтерактивного навчання у власному класі. Час навчання, пройдені теми, кількість правильних відповідей заносяться у статистичні документи. Це робить портал надзвичайно популярним серед шкіл (учитель може подивитися, скільки той чи інший учень приділив уваги конкретній темі).

У таблиці 2 представлена загальна інформація про провайдерів МООС щодо кількості слухачів/курсів та вартості навчання.

Таблиця 2

**Загальна характеристика провайдерів МООС
(за даними онлайн-платформ)**

Постачальник	Кількість студентів, млн. чол. *	Кількість курсів	Вартість курсу
Coursera	22	3100	безкоштовно, сертифікат \$ 49
edX	< 1	2200	безкоштовно або сертифікат і кредити на навчання – залежно від курсу та університету
Udacity	2	72	безкоштовно за обмежений доступ, \$150 на місяць за розширений доступ
XueatangX	6,2	1400	безкоштовно за обмежений доступ
FutureLearn		1 000	
Khan Academy	1,2	4300 (відео)	безкоштовно
Codecademy	24	556	безкоштовно

*включає усіх слухачів, які почали курс, навіть якщо вони ніколи не завершили його

Провайдери МООС пропонують близько 630 спеціалізацій 10 різних типів. Абсолютна більшість з них належить Coursera та edX. Лише у 2018 році запустили більше 120 нових спеціалізацій. Щодо розподілу курсів за предметами, то 40 % з них – це бізнес і технології (рис. 3).

Давал Ша, виконавчий директор Class Central, оголосив про другу хвилю хайпу онлайн-курсів (На Т., 2018). Тому у 2018 році Coursera, edX, FutureLearn і XuetangX запустили нову програму «Онлайн-диплом», пройшовши яку можна отримати магістерський або бакалаврський ступінь. Кількість програм з дипломами сягає 47 (для порівняння у 2017 році їх було всього 15).

За даними edX, станом на 2017 р. понад 14 млн. слухачів було зараховано на навчання на різні курси. Лише 28 % з них надходять з США, 13 % – з Індії, далі йдуть Велика Британія, Бразилія, Канада та Іспанія. Типовим студентом edX є 26-річний чоловік, який досяг освіти 1-го рівня. 29 % усіх студентів – жінки. 50 % студентів виходять з курсу на перший або другий тиждень навчання (Schworm, 2014).

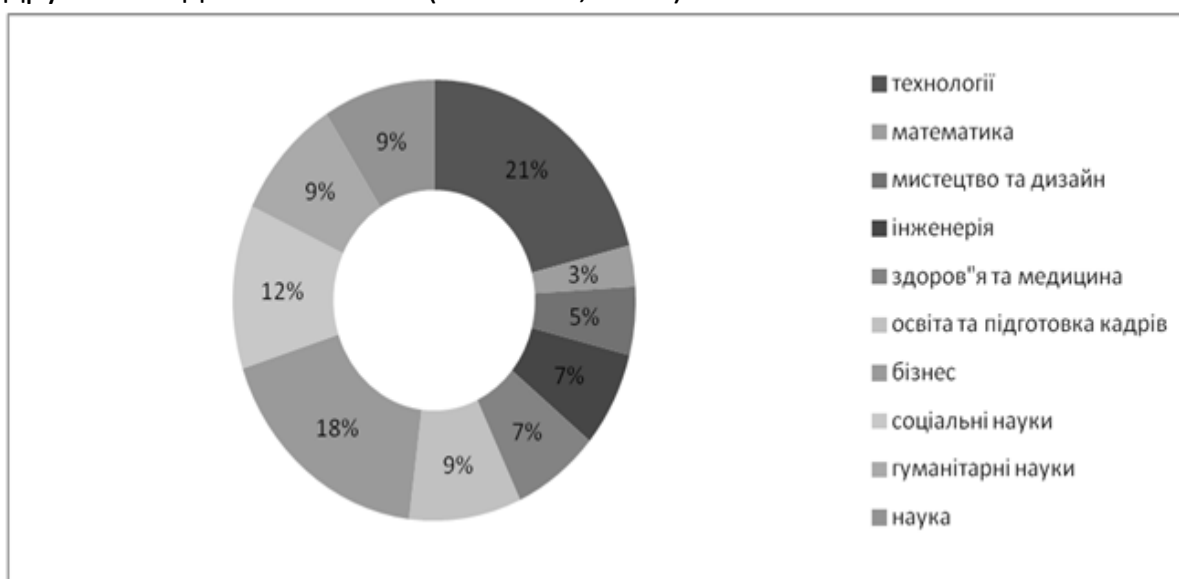


Рис. 3. Розподіл MOOC за предметами (за даними онлайн-платформ)

Таким чином, до основних переваг навчання засобами MOOC-платформ відносимо великий вибір курсів, гнучкість, доступність, переважно – безоплатність. Недоліками вважаємо низький відсоток слухачів, які проходять повний курс навчання (близько 10 %), відсутність єдиного механізму визнання результатів інформального навчання засобами MOOC-платформ у більшості країн Європейського Союзу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, огляд пропонованих програм, змістової наповненості, доступності та варіативності MOOC-платформ підтверджує їх ефективність в особистісному та професійному розвитку дорослого. Резерви глобального інноваційного освітнього середовища MOOC-платформ створюють можливості університетам переглянути спектр пропонованих освітніх послуг. У разі, якщо університети зможуть забезпечити валідацію результатів інформальної

освіти дорослих за допомогою MOOC-платформ, стане можливим отримання вищої освіти онлайн як на рівні бакалаврату, так і магістратури.

До перспектив подальших наукових розвідок відносимо огляд вітчизняних MOOC-платформ та визначення їх можливостей у інформальній освіті дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

- Benkler, Y. (2005). *Common wisdom: Peer production of educational materials*. Utah: COSL Press, Utah State University. Retrieved from: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (date of request: 28.03.2015).
- By *The Numbers: MOOCs in 2018*. Retrieved from: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/> (date of request 03.03.2019).
- Efimova, L. (2004). Discovering the iceberg of knowledge work: a weblog case. *Proceedings of Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC04)*, Innsbruck, 2-3 April 2004.
- Ha, T. H. (2014). *MOOCs by numbers: Where are we now?* Retrieved from: <http://ideas.ted.com/moocs-by-the-numbers-where-are-we-now/> (date of request 03.03.2019).
- Petrides, L., & Jimes, C. (2008). Travel well open educational resources: A presentation of ongoing research. *Powerpoint presentation at iSummit*. Sapporo, Japan.
- XuetangX: A Look at China's First and Biggest MOOC Platform*. Retrieved from: <https://www.class-central.com/report/xuetangx/> (date of request 03.03.2019).
- Популярні платформи онлайн-курсів (MOOC)*. Popular online course platforms. Retrieved from: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/37601/ (date of request 03.03.2019)

РЕЗЮМЕ

Самойленко Оксана. MOOC-платформи як інструмент інформального образования взрослых.

С возникновением глобальной инновационной образовательной среды информальное образование получило новый импульс к развитию, связанный с быстрым созданием и распространением массовых открытых образовательных онлайн-курсов (Massive open online course – MOOC).

Мировой рынок предлагает пять основных провайдеров MOOC: Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy. Обзор предлагаемых программ, содержательной наполненности, доступности и вариативности MOOC-платформ подтверждает их эффективность в личностном и профессиональном развитии взрослого. В случае, если университеты смогут обеспечить валидизацию результатов информального образования взрослых с помощью MOOC-платформ, станет возможным получение высшего образования онлайн как на уровне бакалаврата, так и магистратуры.

Ключевые слова: *информальное образование взрослых, открытые образовательные ресурсы, массовые открытые образовательные онлайн-курсы, MOOC, Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy.*

SUMMARY

Samoilenko Oksana. MOOC platforms as a tool for adult education.

With the advent of a global innovative educational environment, informal education has gained a new impetus for the development of the rapid creation and dissemination of massive open online courses (MOOCs). The proposed article provides an overview of the main MOOCs, training programs and conditions, content coverage of courses and accessibility for students.

The results of the study found out that the MOOC allows you to study the teaching staff of leading world universities and get a certificate that confirms successful completion of the entire course. The world's educational services market offers five major MOOCs: Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy.

In the European Union, learning through MOOC platforms is a leading form of learning, skills and knowledge in the adult education system. The MOOC has gained significant popularity over the past 5 years (2014 is the year the online courses are launched). Over 2018, more than 900 universities around the world launched a total of 11,4 thousand online courses with 101 million students. Providers of the MOOC offer about 630 specializations of 10 different types. The vast majority of them belong to Coursera and edX. As for the distribution of courses on subjects, then 40 % of them are business and technology.

The main advantages of training through MOOC-platforms include a wide range of courses, flexibility, availability, mainly – free of charge. We consider the disadvantages a low percentage of students who complete a full-time study (about 10 %), lack of a single mechanism for recognizing the results of informal learning by means of MOOCs-platforms in most European Union countries.

Reserves of the global innovative educational environment of the MOOC-platforms create opportunities for universities to review the range of educational services offered. So, in 2018, Coursera, edX, FutureLearn and XuetangX launched a new online degree program, which can be followed by a master's or bachelor's degree. In the event that universities can ensure the validation of the results of adult informal education with the help of the MOOC-platforms, it will become possible to receive higher education online in both the baccalaureate and magistracy level.

Key words: *adult education, open educational resources, mass open educational online courses, MOOC, Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy.*

УДК 378.147:811.111

Ірина Сімкова

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

ORCID ID 0000-0002-0410-5454

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/116-127

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто вплив автентичних навчально-інформаційних ресурсів на процес формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Наведено види та визначення навчально-інформаційних ресурсів (інформаційно-освітні ресурси, інформаційно-методичні ресурси та навчально-дослідні ресурси).

Розглянуто змістові аспекти автентичності. Охарактеризовано особливості автентичних матеріалів і вимоги до матеріалів, що використовуються для професійної підготовки до здійснення перекладу на старшому етапі навчання. Проаналізовано труднощі, з якими стикаються майбутні перекладачі під час здійснення різних видів перекладу. Подано переваги використання автентичних навчально-інформаційних ресурсів.

Ключові слова: автентичність, навчально-інформаційні ресурси, майбутні перекладачі, формування професійної компетентності, професійна підготовка майбутніх перекладачів.

Постановка проблеми. Глобалізація суспільних процесів, стрімкі зміни в інформаційно-комунікаційній інфраструктурі, міжнародна конвергенція і багатопрофільна кооперація призвели до нових вимог суспільства щодо шляхів отримання й передачі знань та їхньої ролі у формуванні професійної компетентності. Одним із актуальних напрямів реформування системи вищої освіти є постійна інтеграція інформаційних і телекомунікаційних технологій, як в освітній процес, так і в процеси управління вищою освітою. У результаті цього перед освітянами постають завдання щодо нового конструювання змісту й організації навчального матеріалу, педагогічної діяльності викладачів і навчальної роботи майбутніх перекладачів в освітньому середовищі.

Входження фахівців в епоху інформаційного суспільства характеризується стрімким розвитком новітніх інформаційно-комунікативних технологій і створенням нового інформаційного професійного середовища.

До майбутніх перекладачів сучасне суспільство висуває вимоги швидко адаптуватися до постійно мінливих умов праці, критично і творчо мислити, реалізувати себе в особистій та професійній діяльності, гармонійно співіснувати із навколишнім середовищем, активно спілкуватися в міжнародному соціумі, самостійно вирішувати професійні проблеми, систематично працювати над розвитком свого інтелектуального та культурного рівня.

Нові засоби масової інформації в сфері освіти також висувають додаткові вимоги до системи вищої освіти, головна з яких – вміння працювати з інформацією. Сьогодні професійна підготовка майбутніх перекладачів повинна включати низку завдань із розвитку навичок та вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Зазначені вище зміни є результатом того, що одна з провідних ролей у професійній діяльності майбутніх перекладачів належить інформаційній діяльності (збір, накопичення, обробка й використання інформації). Майбутнім перекладачам недостатньо вміти відшукувати

потрібну інформацію в різних джерелах, зокрема в мережі Інтернет, вони повинні бути здатні до оперативної обробки отриманої інформації.

Тому останнім часом виникають питання щодо застосування в закладах вищої освіти (ЗВО) нових інформаційних технологій, нових форм і методів викладання, автентичних навчальних матеріалів, нових підходів до процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Аналіз актуальних досліджень. З метою ефективного розвитку професійної компетентності майбутніх перекладачів пропонується застосування автентичних навчально-інформаційних ресурсів. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних фахівців (Гавриленко, 2008; Москалева, 2008; Морська, 2007; Федосеева, 2010; Ягупов, 2007) показав, що питання застосування автентичних навчально-інформаційних ресурсів активно досліджується. Наразі науковці (Belaid, 2015; Kheider, 2012) вважають, що комплексне використання таких ресурсів підвищує можливості знайомства майбутніх перекладачів як з мовними, так і немовними особливостями професійної діяльності. Обізнаність щодо автентичних інформаційних ресурсів збільшує здатність майбутніх перекладачів зрозуміти ментальність зарубіжних клієнтів і слугує стимулом для порівняння реалій професійної діяльності в країнах мови оригіналу (МО) і мови перекладу (МП).

Метою статті є визначення ролі автентичних навчально-інформаційних ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи критичного аналізу наукової літератури, узагальнення досвіду викладачів практики перекладу, методистів, лінгвістів, дані загальної педагогіки з метою визначення ролі автентичних навчально-інформаційних ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні процеси не можуть відбуватися без упровадження у процес професійної підготовки широкого спектра інформаційних ресурсів, без розвитку навичок і вмінь обробки й подання інформації. Інформаційне середовище, створене засобами нових інформаційних технологій, розглядається як складова частина освітнього середовища; воно є складним і багатоаспектним детермінантом усіх інформаційно-комунікативних потоків, на перетині яких знаходиться майбутній фахівець (Семенюк, 1993).

Під час професійної підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО до їхнього усного іншомовного мовлення завжди висуваються високі вимоги, воно повинно бути максимально наближеним до автентичного на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях. Майбутніх перекладачів

перетворюють на цілісні культурно-мовленнєві особистості, близькі до автентичних (Фурманова, 1994). Однак це може призвести до відокремлення від власної культури й запозичення соціокультурної компетентності носія МП, нової соціокультурної ідентичності (Byram, 1997), що не є метою під час професійної підготовки майбутніх перекладачів. Тому на сучасному етапі професійної підготовки на майбутніх перекладачів покладається роль медіатора культур, що володіє екстралінгвістичною компетентністю, яка є невід'ємною частиною професійної компетентності перекладача. Екстралінгвістичну компетентність ми розуміємо як здатність майбутніх перекладачів будувати свою поведінку відповідно до норм культури, що вивчається й одночасно бути посередником між культурою МО та культурою МП з метою створення єдиного контексту спілкування.

Такі тенденції в сучасній методиці впливають на необхідність акцентування уваги, у процесі професійної підготовки, на розвиток у майбутніх перекладачів здатності до адекватного сприйняття професійної поведінки носіїв МП і співпраці на основі розуміння загального значення професійних подій тощо (Byram, 1997).

Сучасні майбутні перекладачі – це, як правило, особи, які вивчають кілька іноземних мов і часто мають досвід з академічної мобільності (спілкування з носіями різних культур і навчання в країнах МП), тому їхні духовні та інтелектуальні потреби не можуть задовольнити «вчорашні» матеріали й методи навчання, які пропонують на заняттях з практики перекладу. Зазначені вище проблеми можуть призвести до втрати мотивації, яка, у свою чергу, пов'язана з віковими та психологічними особливостями, притаманними особам під час відповідного життєвого періоду. Час студентства характеризується активним пошуком себе, своєї соціальної ролі в суспільстві, затвердженням свого статусу серед однолітків і дорослих, пізнанням навколишнього світу. Всі ці фактори висувають до системи вищої освіти особливі вимоги до навчання і професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Навчальні матеріали, які використовуються викладачами під час професійної підготовки майбутніх перекладачів, не завжди повною мірою задовольняють існуючі потреби як перших, так і других. Наприклад, підручники (серія *Dictum Fatum*), що застосовуються з метою професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення науково-технічного перекладу, є фундаментальними, однак, через зміну соціально-політичних, економічних і технологічних умов життя суспільства, вони не можуть повністю відповідати всім сучасним критеріям та вимогам.

По-перше, у зазначених навчальних матеріалах в основному представлені загально-технічні частини текстів, що не дозволяє майбутнім перекладачам повною мірою зануритися в науково-технічний світ, опанувати новітню технічну термінологію і тим самим обмежує їхній як соціокультурний, так і науково-технічний тезаурус; до того ж матеріал з науково-технічної тематики, наявний у підручниках, швидко застаріває інформаційно.

По-друге, тематичний принцип організації мовного й мовленнєвого матеріалу, за яким укладено підручники, в останні десятиліття ставиться під сумнів методистами (Пассов, 1991). Основним аргументом є відсутність у «природній комунікації» професійного спілкування обмеженого лише однією темою. Тому теми, що пропонуються на заняттях, не повинні бути ізольовані одна від одної; у цьому випадку навчально-інформаційні ресурси покликані інтегрувати, поглибити та комбінувати наявні навчальні матеріали.

Іноді тематичний принцип не дозволяє охопити теми і сфери, які є соціально та професійно значущими для сучасних фахівців, це призводить до послаблення мотивації й позбавляє спілкування справжньої зацікавленості і цінності. У деяких випадках, на перших курсах лінгвістичних факультетів, через об'єктивні причини, має місце повернення до тем, які раніше вивчалися в межах шкільної програми, що також призводить до зниження мотивації. У цьому випадку застосування автентичних навчально-інформаційних ресурсів дозволить упровадити елементи новизни, тобто «повернути» тему так, щоб стимулювати продуктивні форми комунікації, актуалізувати розумову діяльність студентів шляхом виконання проблемних і автентичних завдань; вивести спілкування майбутніх перекладачів на новий рівень – проблемний, емоційно-загострений тощо. Застосування автентичних навчально-інформаційних ресурсів полегшує створення проблемних ситуацій, які можуть слугувати змістовою основою організації навчального матеріалу й реалізуються шляхом різних мовних намірів, сприяють розвиткові ініціативності мовлення. До того ж, завдяки застосуванню автентичних навчально-інформаційних ресурсів, різні за своїми завданнями та формами вправи й автентичні завдання легко інтегруються до проблемно комунікативного контексту. Все зазначене вище дозволить перетворити навчальні матеріали на такі, що відповідають інтелектуальному і професійно-орієнтованому потенціалу майбутніх перекладачів.

З іншого боку, поширеною тенденцією сьогодні є професійна підготовка майбутніх перекладачів за європейськими навчально-методичними комплексами нового покоління ("Market leader", "Intelligent business", "Business English" тощо). Зазвичай, вони є джерелом соціокультурної

інформації, містять необхідний методичний набір вправ і завдань, орієнтовані на навчання різних видів перекладу. Але, будучи укладеними зарубіжними авторами, вони не завжди враховують (з об'єктивних причин) зв'язок із вітчизняними культурними і професійними реаліями, особливості національного менталітету, морального аспекту життя суспільства МО.

У цьому випадку застосування автентичних навчально-інформаційних ресурсів дозволяє адаптувати наявні навчально-методичні комплекси до конкретних навчальних умов, часто комбінуючи й інтегруючи пропоновані авторами методичні прийоми і завдання, залучаючи додаткові навчальні ресурси.

Спостереження за студентами лінгвістичних факультетів (НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Донецького національного університету імені Василя Стуса тощо) показує, що найчастіше під час здійснення перекладу, мовлення майбутніх перекладачів має невиражений ціннісний потенціал. Іншими недоліками є: невміння реалізовувати комунікативно-функціональний репертуар, ураховувати соціокультурні особливості професійної ситуації спілкування і оформлювати текст відповідно до норм МП; невпевненість щодо вибору мовних засобів, щодо правильності оформлення висловлювань МП; домінування під час перекладу одноманітних фраз, кліше тощо; буквальний переклад лексичних та граматичних структур з МО на МП, і, як наслідок, неузгодженість реальних намірів джерела МО і їх комунікативної продукції МП. Зазначені вище недоліки супроводжуються недостатньою навченістю усних видів перекладу (синхронному, послідовному, усному перекладу з аркуша), недостатньо розвиненими пошуковими навичками і вміннями (research skills) тощо.

Результати праць методистів (Мильруд, 1999; Тер-Минасова, 2000) і лінгвістів (Hosni, 2011; Doyle, 2003) дозволяють стверджувати, що на початковому і середньому етапах навчання в майбутніх перекладачів, під час перекладацької діяльності, здійснюється перехід від відносно обмежених за обсягом і змістом текстів перекладу з відповідної професійно-орієнтованої теми до розгорнутих і якісних текстів перекладу, тобто відбувається становлення перекладацької діяльності, як професійно значущої. У цей період гостро відчувається розбіжність між інтелектуальним розвитком студентів, їх потребою спілкуватися на професійно значущі теми, бажанням здійснювати адекватний якісний переклад і можливістю зробити це на належному рівні і з дотриманням вимог МП і МО, тобто має місце невідповідність між змістом і формою професійної підготовки.

На наш погляд, однією з головних причин вище перерахованих труднощів є недостатня кількість дидактичних матеріалів з системою автентичних завдань і вправ, які б створювали мотивовану потребу у здійсненні професійної діяльності.

Так, одним із головних шляхів вирішення зазначених труднощів та одночасно однією з умов досягнення бажаної автентичності мовлення і мовної поведінки майбутніх перекладачів за умови відсутності належного «мовного середовища» є методично-ефективна організація роботи з автентичними матеріалами, яка полягає в розробці системи автентичних завдань і вправ, що сприяють створенню імітації автентичного комунікативного середовища.

Ми поділяємо думку Є. Азімова і А. Щукіна (Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам, 2009, с. 34) щодо визначення автентичних матеріалів, які визначаються як тексти, які є реальним продуктом носіїв мови перекладу і не призначені для навчальних цілей, вони характеризуються природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, відображають національні особливості і традиції побудови тексту оригіналу.

Згадані вище автори розуміють автентичні завдання як такі, що стимулюють взаємодію з текстом оригіналу і базуються на операціях, які здійснюються фахівцями (досвідченими перекладачами) під час роботи з ТО, а також створюють більш мотивований, природний характер роботи із ТО. У межах нашого дослідження, під виконанням автентичних завдань ми маємо на увазі участь майбутніх перекладачів у студентських конференціях, у презентаціях, професійно-орієнтованих дискусіях, та інших творчих проектах, де їм відпровадиться роль перекладачів.

Саме автентичні матеріали сприяють успішному формуванню професійної компетентності перекладача, проте проблема автентичних матеріалів, що використовуються в навчанні різних видів перекладу, спонукає до дискусії. Поняття автентичних матеріалів з'явилося в методиці не так давно, що пов'язано з сучасним визначенням цілей навчання перекладу. Наразі, існує декілька підходів до визначення сутності автентичних матеріалів. Автентичні матеріали – це матеріали, створені носіями мови для носіїв мови і не призначені для навчальних цілей.

На думку Дж. Хармера (Harmer, 2000), автентичним традиційно вважається текст оригіналу, який не був спочатку пристосований для навчальних цілей, текст, написаний для носіїв мови носіями тієї самої мови. Вітчизняні методисти визначають автентичними матеріалами такі

матеріали, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто це власне оригінальні тексти, що створюють для реальних професійних умов.

Р. Мільруд (1999) розробив параметри автентичного навчального тексту, згідно з якими сукупність структурних ознак тексту оригіналу відповідає нормам, прийнятим для носіїв мови оригіналу, а сукупність структурних ознак тексту перекладу відповідає нормам, прийнятим для носіїв мови перекладу. Отже, такі тексти являють собою автентичний дискурс, який характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю використовуваних засобів, ілюструє випадки автентичного слововжитку.

Ми, слідом за Р. Мільрудом (1999), виділяємо такі змістовні аспекти автентичності:

1) *автентичність навчальних завдань* до текстів на переклад – завдання повинні стимулювати взаємодію з текстом оригіналу, повинні бути засновані на операціях, які мають місце під час професійної діяльності майбутніх перекладачів;

2) *автентичність оформлення*, що привертає увагу майбутніх перекладачів, полегшує розуміння завдань тексту оригіналу і встановлення зав'язків із діяльністю, яка лежить в основі майбутньої професії;

3) *реактивна автентичність* – під час розробки завдань до тексту оригіналу або під час застосування готових навчально-інформаційних ресурсів, викладач повинен бути впевнений, що вони (завдання або ресурси) здатні викликати в майбутніх перекладачів автентичний емоційний, розумовий і мовленнєвий відгук;

4) *ситуативна автентичність* пов'язана з природністю професійної ситуації, яка пропонується в якості навчальної ілюстрації, з інтересом носіїв мови до відповідної теми, природністю її обговорення тощо;

5) *інформаційна автентичність* – використання текстів оригіналу і ресурсів, що несуть значущу для майбутніх перекладачів професійну інформацію, яка відповідає їх віковим особливостям та інтересам;

6) *культурологічна автентичність* – використання текстів оригіналу або ресурсів, які формують у майбутніх перекладачів уявлення про специфіку професійної діяльності країни мови перекладу, її культури, особливості побуту, звички носіїв мови перекладу тощо;

7) *автентичність національної ментальності* визначає доречність або недоречність використання, подання, обробки тієї чи іншої інформації в країнах мови оригіналу й мови перекладу.

Крім згаданих вище параметрів автентичності, ми хотіли би відзначити, що було би бажано, якби матеріали, що використовуються для професійної підготовки до здійснення перекладу на старшому етапі навчання відповідати таким вимогам: а) відповідність віковим особливостям студентів, їх мовному та мовленнєвому досвіду в мові оригіналу й мові перекладу; б) зміст сучасної та цікавої для майбутніх перекладачів інформації; в) можливість роботи з різними видами перекладу; г) наявність надлишкових елементів інформації з різних галузей (наукової, технічної, громадсько-політичної тощо); д) природність ситуації, діячів і обставин, що подані в текстах; е) здатність матеріалу вплинути на розвиток емоційної компетентності майбутніх перекладачів; є) наявність виховних цілей (толерантне ставлення до клієнтів, розуміння умов конфіденційності здійснення професійної діяльності тощо).

Здійснення різних видів перекладу, під час яких використовуються тексти оригіналів та спеціально розроблені автентичні завдання на переклад, впливає на мотивацію до здійснення професійної діяльності, викликає емоційно-пізнавальний інтерес (Сорокин и др., 1988), активізує мовно-розумову та інтелектуальну діяльність, стимулює мовленнєву активність та ініціативність тощо.

Переваги автентичних навчально-інформаційних ресурсів:

- 1) інтерактивність;
- 2) особистісний підхід, можливість урахувати потреби й інтереси різних груп студентів;
- 3) постійне оновлення інформації;
- 4) вимірність, наявність інструментарію, який дозволяє визначити затребуваність освітніх ресурсів;
- 5) взаємопов'язаність, оскільки гіпертекстові технології дозволяють з'єднати будь-який текст із іншими текстами тощо.

Зміст навчально-інформаційних ресурсів у мережі Інтернет постійно оновлюється, доповнюються існуючі ресурси, утворюються нові. Їм (навчально-інформаційні ресурси) властиві трансференційність, доступність, актуальність, ефективність, індивідуалізація тощо.

Навчально-інформаційні ресурси можна умовно розподілити на інформаційно-освітні ресурси, інформаційно-методичні ресурси та навчально-дослідні ресурси.

До інформаційно-освітніх ресурсів відносять електронні підручники, електронні навчальні посібники, комп'ютерні тексти та конспекти лекцій/семінарів, баз даних і баз знань предметної галузі, зовнішніх

інформаційних ресурсів (про перекладацькі інструменти Trados, CAT тощо), організованих у вигляді гіперпосилань на ресурси мережі Інтернет та електронних бібліотек.

Інформаційно-методичні ресурси – це навчально-методичні комплекси матеріалів з дисциплін (програми курсів, навчально-методичні рекомендації/практикуми щодо виконання окремих видів перекладу, перекладацькі стандарти), необхідні для організації процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів і контролю знань, а також навчально-методичні комплекси матеріалів щодо державних екзаменів, дипломного проектування тощо.

Навчально-дослідні ресурси – автоматизовані системи комп'ютерного моделювання, пакети прикладних програм, навчально-дослідні автоматизовані системи наукових досліджень і проектування, призначені для виконання різних видів перекладу, проходження практики, створення проектів і науково-дослідних робіт в межах курсового і дипломованого проектування.

Низка авторів (Rilling & Dantas-Whitney, 2009; Morrow, 1977) визнають, що автентичність навчально-інформаційних ресурсів – властивість відносна й залежить вона від багатьох чинників: умов, у яких вони застосовується; індивідуальних особливостей майбутніх перекладачів; цілей, що ставлять перед собою викладачі з перекладу тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, використання методично-доцільно організованих автентичних навчально-інформаційних ресурсів під час професійної підготовки майбутніх перекладачів сприяє підвищенню їхньої внутрішньої мотивації до здійснення різних видів перекладу, активнішій реакції майбутніх перекладачів на здійснення різних видів усного перекладу тощо. Згадані вище ресурси викликають емоційний і мовний відгук, який є необхідним для ефективного оволодіння професійною діяльністю, а їхнє впровадження сприяє якісно новому рівню підготовки майбутніх перекладачів, а також дозволяє майбутнім перекладачам розвивати і вдосконалювати не лише професійні навички та вміння, але й опановувати сучасні засоби інформаційних та інтернет-технологій, систем віддаленого доступу тощо.

Подальшими розвідками в цьому напрямі можуть бути розробка і створення каталогів автентичних навчально-інформаційних ресурсів для професійної підготовки майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

- Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* (2009). М.: Издательство ИКАР (*New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)*).
- Мильруд, Р. П., Носонович, Е. В. (1999). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *ИЯШ*, 2, 8-12 (Milrud, R. P., Nosovich, E. V. (1999). Criterion of content authenticity of educational text. *Foreign languages at school*, 2, 8-12).
- Семенюк, Е. П. (1993). Перспективи розвитку інформаційної культури в Україні. *Інформатизація та нові технології*, 23, 11-13 (Semenyuk, E. P. (1993). Perspectives of informational culture development in Ukraine. *Informatization and new technologies*, 23, 11-13).
- Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иностранному говорению*. М.: Просвещение (Passov, E. I. (1991). *Communication method of foreign speaking teaching*. М.: Prosveschenie).
- Сорокин, Ю. А., Марковина, И. Ю., Крюков, А. Н. и др. (1988). *Фоновые знания и языковая коммуникация*. М.: АН СССР, Ин-т языкознания (Sorokoin, Ju. A., Markovina, I. Yu., Kryukov, A. N. et al. (1988). *Background knowledge and language communication*. М.: AN SSSR Inst. of philology).
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово (Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. М.: Slovo.)
- Фурманова, В. П. (1994). *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02) (Furmanova, V. P. (1994). *Intercultural communication and cultural language pragmatics in the theory and practice of foreign language teaching* (DSc thesis abstract)).
- Belaid, A. (2015). Using Authentic Materials in the Foreign Language Calssrooms: Teacher Attitudes and Perceptions in Libyan Universities. *International Journal of Learning and Development*, 40, 78-86.
- Byram, M., Zarate, G. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg, Council of Europe Press.
- Harmer, J. (2000). *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Edinburg: Gate Longman.
- Doyle, M. (2003). Translation Pedagogy and Assessment: Adopting ATA's Framework for Standard Error Marking. *The ATA Chronicle*. 1 November/December, 21-29.
- Hosni, M. (2011). Towards an understanding of the distinctive nature of translation studies. *Journal of King Saud University. Languages and Translation*, 23, 29-45.
- Kheider, M. (2012). *The use of Authentic Materials as a Motivational Strategy to Develop Learners' Speaking Proficiency*. Retrieved from: <http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/>.
- Morrow, K. (1977). Authentic Texts in ESP. *English for Specific Purposes*, (pp. 26-34). London.
- Rilling, S., Dantas-Whitney, M. (2009). Authenticity, creativity, and localization in language learning. In S. Rilling & M. Dantas Whitney (Eds.). *Authenticity in the language classroom and beyond: Adult learners*, (pp. 1-8). Alexandria, VA: TESOL.

РЕЗЮМЕ

Симкова Ирина. Роль аутентичных учебно-информационных ресурсов в процессе профессиональной подготовки переводчиков.

В статье рассмотрено влияние аутентичных учебно-информационных ресурсов на процесс формирования профессиональной компетентности будущих

переводчиков. Приведены виды и определение учебно-информационных ресурсов (информационно-образовательные ресурсы, информационно-методические ресурсы и учебно-исследовательские ресурсы). Рассмотрены содержательные аспекты аутентичности. Охарактеризованы особенности аутентичных материалов и требования к материалам, которые используются для профессиональной подготовки к осуществлению перевода на старшем этапе обучения. Проанализированы проблемы, с которыми сталкиваются будущие переводчики при осуществлении различных видов перевода. Рассмотрены преимущества использования аутентичных учебно-информационных ресурсов.

Ключевые слова: аутентичность, учебно-информационные ресурсы, будущие переводчики, формирование профессиональной компетентности, профессиональная подготовка будущих переводчиков.

SUMMARY

Simkova Iryna. The role of authentic educational and informational resources in the process of translators' training.

The paper deals with the influence of authentic educational and informational resources on the process of future translators/interpreters' professional competence development. The types and definitions of educational and informational resources (informational and educational resources, informational and methodological resources and learning resources) are presented. The informational and educational resources include electronic textbooks, computer texts and notes of lectures/seminars, databases and knowledge bases connected with subject fields, external information resources (about translation tools such as Trados, CAT, etc.), Internet resources and electronic libraries organized in the form of hyperlinks. Informational and methodological resources involve materials for different disciplines (curriculum, syllabus, translation/interpreting standards) necessary for organization of the process of future translators/interpreters' training, knowledge assessment, diploma design etc. Learning resources consist of automated computer modeling systems, application software packages, research and development automated systems of scientific research and design, tools designed for assistance in various types of translation, projects and research works within the framework of the course etc. New trends in professional education state additional requirements for future translators/interpreters training, where one of the main is the ability to work with information. Today professional training of future translators/interpreters' should include a series of tasks aimed at developing skills and abilities that are necessary for information society. The changes mentioned above are possible due to the fact that one of the leading roles in the professional activities of future translators/interpreters is connected with informational activities (collecting, gathering, processing and using of information). During performing professional operations future translators/interpreters should be able to find necessary information in various sources and should be able to process the received information promptly. Content aspects of authenticity are considered. The features of authentic materials and requirements for materials used for professional training of translators/interpreters are characterized. The difficulties faced by future translators/interpreters' during the implementation of various types of translation/interpreting are analyzed. The advantages of using authentic educational and informational resources are presented.

Key words: authenticity, educational and informational resources, future translators/interpreters, development of professional competence, professional training of future translators/interpreters.

УДК 378:63-057.875:796.011.1(043.3)

Сергій Харченко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-4975-321X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/128-138

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Дану статтю присвячено проблемі визначення й обґрунтування методологічних основ формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки з урахуванням таких методологічних підходів: професійно особистісного, діяльнісного, холістичного та компетентнісного. Також урахувалися загальнодидактичні принципи (науковості, доступності, систематичності й послідовності, активності і самостійності, зв'язку навчання з практикою) та спеціальні принципи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, професійна компетентність, майбутні фахівці аграрного профілю, професійно-прикладна фізична підготовка.

Постановка проблеми. В умовах сучасної соціальної та екологічної кризи надзвичайної актуальності набуває проблема збереження здоров'я. Це пов'язано з тим, що внаслідок соціально-економічних перетворень в Україні, які призвели до зниження життєвого рівня широких верств населення й забруднення навколишнього середовища в більшості регіонів країни, виявилися негативні тенденції у здоров'ї підростаючого покоління.

Статистичні дані переконливо свідчать, що сьогодні в Україні смертність населення значно перевищує народжуваність. Серед молоді поширене куріння, побутове пияцтво, вживання наркотиків. Більше третини молодих людей мають дефіцит або надмірну вагу (Рибалко та ін., 2017; Харченко, 2018).

Вирішення завдань збереження здоров'я є особливо важливим для такої групи молоді, як студентство. Проблема збереження здоров'я під час професійно-прикладної фізичної підготовки студентів закладів вищої освіти, зокрема аграрних, не нова.

Науковці зазначають, що сучасний фахівець аграрного сектору повинен бути не лише високваліфікованим професіоналом, але й мати високий рівень здоров'я. У такому випадку фізична культура і спорт перетворюються на важливі чинники забезпечення нормального функціонального стану організму, оптимальної інтелектуальної працездатності та формування важливих для професійної діяльності особистісних якостей (Андрющенко, 2012; Рибалко та ін., 2017).

Як правило, під час професійної підготовки зміни в стані здоров'я не мають вираженого характеру. Однак, недбале ставлення студентів до свого здоров'я змушують приділяти більше уваги проблемам розвитку в майбутніх фахівців аграрного сектору мотивації до охорони здоров'я.

Разом із заходами медичного і соціально-культурного характеру важливу роль у системі охорони здоров'я майбутніх фахівців має просвітницька, навчальна й виховна робота, що проводиться відповідно до нормативних документів у всіх закладах вищої освіти. Цьому активно сприяють сучасні напрями методологічних досліджень (Єжова, 2011).

Методологічні підходи визначають загальну логіку організації і здійснення навчального процесу. С. Гончаренко тлумачить методологію її «як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему», «вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу» .

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розвиток педагогічної методології зробили українські вчені Т. Андрущенко, І. Бех, Ф. Василюк, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Ягупов та інші. Як зазначає Н. Степанченко, складність вивчення та розроблення системи професійної підготовки визначає необхідність чіткої орієнтації на методологічні положення, що стосуються підготовки фахівців.

У контексті формування здоров'язберезувальної компетентності важливими є дослідження, у яких розкриваються концептуальні засади впровадження компетентнісного підходу в освіту та формування професійної компетентності фахівця (Н. Бібік, Ю. Бойчук, М. Гриньова, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, А. Хуторський та інші); теоретико-методичні засади формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (Ю. Ажиппо, Н. Башавець, Н. Белікова, О. Біда, Ю. Бойчук, С. Гаркуша, Б. Долинський, Г. Єдинак, О. Міхеєнко, Л. Сущенко та інші), а також наукові праці, у яких висвітлюються питання вдосконалення системи аграрної освіти (Л. Гришко, С. Корилук, М. Швиденко, Т. Івашкова та інші); формування різних аспектів культури здоров'я та здорового способу життя студентів (В. Бондаренко, П. Приходько та інші).

Мета дослідження полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні методологічних основ формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки.

Методи дослідження. Для забезпечення об'єктивності дослідження та розв'язання поставленої мети у статті було застосовано теоретичні методи: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні визначення й обґрунтування моделі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю здійснювалося з урахуванням таких методологічних підходів: професійно особистісного, діяльнісного, холістичного та компетентнісного.

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти пов'язані зі вступом суспільства в новий постіндустріальний етап свого розвитку. Відповідно до освітньої парадигми постіндустріального суспільства, однією з головних альтернатив когнітивно-орієнтованій освіті є особистісний підхід, з позицій якого основною цінністю й системоутворювальним фактором є особистість суб'єкта навчання, її права на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності (Харченко, 2018). При професійно особистісному підході відносини між викладачем і студентами стають «суб'єкт-суб'єктними», тим самим сприяє формуванню особистісних якостей фахівця. Його теоретичне обґрунтування представлено в роботах таких науковців, як Л. Парінова, А. Маркова, Ю. Поваренков, С. Батишев та інших. Сенс професійно особистісного підходу – у створенні умов для прояву особистісних функцій людини, мотивації, ціннісних орієнтацій, самореалізації, рефлексії, її здібностей, необхідних для здійснення ефективної та продуктивної професійної діяльності в майбутньому.

У контексті нашого дослідження в обов'язковому порядку належить дотримуватися в підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю диференціювання змісту навчання, засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності у процесі ППФП, урахування особистісних та індивідуальних фізичних особливостей студентів, рівня їхньої ціннісно-мотиваційної, інтелектуальної та смислової готовності до формування здоров'язбережувальної компетентності, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку щодо здоров'язбереження. У професійно-особистісному плані необхідно забезпечити підготовку студентів до майбутньої здоров'язбережувальної діяльності як невід'ємної складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця у процесі ППФП у ЗВО аграрної галузі.

Наступною альтернативою когнітивно-орієнтованій освіті є *діяльнісний підхід*, за якого пріоритетним є оволодіння певними видами і способами

діяльності, у першу чергу навчальної, завдяки якій засвоюються всі інші види діяльності. Основні його положенням представлено в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, Г. О. Атанова, Б. Ц. Бадмаєва, Г. О. Балла, Л. С. Виготського, В. А. Козакова, А. М. Леонтьєва, В. О. Моляко, В. Ф. Шадрікова.

Причому навчальна діяльність розглядається як засіб розвитку студента, що забезпечує успішність як у навчанні, так і в інших видах діяльності, допомагає адаптуватися до будь-яких життєвих та професійних ситуацій. Діяльнісний підхід відображає єдність процесів викладання й навчання. Роль викладача полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною діяльністю студентів, що означає орієнтацію освітнього процесу на постановку і вирішення самим студентом конкретних навчальних проблем і завдань. Роль студента полягає в самореалізації та особистісному зростанні. За цих умов формується готовність студента до самостійної навчальної діяльності, вирішення проблемних завдань, відбувається посилення внутрішніх мотивів навчальної діяльності, підвищення рівня активності, отримання задоволення від співпраці з викладачем та іншими студентами, що підвищує рівень його компетентності.

Діяльнісний підхід у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору у процесі ППФП визначає організацію роботи викладачів і студентів у єдності концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної та процесуально-операційної складових освітнього процесу, сприяє обґрунтуванню педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх фахівців у процесі ППФП у ЗВО аграрної галузі, а також успішної реалізації цих умов.

Холістичний підхід (О. Г. Глазунова, Н. Н. Малярчук) до людини розроблявся у світовій філософії з глибокої давнини. Характерний для нового мислення холізм (грец. holos – ціле) ґрунтується не на деталізації, а на цілісному уявленні про людину, у якій усе взаємопов'язане і взаємообумовлене. Система являє собою сукупність елементів і зв'язків між ними, що функціонують як єдине ціле і мають єдину мету функціонування. Людина – це система з пірамідальним принципом побудови (так звана піраміда Маслоу). У ній можна виділити три рівні: нижчий – тілесний (грец. soma – тіло), середній – душевний (грец. psuche – душа), і вершину – духовний елемент (грец. nous – дух). Піраміда має свої закони організації.

Системоутворювальним фактором є цілі функціонування елементів системи «людина»: на тілесному рівні – формування та збереження своєї індивідуальної структури, а також процеси репродукції, що забезпечує інтереси виду, збереження популяції; на душевному рівні – прагнення

реалізувати себе як особистість, тобто прожити повноцінне життя в суспільстві; на духовному рівні – психічна трансформація, яка веде до досягнення стану творця як духовної індивідуальності.

У контексті нашого дослідження здоров'я з холістичних позицій слід розглядати як стан тілесного, душевного і духовного благополуччя, яке дає можливість людині, повністю реалізуючі свій особистісний і фізичний потенціал, найкращим чином вирішувати життєві та професійні завдання, сприяє підтриманню оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості життя. Здоров'я дозволяє людині при здійсненні свого вищого призначення (творчого перетворення світу) переживати повноту життя і задоволеність від виконуваної діяльності.

З точки зору сучасної освітньої парадигми основною альтернативою когнітивно-орієнтованій освіті є *компетентнісний підхід*. Один із основоположників компетентнісного підходу Е. Зеєр зазначає, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти, такі як: здатність навчатися, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. Засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості. Компетентність, на відміну від узагальнених, універсальних знань, має діяльнісний, практично-орієнтований характер, тобто це система знань у діяльності. Засвоєння й застосування знань передбачає активну пізнавальну діяльність, тому в структуру компетентності також входять емоційно-вольові і мотиваційні компоненти.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті сприятиме досягненню її основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, який є конкурентоздатним на ринку праці, вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання, соціальної і професійної мобільності (Матлаш та ін., 2017).

Українські педагоги під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості» (Андрющенко, 2012; Бойко, 2014).

О. Петров наголошує, що компетентнісний підхід, на відміну від інших апробованих у вітчизняній освітній практиці підходів і моделей, виходить насамперед із того, що в процесі освіти потрібно не просто «постачати» людину знаннями (як у традиційній когнітивній парадигмі) і розвивати певні здібності та якості (на що спрямована особистісно орієнтована освіта), а цілеспрямовано готувати її практично застосовувати ці знання та якості в тих чи інших життєвих і професійних обставинах.

Ще один важливий аспект, який відрізняє компетентнісний підхід, полягає в тому, що ключові компетентності не тільки виражають особистісні потреби сучасної людини, а й вимоги суспільства до неї, тобто соціальне замовлення суспільства системі освіти. Не заперечуючи значення для людини її інтелектуального розвитку, який є пріоритетним у професійно особистісному і діяльнісному підходах, компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні в процесі освіти здатності та готовності до практичної соціальної діяльності.

Методологічні положення компетентісно орієнтованої освіти були прийняті та схвалені педагогами-практиками України, про що свідчить те, що в Україні розроблені нові галузеві стандарти, у яких загальні вимоги до властивостей і якостей випускників ЗВО як соціальних особистостей подаються у вигляді переліків компетенцій і компетентностей.

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що результатом здоров'язберезувальної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю є сформованість здоров'язберезувальної компетентності.

Під час формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки, на нашу думку, потрібно враховувати низку дидактичних принципів.

До *загально-дидактичних принципів* ми відносимо такі: науковості, доступності, систематичності й послідовності, активності і самостійності, зв'язку навчання з практикою.

Принцип *науковості* передбачає відповідність навчального матеріалу сучасному рівню розвитку наук, а також використання в навчальному процесі методів наукового пізнання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень щодо здоров'язбереження фахівців аграрної галузі у процесі ППФП. Навчальний процес вищої школи динамічний, тому передбачає врахування не лише стану розвитку науки і техніки, а й усіх особливостей і тенденцій розвитку аграрної галузі сучасного суспільства.

Принцип *доступності* полягає в неприйнятності під час навчання інтелектуальних і фізичних перевантажень. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил: від простого – до складного, урахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей. Він вимагає також визначення норм витрат часу і праці, рівня напруження й культури фізичної праці студентів аграрних університетів, тобто йдеться про диференціацію навчально-виховного процесу ППФП.

Принцип *систематичності і послідовності* вимагає систематичного й послідовного формування знань, умінь і навичок. Кожний новий елемент змісту навчання має опиратися на попередній і готувати до засвоєння нового навчального матеріалу. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач фізичної культури аграрного університету застосовує певну систему професійно орієнтованих методів навчання, ведучи студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій. Ідеться, насамперед, про постійну роботу майбутнього фахівця аграрної сфери над собою з метою збереження власного здоров'я та оточуючих, над власним професійним зростанням в умовах здоров'язбереження.

Принцип *активності й самостійності* передбачає таку організацію навчальної діяльності, коли формування нових знань відбувається внаслідок самостійного пізнання об'єктів, явищ і процесів. Цей принцип визначає спрямування у процесі ППФП пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Свідомому засвоєнню здоров'язбережувальних знань сприяють роз'яснення мети і завдань такої діяльності, її значення для подолання життєвих проблем і для професійних перспектив студента; позитивні емоції і мотиви навчання; належний контроль і самоконтроль. Сприяють реалізації цього принципу на практиці формування позитивного ставлення до здоров'язбереження, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, диференційований підхід.

Принцип *зв'язку навчання з практикою* полягає в розумінні майбутнім фахівцем того, у яких ситуаціях одержані знання можуть бути використані. Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо. Особливої актуальності цей принцип набуває нині через високий рівень доступності інформації, відеоматеріалів, де ілюструють дотримання здорового способу життя та користь від цього для майбутньої професійної діяльності.

Крім того, процес формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю вимагає врахування спеціальних принципів.

До спеціальних принципів формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі ППФП ми відносимо такі: системності, інтеграції, творчої спрямованості, орієнтації на інновації, освітньої рефлексії.

Принцип *системності* пов'язаний із принципом науковості і вимагає формування в майбутніх фахівців аграрного профілю цілісної системи здоров'язберезувальних знань.

Принцип *інтеграції* передбачає вдосконалення змісту професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців аграрного профілю на основі включення здоров'язберезувальних знань.

Принцип *творчої спрямованості* забезпечує постійне зростання рівня знань фахівців аграрного профілю та адаптацію до розвитку науки і технологій. Крім того, цей принцип передбачає процеси самоорганізації та самореалізації майбутнього фахівця аграрного профілю.

Принцип *орієнтації на інновації* передбачає здійснення навчального процесу в аграрному закладі вищої освіти з використанням науково-обґрунтованих та експериментально перевірених інноваційних педагогічних технологій.

Принцип *освітньої рефлексії* полягає в рефлексивному усвідомленні освітнього процесу, тобто майбутній фахівець аграрного профілю усвідомлює не лише зроблене, а й те, як це було зроблено.

Ураховуючи специфіку процесу ППФП, вважаємо, що формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю має ґрунтуватися на специфічних принципах фізичного виховання:

– *вікової і загальноосвітньої адекватності педагогічного впливу фізичного виховання* (поступового нарощування педагогічних впливів, безперервності систематичного чергування навантажень і відпочинку, адаптивного збалансування динаміки навантажень, циклічної побудови системи занять);

– *формування у студентської молоді позитивної мотивації до зміцнення здоров'я засобами ФКіС* (збільшення обсягу рухової активності студентів відповідно до індивідуальної біологічної потреби людини в русі);

– *підвищення активності навчального процесу з фізичного виховання*, (забезпечення висококваліфікованими кадрами, сучасними науково-методичними засобами тощо);

– удосконалення матеріально-технічного забезпечення даної галузі з урахуванням сучасного економічного стану держави.

Урахування визначених принципів надало можливість відібрати зміст навчального матеріалу, обрати форми й методи навчання та діагностики навчальних досягнень, що зможуть підвищити ефективність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки.

Висновки. Ми трактуємо здоров'язбережувальну компетентність майбутнього фахівця аграрного профілю як інтегровану характеристику якостей фахівця, що формується у процесі професійної підготовки і відображає рівень його знань про здоров'я, способи і методи його збереження й зміцнення, досвід пізнавальної і практичної діяльності та ціннісні орієнтації до здорового способу життя, що регулюють поведінку під час повсякденної та професійної діяльності.

Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки розуміємо як цілеспрямований процес впливу на систему мотивів та цінностей особистості з метою засвоєння студентом сукупності знань про здоров'я як найважливішої цінності життя, набуття вмінь аналізувати, оцінювати, контролювати свою активність зі здоров'язбереження й досвіду оздоровчих дій та розвитку необхідних для збереження здоров'я під час професійної діяльності особистісних якостей.

Здоров'язбережувальна компетентність є складовою професійної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі ППФП. Обґрунтовано, що структурними компонентами здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю є аксіологічний, гносеологічний та фізкультурно-оздоровчий.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрющенко, Т. К. (2012). Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Соціальна педагогіка*, 7, 123-127 (Andriushchenko, T. K. (2012). Formation of health-saving competence as a socio-pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesia Ukrainka. Social pedagogy*, 7, 123-127).
- Бойко, О. О. (2014). Історичні аспекти здоров'язбережувальних технологій. *Вісник. Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у фізкультурній освіті*, 118, ТОМ III, 29-32 (Boiko, O. O. (2014). Historical aspects of health-saving technologies. *Bulletin. Modern problems of health and healthy lifestyle in physical education*, 118, Volume III, 29-32).
- Єжова, О. О. (2011). Здоров'язбережувальні технології у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я у учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (13), 73 (Yezhova, O. O. (2011). Health-saving technologies in educational system of formation of values related to health among students of vocational educational establishments. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3 (13), 73).

- Матлаш, В. А., Рибалко, П. Ф., Харченко, С. М. (2017). Динаміка показників психологічної підготовки студентів аграрного університету під впливом секційних занять з шахів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 142, 112-215 (Matlash, V. A., Rybalko, P. F., Kharchenko, S. M. (2017). Dynamics of indicators of psychological training of students of the agrarian university under the influence of sectional chess classes. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 142, 112-215).*
- Рибалко, П. Ф., Харченко, С. М., Матлаш, В. А. (2017). Професійно-прикладна фізична підготовка студенток аграрного ВНЗ, що займаються в секції з футболу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 149, 212-214 (Rybalko, P. F., Kharchenko, S. M., Matlash, V. A. (2017). Professional-Applied Physical Training of Students of Agricultural Universities engaged in the section on football. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 149, 212-214).*
- Харченко, С. (2018). Аналіз результатів педагогічного експерименту з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 1 (87), 198-215 (Kharchenko, S. (2018). Analysis of the results of the pedagogical experiment on the formation of health-saving competence of future specialists in the agricultural profile in the process of vocational and applied physical training. Humanization of the educational process, 1 (87), 198-215).*
- Харченко, С. М. (2018). Критерії та рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 4, 118-124 (Kharchenko, S. M. (2018). Criteria and levels of formation of health-saving competence of future specialists of the agricultural profile. Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences", 4, 118-124).*

РЕЗЮМЕ

Харченко Сергей. Методологические основы формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля.

Данная статья посвящена проблеме определения и обоснования методологических основ формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля в процессе профессионально-прикладной физической подготовки с учетом таких методологических подходов: профессионально-личностного, деятельностного, холистического и компетентностного. Также учитывались общедидактические принципы (научности, доступности, систематичности и последовательности, активности и самостоятельности, связи обучения с практикой) и специальные принципы формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, профессиональная компетентность, будущие специалисты аграрного профиля, профессионально-прикладная физическая подготовка.

SUMMARY

Kharchenko Serhii. Methodological bases of formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile.

The article is devoted to the problem of determination and substantiation of methodological bases for the formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile in the process of professional-applied physical training, taking into account the following methodological approaches: professional-personal, activity, holistic, and competence. General didactic principles (scientism, accessibility, systematicity and consistency, activity and independence, connection of learning with practice) and special principles of formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile were also taken into account.

The results of the theoretical analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodological literature show that formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile in the process of PAPT is an actual problem of pedagogy, which is not sufficiently investigated. Graduates of agrarian universities should be prepared for professional activity in specific conditions, among which the energetic nature of motor activity and special external conditions of activity, which requires high level of formation of such qualities as activity, ability to adapt in the social and professional fields, high level of physiological and psychological capabilities. The ability of specialists of such a profile to carry out professional activities depends not only on their professional training, but also requires a high level of physical, mental, social and spiritual health. Materials of research can be used by teachers of physical culture in the process of professional-applied physical training of future specialists of agrarian profile.

Key words: *health-saving competence, professional competence, future specialists of agrarian profile, professional-applied physical training.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 355.23:343.8(73)+(477)

Вікторія Аніщенко

Академія Державної пенітенціарної служби

ORCID ID 0000-0002-5062-3789

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/139-151

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ТА ПЕРСОНАЛУ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ НА ПРИКЛАДІ США ТА УКРАЇНИ

У статті подані результати дослідження, мета якого полягала у здійсненні порівняльного аналізу системи професійної підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в США та Україні.

Автором статті викладені основні особливості пенітенціарної системи та процесу підготовки й формування професійних компетентностей офіцерів, персоналу даної системи США. Результати дослідження подані в порівняльних таблицях, а зроблені висновки щодо схожих та відмінних кроків підготовки офіцерів в США будуть використані в подальших наукових розвідках для побудови універсальної моделі підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв в Україні.

Ключові слова: пенітенціарна система, професійна підготовка, компетентність, професійні компетентності, навчальна програма, рівні освіти, форми навчання, професійний розвиток, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування пенітенціарної системи України все більшу увагу в дослідженнях учених різних галузей наук, а саме педагогіки, соціальних та поведінкових наук, права, привертає питання професійної підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України). Керуючись напрямами державної політики в галузі виконання кримінальних покарань, Законом України «Про Державну кримінально-виконавчу службу України», вимогами міжнародних стандартів у галузі дотримання прав людини, запобігання тортурам, гуманізації відносин персоналу установ виконання покарань до осіб, які знаходяться в умовах несвободи, вектор підготовки офіцерів пенітенціарної системи змінюється поступово в бік оновлення професійних компетентностей та гуманізації їх освіти.

Безумовно, від володіння офіцерами-пенітенціаріями професійними компетентностями залежить ефективність не тільки їх службово-професійної діяльності, але й досягнення високого рівня безпеки суспільства в цілому. Формування професійних компетентностей офіцерів ДКВС України відбувається протягом всього терміну їх службової діяльності та залежить від багатьох факторів, що сприяють становленню їх особистості, набуттю досвіду, умінь щодо саморозвитку, само

менеджменту й само мотивації до вдосконалення власних знань, умінь та навичок. Отже, дослідження процесу підготовки офіцерів пенітенціарної системи завжди будуть мати актуальність, особливо в порівняльному аспекті щодо досвіду провідних країн світу, у тому числі США, де існує сформована системи виконання кримінальних покарань та розроблені певні ступеневі системи навчання майбутніх офіцерів даної системи, з існуючою ступеневою системою підготовки пенітенціаріїв в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Інтеграція України з європейським співтовариством, імплементація, ратифікація найважливіших правових міжнародних документів (Європейські пенітенціарні правила, 2006) активізували завдання щодо вивчення закордонного досвіду підготовки офіцерів до службово-професійної діяльності на основі компетентнісного підходу та приведення кримінально-виконавчої системи до високих вимог міжнародних стандартів поводження з ув'язненими. Так, п. 76 Європейських пенітенціарних правил говорить: «Персонал має ретельно підбиратися, мати належну підготовку... і статус, що користується повагою в громадському суспільстві» (Європейські пенітенціарні правила, 2006).

Проблеми підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в порівняльному аспекті вітчизняного та закордонного досвіду розглядали вчені різних країн (Койл, 2002; МакГакін, 2017; Грязнов, 2015; Дворцов, 2015; Диденко, 2016; Ковальов, 2013; Кушнір, 2016; Марченко, 2017; Морафф, 2014; Муравйов, 2017; Ошовський, 2015; Пузирьов, 2018; Тимофєєва, 2014) та ін. Незважаючи на значні доробки в галузі підготовки офіцерів кримінально-виконавчої сфери діяльності різних закордонних країн, вивчення досвіду та особливостей системи підготовки офіцерів і персоналу пенітенціарної системи США є недостатніми й одночасно цікавими з точки зору практико-орієнтованої складової навчання майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв для вітчизняної системи формування фахівців нової формації для ДКВС України.

Мета статті – дослідження на основі порівняльного аналізу системи професійної підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в США та в Україні в світлі вимог міжнародного законодавства та сучасного стану реформи в даній галузі в нашій країні.

Методи дослідження. У роботі використані теоретичний аналіз та узагальнення, систематизація наукових джерел, а також порівняльний аналіз процесу професійної підготовки пенітенціаріїв.

Виклад основного матеріалу. На порядку денному в світлі реформування пенітенціарної системи України стоїть важливе питання щодо якісної підготовки офіцерів-пенітенціаріїв нової формації. Більшість

закордонних країн, у тому числі США, наголошують на тому, що саме від професійних компетентностей персоналу сфери виконання кримінальних покарань залежить рівень ресоціалізації засуджених, їх виправлення та повернення гідними громадянами до суспільства, а також забезпечення безпеки не тільки установ виконання покарань але й у цілому держави.

Особливо цікавим для України є досвід реалізації системи професійної підготовки в США, оскільки саме пенітенціарна система цієї країни є найстарішою в аспекті історичного формування, багатопрофільною й багатофункціональною, що відбивається на специфіці підготовки офіцерів у різних шатах країни. На думку багатьох дослідників становлення й розвитку пенітенціарної системи в світі, саме США зробили значний внесок в ідеї, розвиток теорії та менеджменту даної системи (Дворцов, 2015; Диденко, (2016); Тимофєєва, 2014).

Розглянемо стисло структурні складові пенітенціарної системи США, оскільки саме структурно-організаційні характеристики впливають на процес і зміст підготовки пенітенціарного персоналу. Дана система США складається з двох рівних тюремних систем, а саме:

– федеральної, що включає такі складові: федеральні тюрми та тюрми штатів, що поділяються на чотири категорії (тюрми надзвичайної безпеки, тюрми максимальної безпеки, тюрми середньої безпеки, тюрми мінімальної безпеки); місцеві муніципальні тюрми, де утримуються особи, стосовно яких обрано запобіжний захід у вигляді тримання під вартою, та засуджені, яким суд призначив невеликі строки позбавлення волі; спеціальні пенітенціарні установи – реформаторії (виховні школи), де утримуються неповнолітні засуджені (Муравйов, 2017, с. 194);

– корпорації приватного тюремного сектору, що є фактично самостійною тюремною системою (Американська корпорація виправних закладів є п'ятою за розмірами кримінально-виконавчою системою країни) (Марченко, 2017, с. 943).

Тюремні й виправні установи США різняться за своєю внутрішньою структурою, адміністративним менеджментом, а також характером утримання засуджених щодо їх прав, обов'язків, можливостей вільного виходу, іншими характеристиками внутрішнього режиму функціонування. До їх структури можуть входити тюремні майстерні та ферми; центри прийому, діагностики та класифікації ув'язнених; медичні установи (тюремні лікарні й центри, де проходять лікування від нарко- та алкогольної залежності) та ін. Управління федеральними тюрмами здійснює Федеральне бюро тюрем, що підпорядковано Міністерству юстиції США.

Отже, структурно й організаційно пенітенціарна система США є складним комплексом різних виправних установ, медичних, виховних та соціально-виховних центрів. Це вимагає особливої уваги до підготовки офіцерів та іншого персоналу для пенітенціарної системи в галузі права, адміністративного менеджменту, фізичної підготовки, формування їх професійних компетентностей, завдяки яким майбутні офіцери та працівники мали змогу гідно нести службу, виконувати службові обов'язки та залишатися обізнаними громадянами країни. Саме фактори впливу квазіпрофесійної діяльності офіцерів пенітенціарної системи США впливають на зміст та процес їх підготовки до службово-професійної діяльності. Серед головних таких факторів можна виділити: територіально-адміністративну підпорядкованість пенітенціарних установ (обумовлено тим, що кожен штат країни має свої закони, що обумовлюють функціонування тюрем певного штату); диференціацію в функціях у межах виправної установи; регіональні особливості, що впливають на функціонування видів виробництв, до роботи на яких залучають засуджених; етнічний і класовий склад засуджених та ін. Це означає, що склад професійних компетентностей офіцерів пенітенціарних установ визначається певним набором факторів впливу, особливостями майбутньої службово-професійної діяльності в певній установі виконання покарань, а також процесом соціалізації та гуманізації пенітенціарної системи в усьому світі, що пов'язаний із дотриманням вимог міжнародних стандартів щодо охорони та захисту особистості засуджених, їх прав і свобод людини, запобіганням тортурам, надання їм можливостей та створення умов для їх ресоціалізації.

На нашу думку, що співпадає з результатами досліджень різних учених (Кушнір, 2016; Пузирьов, 2018; Тимофєєва, 2014), саме знання основ пенітенціарної педагогіки та пенітенціарної психології, етнічних та культурно-історичних особливостей штатів країни, наявності в офіцерів та персоналу пенітенціарної системи мовних і комунікативних навичок допомагає їм організувати спілкування і створити вербальні комунікації під час здійснення службово-професійної діяльності, а також сформуванню й удосконалити за рахунок майже неперервного навчання власні професійні компетентності.

Системи професійної підготовки офіцерів пенітенціарних систем в Україні та США суттєво відрізняються, але деякі структурні елементи освітнього процесу мають схожість (табл. 1). Поряд із невеликою частиною схожих характеристик професійної підготовки майбутніх офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в обох країнах також існують суттєві відмінності. Розглянемо більш детально підготовку офіцерів-пенітенціарії та іншого персоналу установ виконання покарань (виправних установ) у

США, яка відбувається в закладах освіти на базі спеціальних курсів при цивільних університетах, у яких навчання проводиться за скороченими термінами в порівнянні з Україною (8–16 тижнів).

Створення спеціальних курсів для майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв здебільшого відбувається на підставі замовлення Міністерства юстиції США, Федерального бюро тюрем, певних адміністративних органів штату або округу. Майбутній офіцер зобов'язаний здобути вищу освіту не нижче ступеня «бакалавр» у цивільному закладі вищої освіти (коледж, університет) – це вимога більшості штатів країни, що пов'язано з постійною увагою Міністерства юстиції США до якості й професіоналізму персоналу пенітенціарної системи. Окрім того, важливо зауважити, що для прийняття на службу в штат, цілий рік спеціаліст пенітенціарної системи повинен працювати стажером, а по закінченні цього терміну він має скласти іспит.

Таблиця 1

Схожі структурно-організаційні елементи системи професійної підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в Україні та США *

Україна		США	
Показник, що характеризує систему підготовки	Характеристика показника	Показник, що характеризує систему підготовки	Характеристика показника
Характер освіти	Відомча освіта, специфічні умови навчання. Заклади освіти як для офіцерів, так і для осіб рядового начальницького складу підпорядковані Міністерству юстиції України	Характер освіти	Цивільна до отримання ступеня «бакалавр». Після отримання ступеня «бакалавр» або для осіб рядового начальницького складу – відомча освіта відбувається в закладах освіти, які підпорядковані Міністерству юстиції США
Склад закладів освіти	Академія Державної пенітенціарної служби. Навчальні центри підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України (міста Біла Церква, Хмельницьк, Кам'янське)	Склад закладів освіти	Національна Виправна Академія (м. Аврора, штат Колорадо), до складу якої входять федеральні спеціалізовані навчальні центри; національний дослідний інститут та інформаційний центр
Форма навчання	Очна, заочна	Форма навчання	Очна, дистанційна
Ступені освіти	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти Другий (магістерський) рівень вищої освіти	Ступені освіти	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який майбутній офіцер повинен отримати в цивільному закладі вищої освіти. Після він має вступити до навчального центру з підготовки офіцерів пенітенціарної системи

Продовження Таблиці 1

Професійний розвиток та підвищення кваліфікації	Очна на базі Академії Державної пенітенціарної служби для офіцерів, які займають керівні посади, психологів, соціальних працівників. Очна на базі навчальних центрів – для осіб рядового начальницького складу. Дистанційна – тільки для працівників органів пробації на базі навчального центру.	Професійний розвиток та підвищення кваліфікації	Очна, заочна та дистанційна форма навчання. Вибір форми навчання залежить від адміністративно-територіального підпорядкування пенітенціарного закладу, у якому проходить службово-професійна діяльність офіцера або іншого співробітника
---	---	---	---

*/Примітка: таблиця складена автором на підставі наукових джерел (Дворцов, 2016; Диденко, 2016; Муравйов, 2017; Тимофеева, 2014; Clark Training Center, 2019; Federal Law Enforcement Training Centers, 2019; National Corrections Academy, 2019)

Щодо первинної підготовки рядового начальницького складу пенітенціарної системи, то можна зазначити, що вона теж має більш розширену програму підготовки, ніж в Україні. Первинна підготовка пенітенціарного персоналу здійснюється в межах повноважень протягом першого року навчання, під час якого слухачі повинні засвоїти навчальну програму «Орієнтація й навчання процесу виправлення». Засвоєння даної навчальної програми відбувається безпосередньо на місці несення служби в певній установі виконання покарань. Навчання відбувається за наступними етапами:

– I етап має ознайомчий характер та реалізує першу частину загальної навчальної програми «Вступ у виправні техніки» (I частина). Протягом даного етапу відбувається вивчення кримінально-виконавчої політики та діючого законодавства штату; внутрішні вимоги щодо правил і технік здійснення прийому, звільнення, режиму нагляду за ув'язненими й особливостей спілкування з ними під час виконання своїх службових обов'язків;

– II етап має спеціалізоване спрямування, реалізує другу частину загальної програми навчання «Спеціалізоване виправне навчання». Даний етап триває 60 днів після призначення співробітника на посаду. Навчання відбувається в Академії підготовки кадрів, що розміщується у Федеральному навчальному центрі по виконанню законодавства (штат Джорджія). Під час навчання співробітник має засвоїти II частину навчальної програми «Вступ у виправні техніки», що містить такі компоненти: «Вогнева підготовка», «Самооборона», «Письмовий академічний текст на знання всіх правових процедур, законодавства» та «Тест фізичних здібностей – здібностей для несення служби».

Після закінчення навчання та успішного складання всіх тестів співробітник протягом року служби проходить «Випробувальний період».

Цей період надає змогу виявити збіг прагнень співробітника з очікуваннями від служби в пенітенціарній установі, якість його знань, умінь та навичок, рівень професійної придатності до службово-професійної діяльності. Оцінку готовності переведення співробітника з випробувального терміну на службу в штат (на постійній основі) здійснює спеціальна особа – наставник (супервізор). Він дає оцінку володіння співробітником набором певних професійних компетентностей, визначає майбутню спеціалізацію співробітника в подальшій службово-професійній діяльності, а також дає характеристику його особистісним якостям. По закінченні першого року служби співробітник згідно з показником «успішність» за результатами проходження випробувального періоду отримує певну посаду відповідно до спеціалізації, яка була рекомендована супервізором.

Для співробітників пенітенціарної системи, які здійснюють службово-професійну діяльність в установах виконання покарань штатів або округів первинна підготовка здійснюється в навчальних центрах штатів або округів, причому дані центри не мають певного відомчого підпорядкування. Навчання за базовим курсом триває 5 тижнів для тих співробітників, які поступили на службу в установу виконання покарань штату. Під час навчання співробітники отримують знання й навички з практик правозастосування в певному штаті (окрузі) та фізичної підготовки для можливості здійснювати службову діяльність в екстремальних (надзвичайних) умовах. Закінчення навчання за базовим курсом дозволяє співробітникам працювати тільки на території того штату або округу, де він навчався й проходить службу. Отже, таке навчання має наслідки територіальної прив'язки до подальшого несення служби в пенітенціарній установі (це обумовлено різницею в законодавствах певних штатів країни).

У США професійна підготовка офіцерів-пенітенціаріїв може здійснюватися не тільки на спеціальних курсах в університетах (коледжах), але й спеціальних навчальних центрах, що реалізують базові сертифіковані програми, під час освоєння яких відбувається формування певних спеціальних компетентностей, на певному рівні підготовки офіцера. Також офіцери з метою досягнення певного кар'єрного зростання можуть проходити курси підвищення кваліфікації. Характеристика особливостей рівневої освіти офіцерів та курсів підвищення їх кваліфікації, мета яких підвищити професійний рівень офіцера для отримання ним нової посади в «кар'єрній сходинці», подана в табл. 2.

Особливості рівневої освіти, курсів підвищення кваліфікації та програм навчання офіцерів США *

Рівень підготовки та тривалість навчання	Кваліфікація	Стисла характеристика програми навчання
<i>Рівні освіти офіцерів-пенітенціаріїв</i>		
Перший рівень 474 години	Офіцер першого рівня	<p>Навчання співробітників діям у надзвичайних ситуаціях; отримання ними навичок керування транспортними засобами, фізичного виживання, тактикою та методами здійснення патрулювання, затримання та оборони під час нападу, володіння зброєю; роботи з документацією тощо.</p> <p>Протягом навчання слухачі складають 12 базових заліків та практичне комплексне випробування, що включає фізичну підготовку, тактику захисту від нападу, вогневу підготовку</p>
Другий рівень 250 годин	Офіцер першого рівня	<p>Навчальна програма передбачає фізичну підготовку, удосконалення тактики та методів оборони, проведення захоплення або захвату порушника, вогневої підготовки, надання першої медичної допомоги, ведення документації різної ступені складності.</p> <p>Особливу увагу в програмі навчання надано отриманню офіцерами знань, навичок та вмій побудови психолого-соціальної взаємодії, а також вивченню культури США.</p> <p>Під час навчання офіцери залучаються до чергувань, патрулювання, стройової та посиленої фізичної підготовки</p>
Третій рівень 189 годин	Офіцер першого рівня	<p>Навчальна програма спрямована на формування професійних компетентностей, а саме:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміння й дотримання правил усних і письмових інструкцій; – налагодження комунікаційних дій (установлення й підтримка ефективних взаємовідношень з колегами та контакту з ув'язненими); – інформаційних (збір, обробка інформації за допомогою спеціальних програм, володіння комп'ютерною технікою тощо); – уміння приймати управлінські рішення; – стройова та фізична підготовка; – уміння діяти в умовах екстремальних або надзвичайних ситуацій; – надання екстреної швидкої медичної допомоги; – володіння транспортними засобами, в т.ч. транспортом для перевезення ув'язнених; – володіння зброєю; – проведення спеціальних заходів із ув'язненими (перевірка, обшук тощо); – мовна компетентність (володіння іноземними мовами на рівні розмовної мови з ув'язненими, які не володіють англійською мовою) та ін.

Підвищення кваліфікації офіцерів-пенітенціаріїв		
Курси терміном 16–40 годин	Відповідна посада в «кар'єрній сходи́нці»	Особливості: – особиста мотивація офіцера до отримання нових знань, умінь та навичок; – розширення та вдосконалення знань щодо фінансової, правової та управлінської сфери діяльності в пенітенціарній системі; – отримання додаткової спеціалізації у службово-професійній діяльності; – оволодіння новими навичками, що надасть можливості офіцеру розширити сферу функціональних обов'язків
Короткотермінові курси терміном 6 годин	Отримання однієї нової компетентності	Навчальні програми спрямовані на отримання нових специфічних знань, умінь та навичок для оволодіння спеціальними (специфічними) компетентностями в межах посадової інструкції офіцера пенітенціарної установи
Тривалі семінари тривалістю до 16 годин	Отримання однієї або більше специфічних компетентностей	
Навчальні курси з видачею сертифікату	Отримання дозволу на сертифікований вид діяльності	Офіцери-пенітенціарії навчаються за спеціальними програмами, після оволодіння яких офіцер має сертифікат, що дозволяє йому здійснювати сертифіковані види діяльності в установах виконання покарань. Наприклад, курси інструкторів з комунікацій; курси інструкторів зі спеціального захисту; контролер за використанням зброї та інші.
*/Примітка: таблиця складена автором на підставі наукових джерел (Дворцов, 2016; Диденко, 2016; Муравйов, 2017; Пузирьов, 2018; Тимофеева, 2014; Clark Training Center, 2019; Federal Law Enforcement Training Centers, 2019; National Corrections Academy, 2019)		

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Порівняльний аналіз підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи США та України показав наступне:

1. Навчальні програми підготовки США, на відміну від вітчизняних, засновані на діяльнісному підході, мають практико-орієнтоване спрямування на формування професійних компетентностей для здійснення службово-професійної діяльності в конкретній пенітенціарній установі.

2. Відмінності також виявлені в ступеневому здобутті освіти пенітенціарія: в США отримати звання офіцера можливо тільки за умови вже здобутого рівня «бакалавр» та практичного досвіду службово-професійної діяльності, а в Україні – передбачено здобуття освіти майбутнім офіцером-пенітенціарієм за двома рівнями: першим (бакалаврським) рівнем та другим (магістерським) рівнем вищої освіти.

3. Тривалість підготовки теж суттєво відрізняється як для підготовки офіцерів, так і для курсів підвищення кваліфікації.

4. У правовій підготовці офіцерів-пенітенціаріїв США, як і в більшості закордонних країн, широко застосовуються такі виховні форми, як наставництво, кімнати честі тощо, а в Україні ці форми мають здебільше формальний вигляд (дошки пошани, професійні музеї).

5. Суттєва відмінність щодо формування мовної (лінгвістичної) компетентності; так, у США офіцери вивчають на рівні А1 дві та більше мов для можливості встановлення вербальних комунікацій з тими ув'язненими, які не володіють англійською мовою, натомість в Україні увага приділяється тільки англійській мові.

6. У світлі гуманізації пенітенціарної системи в усьому світі в США навчальні програми орієнтовані на формування розвиненої особистості офіцера, який здатен вирішувати управлінські (адміністративні, господарські, фінансові та інші проблеми), педагогічні, психологічні, виховні, соціальні та інші завдання. На відміну, в Україні навчальні програми перевантажені специфічними правовими навчальними дисциплінами і дуже мало виділено навчальних годин на соціальні та поведінкові науки.

7. Навчальні програми системи підвищення кваліфікації офіцерів, у тому числі інших категорій персоналу пенітенціарної системи, мають вузько орієнтований характер, спрямовані на якісне оволодіння новими компетентностями та не мають прив'язки до певної посади.

8. Система стимулювання мотивації офіцерів та персоналу пенітенціарної системи в США базується тільки на особисто-значимих факторах, що пов'язані з бажанням мати більшу заробітну плату або досягти кар'єрного зростання у службовій діяльності; в Україні підвищення кваліфікації має характер зобов'язання, а проходження курсів не сприяють покращенню фінансового стану персоналу та майже не впливають на кар'єру.

9. На відміну від України, у США офіцери-пенітенціарії – це службовці з високою соціальною значимістю їх діяльності для суспільства, які гарно володіють правовими знаннями, поважають права, свободу й гідність громадян.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні системи підготовки офіцерів пенітенціарної системи інших країн світу та розробці й обґрунтування універсальної наближеної до закордонних практик моделі підготовки офіцерів-пенітенціаріїв в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Європейські пенітенціарні правила (Рекомендація № R (2006)2 Комітету Міністрів держав-учасниць). Прийнято Комітетом Міністрів 11.01.2006 р. на 952-й зустрічі Заступників Міністрів. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_032 (European penitentiary rules (Recommendation № R (2006)2 Committee of Ministers of the states-members).

- Adopted by the Committee of Ministers 11.01.2006 on 952-nd meeting of the Deputy Ministers. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_032.*
- Койл, Э. (2002). *Подход к управлению тюрьмой с позиции прав человека: пособие для тюремного персонала*. Лондон: МЦТИ (Koil, E. (2002). *Approach to prison management from a human rights perspective: a prison staffing grant*. London: ICTR).
- МакГакін, Дж. (2017). *Сучасний в'язничий менеджмент*. Київ: ТОВ «К.І.С.» (Makhakin, Dz. (2017). *Modern prison management*. Kyiv: Co. «K.I.S.»).
- Грязнов, С. А. (2015). Анализ систем подготовки работников уголовно-исполнительной системы: российский и зарубежный опыт. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, Т. 17, 1 (2), 313-217 (Hriaznov, S. A. (2015). Analysis of systems of training of employees of the criminal-executive system: Russian and foreign experience. *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, Vol. 17, 1 (2), 313-217).
- Дворцов, В. Б. (2015). Профессиональная подготовка сотрудников пенитенциарных учреждений зарубежных стран. *Вестник Кузбасского института*, 4 (25), 156-163 (Dvortsov, V. B. (2015). Professional training for prison staff in foreign countries. *Herald of the Kuzbass Institute*, 4 (25), 156-163).
- Дворцов, В. Б., Диденко, А. В. (2016). Система профессиональной подготовки и повышения квалификации сотрудников исправительных учреждений США. *Вестник Кузбасского института*, 2 (27), 169-176 (Dvortsov, V. B., Dydenko, A. V. (2016). System of professional training and advanced training for US correctional officers. *Herald of the Kuzbass Institute*, 2 (27), 169-176).
- Ковалев, О. Г., Шереметьева, М. В. (2013). Пенитенциарная система США: особенности организации и современные тенденции. *Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление*, 4, 19-22 (Kovalev, O. H., Sheremeteva, M. V. (2013). Penitentiary system of the USA: organizational features and current trends. *Penal system: law, economics, management*, 4, 19-22 (Kovalev, O. H., Sheremeteva, M. V. (2013). Penitentiary system of the USA: organizational features and current trends. *Penal system: law, economics, management*, 4, 19-22).
- Кушнир, С. И. (2016). Европейские образовательные учреждения пенитенциарной системы: история и современность. *Берегиня*, 777, Сова, 1 (28), 103-107 (Kushnir, S. I. (2016). European education institutions of the penitentiary system: history and modernity. *Bereginya*, 777, Sova, 1 (28), 103-107).
- Марченко, В. Ю. (2017). Реформування пенітенціарної системи в Україні на основі зарубіжного досвіду. *Молодий вчений*, 11 (51), 942 (Marchenko, V. Yu. (2017). Reforming the penitentiary system in Ukraine on the basis of foreign experience. *Young scientist*, 11 (51), 942).
- Moraff, C. (2014). *Can Europe Offer the U.S. a Model for Prison Reform? Next city*. Retrieved from: <https://nextcity.org/daily/entry/us-prisons-reform-european-prisons-model>.
- Муравйов, К. (2017). Досвід США та Великобританії щодо реалізації державної політики у сфері виконання кримінальних покарань та можливості його використання в Україні. *Підприємництво, господарство і право*, 1, 193-197 (Muraviov, K. (2017). The experience of the United States and Great Britain in implementing the state policy in the field of execution of criminal penalties and the possibility of its use in Ukraine. *Entrepreneurship, economy and law*, 1, 193-197).
- Ошовський, В. І. (2015). Шляхи вдосконалення адміністративних процедур діяльності державної пенітенціарної служби України крізь призму зарубіжного досвіду. *Наше право*, 5, 36-42 (Oshovskyi, V. I. (2015). Ways to improve the administrative

procedures of the state penitentiary service of Ukraine through the prism of foreign experience. *Our Law*, 5, 36-42).

Пузырьов, М. С. (2018). Зарубіжний досвід підготовки управлінського персоналу для органів та установ виконання покарань. *Теорія і практика підготовки управлінського персоналу для органів та установ виконання покарань*, О. М. Тогочинський (ред.), (сс. 85-109). Чернігів: Академія ДПТС (Puzyrev, M. S. (2018). Foreign experience in the preparation of management personnel for penitentiary institutions. *The theory and practice of training managerial staff for penitentiary institutions*, O. M. Tohochynskiy (Ed.), (pp. 85-109). Chernihiv: Academy SPtS).

Тимофеева, Е. А. (2014). Особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников пенитенциарной системы в зарубежных странах. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 2 (22), 192-202 (Tymofieieva, E. A. (2014). Features of training future employees of the penitentiary system in foreign countries. *Herald of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2 (22), 192-202).

Clark Training Center. California. Retrieved from: <http://www.clarktraining.org/catalog/basic.asp>.

Federal Law Enforcement Training Centers (FLETC). Retrieved from: <https://www.fletc.gov>. National Corrections Academy, Aurora, CO. Retrieved from: <http://nicic.gov>.

РЕЗЮМЕ

Анищенко Виктория. Сравнительный аспект подготовки офицеров и персонала пенитенциарной системы на примере США и Украины.

В статье представлены результаты исследования, цель которого состояла в осуществлении сравнительного анализа системы профессиональной подготовки офицеров и персонала пенитенциарной системы в США и Украине.

Автором статьи выделены основные особенности пенитенциарной системы и процесса подготовки, формирования профессиональных компетентностей офицеров, персонала данной системы США. Результаты исследований представлены в виде сравнительных таблиц, а сделанные выводы о схожестях и отличиях в пошаговой подготовке офицеров в США будут использованы в дальнейших научных исследованиях для построения универсальной модели подготовки будущих офицеров-пенитенциариев в Украине.

Ключевые слова: пенитенциарная система, профессиональная подготовка, компетентность, профессиональные компетентности, учебная программа, уровни образования, формы обучения, профессиональное развитие, повышение квалификации.

SUMMARY

Anishchenko Viktoriia. The comparative aspect of training officers and personnel of the penitentiary system on the example of the USA and Ukraine.

The integration of Ukraine into the European community, implementation and ratification of the most important legal international documents [1] intensified the task of studying foreign experience in training officers for service and professional activities on the basis of a competence approach and bringing the criminal-executive system to the high requirements of international standards for the prisoners treatment.

The paper's purpose was to study the system of professional training of officers and personnel of the penitentiary system in the USA and Ukraine on the requirements of

international legislation and the current reform state in our country on the basis of the comparative analysis.

The paper uses theoretical analysis and generalization, systematization of scientific sources, as well as a comparative analysis of the professional training process of penitentiaries.

Particularly interesting for Ukraine is the experience of the system implementation of professional training in the USA, since the penitentiary system of this country is the oldest in the aspect of historical formation, multidisciplinary and multifunctional, which is reflected in the specifics of officers' training in different states of the country. According to many researchers, formation and development of the penitentiary system in the world, namely, in the United States a significant contribution to the idea and development of the theory and management of this system was made.

The author gives the structural components description of the penitentiary system of the United States, since it is the structural-organizational characteristics that influence the process and content of the personnel training of the penitentiary system. Also, the comparisons of training programs of officers and personnel of the US and Ukrainian penitentiary system were made with some similar elements and significant differences in the system of training and formation of professional competencies of penitentiary officers in both countries.

The results of the study are presented in the comparative tables, and the conclusions drawn from the experience of training officers in the United States will be used in further scientific research to build a universal model for the future penitentiary officers training in Ukraine.

Key words: *penitentiary system, professional training, competence, professional competence, training program, education levels, forms of training, professional development, advanced training.*

UDC 376-056.45(73+71+410)(043.3)

Maryna Boichenko

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Alina Sbruieva

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/151-163

METHODOLOGICAL MODEL OF COMPARATIVE RESEARCH IN GIFTED EDUCATION IN THE USA, CANADA AND THE UK

The aim of the article is to develop and theoretically substantiate a methodological model of comparative research in gifted education in the USA, Canada and the UK. The integrity of consideration of the phenomenon under study has been ensured by application of such methodological approaches as systems-synergetic, personality-oriented, cultural and comparative. Methodological model consists of target, theoretical-methodological, contextual, organizational-methodological, professional-pedagogical, resultative-prognostic units, in which knowledge gained through realization of the tasks of each previous unit, is the basis for the study in the following one.

Key words: *gifted education, comparative research, methodological model, USA, Canada, UK.*

Introduction. Comparative education as an independent and highly developed branch of scientific knowledge has a significant impact on formation of a global educational space, promotion of the dialogue of cultures and development of the educational policy of the national and supranational levels. Extremely intensively comparative education develops in the post-Soviet countries, where gaining independence opened wide opportunities to study foreign experience through broad access to relevant information resources and international programs of academic and scientific cooperation.

It is indisputable that in recent years comparative education in Ukraine has undergone significant methodological transformations. Such changes, according to L. Vakhovskiy's remark, can be called the transition from the "borrowing methodology", which means studying educational ideas and experience of one country, followed by development of recommendations for their use, to the "integration methodology", which focuses not on the individual countries, but on the study of general tendencies in order to help one or another country find its place in the global educational space (*Comparative Education Research*).

Analysis of relevant research. Despite significant achievements (concepts, author's models, approaches) of domestic comparativists (N. Avsheniuk, M. Chepil, T. Koshmanova, N. Lavrychenko, O. Lokshyna, O. Matviienko, N. Mukan, H. Nikolai, O. Ohienko, O. Pershukova, L. Pukhovska, A. Sbruieva, O. Sukhomlynska, O. Ustymenko-Kosorych, O. Zabolotna, et al.), the issue of the methodology of comparative education remains relevant. The global changes in the educational field require constant revision of the methodological principles of scientific research, which confirms the position of leading foreign theorists of comparative education (Arnové, 1980; Bereday, 1964; Bray & Thomas, 1995; Eckstein, 1983; Epstein, 1983; Kandel, 1933; Cowen, 2000; Kubow & Fossum, 2007; Noah & Eckstein, 1998; Picciano, 2004; Phillips & Schweisfurth, 2006; Holmes, 1982 and others) on the need to develop a separate methodological model for each study according to its specificity.

The aim of our study is to develop and theoretically substantiate a methodological model of comparative research in gifted education in the USA, Canada and the UK.

In order to achieve the goal the following **research methods** have been used: analysis, synthesis, comparison, generalization, concretization, classification, systematization – to study the sources on GT education and divide them according to their direction; method of modeling – allowed to develop a methodological model of comparative-pedagogical study of gifted education in the USA, Canada and the UK.

Research results. The integrity of consideration of the phenomenon under study is ensured by application of the methodological approaches, in particular systems-synergetic, personality-oriented, cultural and comparative.

A systems-synergetic approach provides a structural-logical analysis of GT education development in the USA, Canada and the UK and enables its consideration as a sociocultural phenomenon, as a multifunctional, nonlinear, complex, adaptive, dynamic system of interconnected elements capable of self-organization and self-development. Its strategic goal is to create conditions for the disclosure of GT students' potential in accordance with their interests and needs; raising a new generation of citizens capable of innovation and adopting non-standard solutions in conditions of rapid change.

Conceptual-methodological novelty of the ideas of the systems-synergetic approach (Antonova, 2015; Boulding, 1956; Ashby, 1958; Kochubei, 2005; Kremen, 2012; Laszlo, 1996; Meadows, 2008; Bertalanffy, 1956; Prigogine, 1999; Haken, 1983; Holland, 1999; Chekland, 1997; Sterman, 1994, et al.) is related to recognition of the ability of different systems to self-development not only through attraction of energy, matter and information from the outside, but also primarily through the use of internal opportunities. According to H. Haken, the properties of self-organization show objects of the most diverse nature. In turn, the processes of self-organization are conditioned by restructuring of existing and formation of new relationships between elements of the system. The decisive feature of self-organization processes is their purposeful but at the same time natural, spontaneous character: the processes that take place in interaction with the environment are at some extent autonomous, relatively independent of environmental influences (Haken, 1983).

Taking into account the fact that in order to characterize a synergetically organized system it is important to consider not only its internal structural-qualitative connections and values, but also the whole complex of its relations with the environment, in interaction with which the system identifies and implements its immanent qualities, we considered GT education in the USA, Canada and the UK in its relationship with a number of external factors – political, socio-economic, cultural, etc. At the same time, we took into account the fact that any holistic system is in a state of constant development and self-improvement, and each element of the system, which includes at least two subjects of interaction, can be considered both as an independent integrity, and as a self-sufficient component of another level of systemic connections and mediations of both lower and higher order.

Knowledge of the laws of self-organization, obtained on the basis of representations of the systems-synergetic approach, allowed to model a comparative-pedagogical study of gifted education in the USA, Canada and the UK in the unity of all its elements and, on the basis of the outlined positive conceptual ideas of foreign experience, to predict possible ways of developing GT education in Ukraine (Fig. 1).

A personality-oriented approach to the study of GT education in the USA, Canada, and the UK allows focusing on the personality of a gifted student, his identity and self-worth. The urgency of application of a personality-oriented approach in our study is determined by the necessity of forming in gifted children and youth such individual qualities, which give them the opportunity not only to lose their identity in a rapidly changing society, but also to win in a competitive struggle in the labor market.

Modern researchers (Bekh, 2003; Barraket, 2005; Brackenbury, 2012; Weimer, 2002; Hill, 1994; E. Johnson, 2013; Johnson, 2004; Jones, 2007; Kain, 2003; Cornelius-White, 2007; McCombs & Whisler, 1997; Mascolo, 2009; Pillay, 2002; Robinson, 2011, et al.) state transition of the educational systems of developed countries to personality oriented paradigm aimed at satisfying the educational needs of all schoolchildren. In particular, B. McCombs & J. Whisler singled out the following peculiarities of the personality-oriented approach in education: focusing on the student's personality (his/her heredity, experience, developmental perspectives, social status, talents, interests, abilities and needs) and learning process (finding the most effective methods of training aimed at increasing motivation and improving the quality of education for each student) (McCombs & Whisler, 1997, p. 11).

Considering the theoretical foundations of GT education in the USA, Canada, and the UK through the prism of a personality-oriented approach enables deeper study of the concepts of giftedness that reveal the nature of the outstanding abilities and trends in development of a gifted personality in the modern world from the philosophical, psychological, pedagogical and neuro-biological positions. Revealing of organizational-methodological foundations from the standpoint of a personality-oriented approach allows us to determine the most suitable for disclosure of the potential of a gifted personality forms and methods of pedagogical support in the studied countries, while the study of a professional-pedagogical dimension on the basis of this approach enables to find out the effectiveness of teachers' training for providing educational services to gifted children and youth effectively, taking into account their individual abilities and needs.

A cultural approach in our study focuses on understanding of educational traditions in conditions of other cultures, values and mentality. Interpretation of culture, according to Canadian scientist V. Masemann (Masemann, 2013), as a phenomenon, which is associated with all the aspects of life (people's ideas, their relationships with each other, with families, with social institutions, with the language they communicate, with their own physical environment and technologies used in society), covering mental, social, linguistic and physical forms, allows us to find out the origins and genesis of gifted students in the USA, Canada, and the UK in the twentieth century.

Implementation of comparative-pedagogical research on the basis of the cultural approach (Banks, 2006; Bennett, 2004; Wagner, 1981; Held, 2002; Allan, 2003; Ziaziun, 2006; Kember & Gow, 1989; Crossley, 2008; Masemann, 2013; Nikolai, 2013; Rizvi, 2005; Williams, 1985; Hofstede, 2001, et al.) provides for the definition of a cultural context that determines functioning of a particular education system.

It should be noted that foreign scholars ambiguously interpret the essence of the cultural context in comparative studies. In particular, M. Hammersley attempts to find out: whether context is manifested or constructed; if the context is constructed – is it done by the participants or analysts themselves?" (Hammersley, 2006). The supporters of the ethnographic approach argue that the cultural context "is created by the people being studied, and therefore the analyst must explore and reflect the context created in the process of social interaction, and any attempt by researchers to impose their analytical constructions with the cultural meanings created by a group of people, which are being studied, will be an act of symbolic violence" (Hammersley, 2006, p. 6). From the point of view of anthropology, for the study of other cultures, the researcher uses his own culture (Wagner, 1981), while phenomenology involves understanding the world through perception and experience of other people (Hofstede, 2001).

In our opinion, identifying the broad context of comparative-pedagogical research, it is important to find optimal correlation of the national and global cultural contexts of the phenomenon under study. Consequently, a cultural approach involves taking into account in the study the influence of globalization processes, as a result of which geographic restrictions disappear in determining the nature of economic, political, social and cultural interactions. Of particular interest are three processes that, according to M. Mason, are associated with globalization: 1) national cultural identities express themselves, but are weaker; 2) local and specific identities are amplified as a

result of resistance of globalization process; 3) new hybrid identities are becoming increasingly visible against the backdrop of the national cultural identities (Mason, 2015). Awareness of the influence of globalization processes on the development of GT education has allowed exploring the processes of international cooperation and the role of international organizations in the education of gifted children and youth.

A comparative approach involves finding out the elements of common and special in the phenomenon of GT education in each of the studied countries, the study of causal relationships – explaining dynamics of changes in development of the national system of GT education, substantiation of organizational-methodological foundations of GT education in the USA, Canada and the UK, highlighting peculiarities of training future GT teachers in higher education institutions in the countries under study and continuing professional development of GT teachers.

Implementation of a comparative approach (Arnove, 1980; Altbach, 1991; Bereday, 1964; Boichenko, 2018; Bray & Thomas, 1995; Bray, 2002; Broadfoot, 2000; Hebert, 2012; Eckstein, 1983; Epstein, 1992; Zabolotna, 2015; Kandel, 1933; Cowen, 2000; Kubow & Fossum, 2007; Lavrychenko, 2015; Lokshyna, 2015; Noah & Eckstein, 1998; Picciano, 2004; Sbruieva, 2015; Phillips & Schweisfurth, 2006; Holmes, 1982; Chou, 2014, et al.) in the study of GT education provides for the definition of a comparative strategy covering basic approaches (quantitative/qualitative), the number of countries, methods, levels and criteria.

The integration processes taking place in the world and European educational space predetermine the need to take into account the dialectics of general civilization and national-cultural goals and values, actualize relationships between educational systems through enrichment and replenishment of their own experiences with the ideas of countries with greater experience in this field. At the same time, we agree with the opinion of researchers led by D. Raffe that educational policy-makers should be cautious in trying to model their education systems on international examples, since “each society has clear and unambiguous boundaries of education systems that coincide with economic, social and political institutions that provide their social context” (Raffe et al., 1999, p. 19). That is why we insist on the *creative* use of the progressive conceptual ideas of the US, Canadian, and UK educational experience that can positively influence development of domestic secondary education in general and GT education in particular.

The logic of our study is based on the comparison of GT education models in the USA, Canada and the UK based on their common features. This

approach, in spite of some national peculiarities, makes it possible to identify general features, existing in GT education of the studied countries.

Application of a complex of methodological approaches (systems-synergetic, personality-oriented, cultural, comparative) is explained by the interdisciplinary nature of the study of the theoretical and methodological foundations of GT education in the USA, Canada, and the UK and focusing on the philosophical, historical-pedagogical, pedagogical, psychological, sociological, genetic, physiological aspects of the problem, as well as the condition for obtaining objective data and formulating correct conclusions.

Our study is based on a qualitative approach that allows finding out the essence of GT education in the USA, Canada and the UK as a pedagogical phenomenon at different levels of education system functioning and from different positions. By developing a methodological model of qualitative comparative-pedagogical research, we were guided by A. Picciano's statement that, unlike quantitative, qualitative studies are based on "meaning, concept, context, description and environment" (Picciano, 2004, p. 32) and aimed at revealing the essence of the phenomena under study. Within the framework of a qualitative approach, scientists act as tools for data collection. Unlike quantitative methodology aimed at finding common laws, a qualitative approach sometimes denies that such laws exist. As J. Greene notes, a qualitative approach is not limited to a set of variables that form an interest in quantitative research, but is more integral and naturalistic, and considers social objects in a holistic way, at different levels and from different points of view (Greene, 2007).

A. Bryman, in turn, notes that qualitative research is characterized by openness and flexibility. Opening, formulation and verification of the basic theoretical positions are carried out simultaneously with the process of data collection and analysis. Presenting results, researchers, who prefer a qualitative approach, offer varied, deep, detailed descriptions, rather than simply explain statistical relationships between well-defined and measured concepts. At the same time, adherents of qualitative research go beyond pure description and analyze, interpret and explain complex situations and phenomena (Bryman, 1988).

In order to realize the tasks of comparative-pedagogical research, an author's methodological model is used, according to which an analysis of the theoretical and methodological foundations of GT education in the USA, Canada and the UK is carried out. The proposed model is based on theoretical (philosophy, pedagogy, psychology, sociology, physiology) generalizations and takes into account the political and socio-economic conditions on the background of which develops GT education in the studied countries (Fig. 1.1).

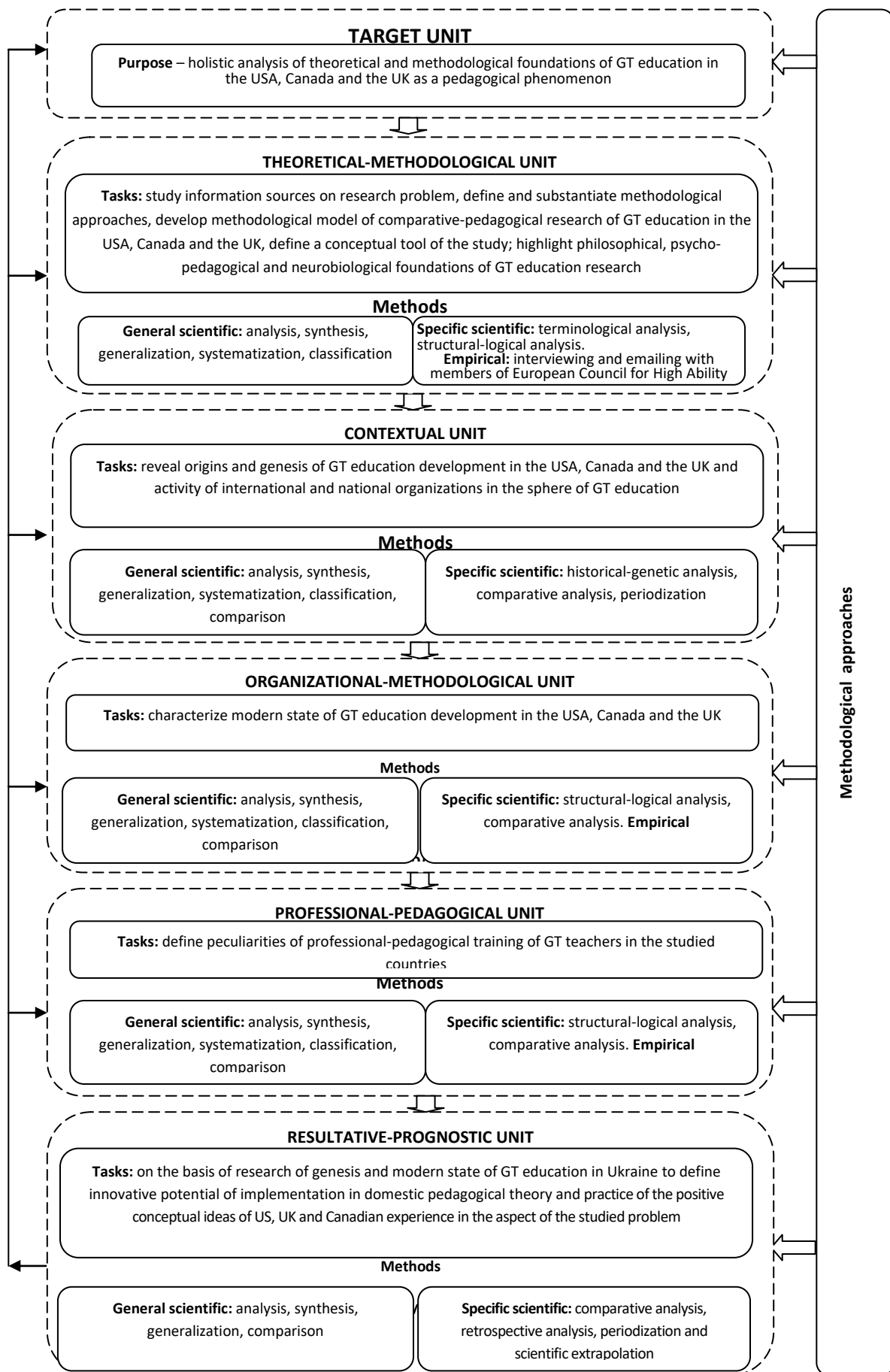


Fig. 1. Methodological model of comparative research in GT education in the USA, Canada and the UK

In the methodological model of our research we distinguish six units (target, theoretical-methodological, contextual, organizational-methodological, professional-pedagogical, resultative-prognostic), in which knowledge gained through realization of the tasks of each previous unit, is the basis for the study in the following one.

In their totality, isolated units form the structure of the conceptual and theoretical components of research and their practical implementation.

Within the *target unit*, the purpose of the study is defined – a holistic analysis of the theoretical and methodological foundations of GT education in the USA, Canada and the UK as a pedagogical phenomenon. The stated objective is consistently realized in the tasks defined in the following units.

The tasks of the *theoretical-methodological unit* envisaged the study of the information sources on the problem under investigation, definition and substantiation of methodological approaches, development of a methodological model of comparative-pedagogical study of GT education in the USA, Canada and the UK, definition of a conceptual tool of the study; definition of philosophical, psychological-pedagogical and neurobiological foundations of GT education research.

In order to accomplish these tasks, the following general scientific methods were used: analysis, synthesis, generalization, systematization and classification with the aim of studying sources on the research problem, division of an array of information in the direction of scientific research.

We have used such specific scientific methods as terminological analysis, which made it possible to find out the essence of the fundamental concepts of the research, to fix the series of their English equivalents and interpretations; structural-logical analysis, which made it possible to outline dimensions in consideration of the problem of GT education.

With the help of empirical methods (document analysis, interviewing and e-mailing), the specifics of the educational process in the USA, Canada, and the UK in general secondary education were identified based on modern concepts of giftedness, which are mostly practical in nature.

In order to outline the problem field of the study, we have searched and analyzed scientific sources on the problem of GT education in the United States, Canada and the UK in international and national electronic libraries and databases (Encyclopaedia Britannica (<https://www.britannica.com/>), ERIC (<https://eric.ed.gov/>), Google Scholar (<https://scholar.google.com/>), Research Gate (<https://www.researchgate.net/>), Scribd (<https://scribd.com/>) та SCOPUS (<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>)), Electronic catalog of Vernadsky

National Library of Ukraine (http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe), Electronic Library of the Gifted Child Institute (http://biblos.iod.gov.ua/catalog.php?cat_id=13) and so on.

In addition to the automatic search in the above mentioned databases, we have searched for the articles on the research problem in such specialized scientific journals as Gifted child today, Gifted and Talented International, Journal of creative behavior, Journal for the Education of the Gifted, Educating Able Children, High ability studies, Talent development and excellence, Gifted Child Quarterly, High Ability Studies. The choice of scientific journals for a more detailed analysis was due to the largest number of automatic search results. The selection of scientific sources for the given work was carried out on the basis of analysis of titles, key words and annotations, which envisaged the search for an optimal combination of key concepts of research (giftedness, talent, gifted education, gifted and talented education).

The tasks of the *contextual unit* were to reveal the origins and genesis of GT education in the USA, Canada, and the UK and to highlight the activities of international and national organizations in the field of GT education. For this purpose, we have applied such general scientific methods as analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization, classification, which made it possible to establish from a set of features and characteristics common and distinctive features of GT education in the USA, Canada, and the UK.

Within the contextual unit we have used such specific scientific methods: historical-genetic analysis – to identify the origins of GT education in the USA, Canada, and the UK; periodization method that allowed to consider GT education phenomenon in the USA, Canada, and the UK in the temporal continuum of the historical process and to distinguish five chronologically sequential stages that differ in essential features; comparative analysis covering a set of research tools aimed at identifying common and distinctive features in comparable pedagogical objects.

Within the *organizational-methodological unit* it was envisaged to characterize the current state of GT education in the USA, Canada, and the UK.

For this purpose, a complex of general scientific (analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization, classification), specific scientific (structural-logical analysis, comparative analysis) and empirical (analysis of documents, interviews and electronic correspondence) methods was used that allowed to consider GT education in the USA, Canada, and the UK as a coherent phenomenon, to study its structural components in these countries, the nature of internal ties and mechanisms for its functioning.

The tasks of the *professional-pedagogical unit* were to determine the peculiarities of professional-pedagogical training of GT teachers in the studied countries.

With the help of such general scientific methods as analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization and classification, the components of professional competence of the GT teacher in the USA, Canada and the UK, who provides high-quality educational services to students, are distinguished and characterized.

Specific scientific methods (structural-logical analysis, comparative analysis) allowed distinguishing between the structure and content of organization of professional training and continuous professional development of GT teachers in the studied countries.

The use of such empirical methods as interviewing and e-mailing enabled us to understand better the national cultural context of GT teachers' training in the USA, Canada and the UK.

Solving the tasks within the *resultative-prognostic unit* provided for identification of the innovative potential of applying in the national pedagogical theory and practice of the progressive experience of the USA, Canada and the UK in the aspect of the problem under investigation, on the basis of a phased implementation of a series of steps covering: 1) generalization and systematization of the research results; 2) adjusting and deepening preliminary conclusions; 3) definition of positive conceptual ideas of foreign experience that can be implemented in national theory and practice of GT education; 4) developing a model for GT education development in Ukraine based on creative use of the innovative potential of positive American, Canadian and British experience; 5) prediction of new directions for further study of the problem.

The use of general scientific methods (analysis, synthesis, generalization, comparison) made it possible to test the assumptions formulated in the research process and to correct the conclusions.

The following specific scientific methods were used in the study: retrospective analysis allowed to establish a number of external and internal factors that had determined GT education development in Ukraine and its intrinsic characteristics; periodization method made it possible to distinguish five chronologically sequential stages of GT education development in Ukraine, which differ in essential features; comparative analysis and scientific extrapolation of American, Canadian and British experience into Ukrainian realities allowed us to identify the prospects for its use in the practice of GT education in Ukraine and to structure the formulated recommendations according to aspects (normative,

legal, procedural, organizational-pedagogical, methodological, professional-pedagogical) and levels (national, local, institutional), which makes it possible to systematically cover problematic issues.

Conclusions and prospects for further research. Thus, implementation of the developed conceptual model as a framework makes it possible to compare general, regional and specific educational phenomena, allows to describe and analyze the facts, to define and characterize trends and perspectives of the entire system.

Taking into account the fact that the countries under study have a common historical and socio-cultural heritage and at the same time make efforts to preserve the best national traditions, the purpose of our study is to identify and synthesize positive conceptual ideas of GT education experience that are common to the countries under study for their creative implementation in the conditions of the New Ukrainian School.

Further studies will be directed at revealing positive conceptual ideas of GT education of the EU countries.

REFERENCES

- Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы / под ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона; пер. с англ. Л. М. Ваховского, И. В. Разнатовского (2015). Луганск: издательство «ФОР Сабова А. М.» (Comparative education research: approaches and methods / ed. by M. Bray, B. Adamson, M. Mason; translated from English by M. L. Vakhovskiy, I. V. Raznatovskiy (2015). Luhansk: publishing house "FOP Sabov A. M.").*
- Boichenko, M. (2018). Genesis of education of gifted schoolchildren in the USA, Canada and the UK in the XX – early XXI cen. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології (Pedagogical sciences: theory, history, innovative approaches)*, 2 (76), 63–74. DOI 10.24139/2312-5993/2018.2/063-074.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hacken, H. (1983). *Synergetics. An Introduction*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, Vol. 1, no 1, 3–14.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage Publications, Thousand Oaks, London.
- Masemann, V. L. (2013). Culture and education. In R. F. Arnove, C. A. Torres, F. Stephen (Eds.), *Comparative education: the dialectic of the global and the local*, (pp. 113–131). Lanham: Rowman & Littlefield.
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Picciano, A. G. (2004). *Educational research primer*. London: Continuum.
- Raffe, D., Brannen, K., Croxford, L., & Martin, C. (1999). Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for "home internationals" in comparative research. *Comparative Education*, 35 (1), 9–25.
- Wagner, R. (1981). *The invention of culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Сбруева Алина. Методологическая модель сравнительного исследования образования одаренных в США, Канаде и Великобритании.

Целью статьи является разработка и теоретическое обоснование методологической модели сравнительного исследования образования одаренных в США, Канаде и Великобритании. Целостность рассмотрения изучаемого явления обеспечивалась применением таких методологических подходов, как системно-синергетический, личностно-ориентированный, культурный и сравнительный. Методологическая модель состоит из целевого, теоретико-методологического, контекстуального, организационно-методического, профессионально-педагогического, результативно-прогностического блоков, в которых знания, полученные в результате реализации задач каждой предыдущей единицы, являются основой для изучения в следующей.

Ключевые слова: образование одаренных, сравнительное исследование, методологическая модель, США, Канада, Великобритания.

АНОТАЦІЯ

Бойченко Марина, Сбруєва Аліна. Методологічна модель порівняльного дослідження освіти обдарованих у США, Канаді та Великій Британії.

Метою статті є розробка й теоретичне обґрунтування методологічної моделі порівняльного дослідження освіти обдарованих у США, Канаді та Великій Британії. Цілісність розгляду досліджуваного явища забезпечено застосуванням таких методологічних підходів, як системно-синергетичний, особистісно-орієнтований, культурний і порівняльний. Системно-синергетичний підхід забезпечує здійснення структурно-логічного аналізу розвитку ОТ освіти у США, Канаді та Великій Британії й уможливорює її розгляд як соціокультурного феномену, як багатофункціональної, нелінійної, складної, адаптивної, динамічної системи взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, здатної до самоорганізації й саморозвитку. Особистісно-орієнтований підхід у дослідженні ОТ освіти у США, Канаді та Великій Британії дозволяє сфокусуватися на особистості обдарованого школяра, його самобутності та самоцінності. Культурологічний підхід забезпечує спрямованість дослідження на розуміння освітніх традицій в умовах інших культур, цінностей і менталітету. Порівняльний підхід передбачає з'ясування елементів спільного й особливого у феномені освіти обдарованих школярів у кожній із досліджуваних країн, вивчення причинно-наслідкових зв'язків для пояснення динаміки змін у розвитку національної системи ОТ освіти, обґрунтування організаційно-методичних засад освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії, висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами в закладах вищої освіти досліджуваних країн та безперервного професійного розвитку ОТ учителів.

Методологічна модель складається з цільового, теоретико-методологічного, контекстуального, організаційно-методичного, професійно-педагогічного, результативно-прогностичного блоків, у яких знання, отримані в результаті реалізації завдань кожного попереднього блоку, є основою для вивчення в наступному. У своїй сукупності виокремлені блоки утворюють структуру концептуально-теоретичних компонентів дослідження та їх практичного втілення.

Ключові слова: освіта обдарованих, порівняльне дослідження, методологічна модель, США, Канада, Велика Британія.

УДК 371.485+323.213

Тетяна Кравченко

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID 0000-0003-4790-7462

Оксана Семида

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID 0000-0003-2042-5092
DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/164-176

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті йдеться про особливості патріотичного виховання у Великій Британії. Виховання патріотизму є частиною громадянського виховання. Воно здійснюється в закладах освіти Великої Британії в процесі навчальних занять, позакласної роботи, а також у процесі участі школярів у культурно-освітніх та інших громадських організаціях молоді. Розглядаються випадки суперечливого ставлення до поняття патріотизм у Великій Британії. Підкреслюється, що істинний патріотизм ґрунтується на справедливості, гуманізмі та демократії. Потрібною є розробка необхідних навчальних матеріалів та програм патріотичного виховання, а також відповідна підготовка педагогів.

Ключові слова: освіта, виховання, патріотизм, учні, історія, культура, навчальні матеріали, навчальні програми, Велика Британія.

Постановка проблеми. В епоху інформаційних технологій та глобалізації, коли елементи культури одних народів значною мірою проникають у культуру інших народів, коли в багатьох сферах людської діяльності переважає раціональність, виникає проблема збереження традицій, духовної спадщини минулого, ставлення людини до своєї країни. Раніше, коли не було таких, як сьогодні, можливостей для обміну інформацією та для пересування за допомогою транспортних засобів, людина була змушена в більшості випадків жити та працювати на обмеженій території, її можливості для обміну інформацією з представниками інших країн та культур були обмеженими. Сьогодні, за допомогою комунікативних технологій, людина може спілкуватись з усім світом, працювати з представниками різних країн. Сучасні транспортні засоби та розширення можливостей для відвідування інших країн дозволяють безпосередньо працювати в інших країнах, активно спілкуватися з жителями інших країн, будувати родинні стосунки з ними. Міжнародний контекст значно більшою мірою охоплює сучасну людину, порівняно з людиною минулого. Тому ще

більш актуальною стає проблема формування позитивного ставлення до своєї країни, що складається з любові до рідної землі, поваги до своїх батьків та предків, вшановування минулого країни, збереження природи країни.

В умовах громадянського суспільства набуває значення також і здатність громадян розуміти події, які відбуваються в країні, оцінювати їх та активно діяти для досягнення конструктивних цілей, спрямованих на збереження та розвиток рідної країни. Формування таких якостей людини є сьогодні одним із важливих завдань літератури та мистецтва, засобів масової інформації, науки і освіти.

Одним із напрямів виховної роботи в освіті є патріотичне виховання. Представляють інтерес інноваційні стратегії розвитку освіти та виховання в країнах ЄС та в світі. У нашій роботі ми розглядаємо особливості патріотичного виховання у Великій Британії, країні, яка має складну історію та свої специфічні особливості життя й діяльності її представників.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття патріотизм має в літературі різні інтерпретації. З одного боку, патріотизм розглядають як позитивну якість людини, пов'язану з любов'ю до рідної землі, повагою до людей, які на ній проживають, до історії та традицій країни. Таке ставлення спрямоване на збереження, розвиток, захист інтересів країни. З іншого боку, в історії спостерігаються і випадки зловживання поняттям патріотизму, коли керівники держав або представники окремих соціальних груп (класів) використовують поняття, пов'язані з патріотизмом, для організації загарбницьких війн, виправдання втрат та страждань населення, експлуатації найманих працівників. Таке зловживання може негативно впливати на ставлення людей до поняття патріотизм.

Шлях розвитку патріотизму в Англії розпочинається від найдавніших часів. Вже за часів Вільгельма Завойовника в населення Англії існувало глибоке розуміння патріотизму. Дом Тюдорів і династія Стюартів так само зробили істотний внесок у розвиток патріотизму серед населення. Після створення Великої Британії поняття «патріотизм» набуло нового значення. Оголошення парламентської монархії в середині XVII століття викликало істотні зміни в житті населення країни. Відтепер монарх мав скоріш символічну, ніж політичну роль, «право на консультування, право на схвалення і право на попередження». Проте, слід зазначити, що монарх очолює всі три гілки влади, має право розпуску парламенту, призначає міністрів, а також, як верховний головнокомандувач, має право оголошувати війну іншим країнам. Незважаючи на це, найважливіша роль британського монарха полягає в статусі символу єдності країни, у той час

як Парламент є головним законодавчим інститутом Великої Британії. Варто відзначити, що подібна система поділу влади і монархії, коли монарх є символом нації, виявилась стійкою та працюючою.

Отже, патріотизм, у тому вигляді, як ми розуміємо його сьогодні, можливий лише в умовах демократії. Політика та ідеологія держави покликані виховувати й формувати патріотизм. Патріотизм проявляється в політичній культурі громадян, він стає джерелом сили, єдності народу й цілісності держави. Справжній патріотизм завжди на боці справедливості, гуманізму і демократії (Нурлінгенова та Жиєнбаєва, 2015).

Періодом активізації міркувань про патріотизм і пов'язаний із ним націоналізм (обраність расової спільноти імперської Великої Британії) називають ХІХ століття. Доповідь Біху Пареха «Майбутнє мультиетнічної Британії» (Parekh B. The Future of Multi-Ethnic Britain), опублікована в 2001 році, яка була результатом роботи однойменної комісії, спричинила вибух патріотичного обурення громадян Великої Британії. Найбільше неприйняття у громадськості викликали припущення автора доповіді про те, що за самою своєю суттю так звана «британська ідентичність» завжди була глибоко расистським поняттям. Незважаючи на помітний вплив політики «мультикультуралізму», британський патріотизм являє собою явище особливого порядку, формування якого обумовлено не тільки культурною специфікою, але й особливим складом мислення Британської нації, її менталітетом, заснованим на чітко виражених індивідуалістичних позиціях.

Відомо, що англійці не люблять демонструвати своїх почуттів і емоцій. Вони дуже стримані. Зовнішні бурхливі прояви патріотизму, на думку англійців, не відповідають правилам хорошого тону. Це може викликати хибну думку про відсутність у них цього почуття взагалі. Ще в ті часи, коли Англія була центром величезної імперії, бути відвертим патріотом було рівнозначно тому, щоб хвалитися своїм майном, здоров'ям або красою. Та й поняття «батьківщина» було дуже широким. Сьогодні, коли існує загроза бути поглиненими Європейським Союзом чи американською культурою, стати жертвою тотальної глобалізації стає реальністю, і патріотизм перестає бути порожнім звуком. Все сильніше, поки що головним чином у провінції, говорять про необхідність відродити традиції «старої доброї Англії», згадати про колишню велич і гордість (Павловська, 2014).

Протягом ХХ ст. в англійській системі освіти з'явилося багато нового. Був розроблений «Єдиний національний навчальний план», який увійшов до Закону про реформу системи освіти 1988 року. За цим планом було введено десять обов'язкових предметів для початкових і неповних середніх шкіл.

Серед них: англійська мова і література, математика, природознавство (предмети, яким приділяється особлива увага), історія, географія, технологія, музика, мистецтво, а також іноземна мова в середній школі, релігія. Зміни та покращення змісту освіти передбачають подальше вдосконалення морального, інтелектуального, фізичного та трудового виховання учнів. Тут особливу роль грають предмети гуманітарного циклу, адже саме гуманітарні дисципліни можуть розглядатися з метою виховання духовності, патріотизму та громадянськості (Фінін, 2012).

У доповіді Національної комісії з освіти Великої Британії (1993 р.) розглядалось особливе значення школи, яка має передавати підростаючому поколінню такі цінності, як правдивість, повага до інших, почуття обов'язку по відношенню до суспільства, турбота про людей, культурні цінності тощо. У цій доповіді робився наголос на важливості того, щоб діти росли громадянами демократичного суспільства, знали, як воно функціонує, розуміли свої права і обов'язки, отримували виховання в дусі терпимості та волі. Шкільна освіта Великої Британії націлена на формування морально стійкої особистості (Галус та Шапошнікова, 2006).

Метою даної статті є спроба проаналізувати та виявити особливості патріотичного виховання в сучасній системі освіти Великої Британії. Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства. Принципами політики держави у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є, окрім забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності та інших принципів, такі положення, як нерозривний зв'язок із національною та світовою історією, культурою, національними традиціями, гуманізм, демократизм, єдність навчання, виховання та розвитку, повага до культурних цінностей, історико-культурного надбання країни, виховання патріотизму. У цій статті розглядаються національно-патріотичні аспекти змісту виховання молоді у Великій Британії, зокрема, з огляду на її державну політику, різноманітні рішення суперечливих питань, пов'язаних із присвяченими цьому навчальними програмами.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті були використані численні літературні джерела, періодичні друковані та електронні видання, зокрема, британська періодика, видання спеціальних закладів вищої освіти Великої Британії. Були відібрані найбільш змістовні матеріали актуальної тематики, опубліковані в різний час. Після розгляду, систематизації та аналізу цих матеріалів зроблені висновки. На жаль, у межах однієї статті неможливо розглянути всі аспекти порушеної теми та навести аналіз всіх

зібраних матеріалів. У статті намічені перспективи подальших досліджень патріотичного виховання молоді у Великій Британії та ЄС.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи проблеми ставлення до патріотизму у Великій Британії, можна згадати двох видатних англійських письменників – Редьярда Кіплінга та Ричарда Олдінгтона. Кіплінг, який «вірив у Британську імперію, славив вірність обов'язку, підкорення закону, писав про «тягар білої людини», яка, стиснувши зуби, не розгинаючи спину, служить Імперії». Ричард Олдінгтон, як представник молодих літераторів, які пройшли жахи першої світової війни, критикує Кіплінга за те, що цілим поколінням «не без допомоги Кіплінга втовкмачували в голову і в школі, і в університеті: обов'язок виконуй завжди, в Англії все найкраще» (Генієва, 1991, с. 5).

І сьогодні існують думки, коли патріотизм у Великій Британії розглядають як з позитивної, так і з негативної точок зору (Phillips, 2009). У даній роботі, у якій ми розглядаємо проблеми виховання патріотизму в системі освіти Великої Британії, ми, визначаючи поняття патріотизму, спираємось на наукову спадщину видатного українського педагога Василя Сухомлинського, який розглядав патріотизм як одну з найважливіших позитивних якостей людини, як якість, що починається з поваги до батьків, з активної діяльності, спрямованої на допомогу рідним, іншим людям, на розвиток країни. Це ще й повага до оточуючих, до історичної та культурної спадщини, до традицій та звичаїв країни.

У Великій Британії виховання патріотизму можна розглядати як частину громадського виховання. Виховання розуміють не як нав'язування певних ідей, а як формування вмінь активно діяти для втілення тих ідей, які сприяють розвитку своєї країни, збереженню її особливостей, виховують повагу до минулого країни.

Найбільшу увагу вихованню патріотизму у Великій Британії приділяють у старших класах середньої школи, коли починається широке ознайомлення підлітків з країною, особливостями її історії та культури. Виховання здійснюється в процесі викладання загальноосвітніх дисциплін, спеціальних дисциплін, додаткових дисциплін, у процесі позашкільних заходів, коли відбувається ознайомлення з досягненнями культури країни, а також вже в процесі підготовки до активної громадської діяльності в дитячих та молодіжних культурно-освітніх та громадських організаціях. Значну увагу у процесі виховання патріотизму у Великій Британії приділяють екологічному вихованню, коли школярі розробляють та виконують практично різноманітні проекти, спрямовані на захист та збереження природи рідного краю, створення умов життя та діяльності, що сприяють збереженню здоров'я людей.

Громадянськість (усвідомлення кожним громадянином своїх прав та обов'язків щодо держави) британські педагоги розглядають як ядро патріотизму й засіб виховання законослухняного громадянина (Гурій, 2008, с. 8). До виховання громадянина належать такі фундаментальні поняття: права людини, свобода, демократія, солідарність, відповідальність (Гурій, 2008, с. 19).

Цікаві факти щодо патріотичного виховання наводяться відомою авторкою оглядів Мелані Філліпс, яка публікується, зокрема, у «Дейлі Мейл» (Daily Mail, щоденна газета). У цій статті розглядається її огляд «Якщо дітей навчають, що патріотизм – це неправильно, то на кону стоїть сама британська ідентичність», опублікований «Дейлі Мейл» у вересні 2009 року (Phillips, 2009). Мелані Філліпс наводить відомості, що за даними нещодавнього опитування вчителів Інституту освіти Лондонського університету було встановлено, що близько трьох чвертей з них вважають своїм обов'язком попереджувати своїх учнів про небезпеку патріотизму. Учителями висловлюється думка, що патріотизм в контексті «бути британцем», розділяє групи по расових лініях, на відміну від того, що вчителі прагнуть привести учнів до розуміння того, що робить людей однаковими. Це суперечить думці, що патріотизм, навпаки, це те, що об'єднує нас разом через спільне почуття приналежності та бажання захищати те, що ми всі маємо спільного. Школи повинні забезпечити, щоб учні не тільки розуміли, що таке патріотизм, але й були підготовлені для обґрунтованих суджень про місце, яке патріотизм повинен займати в їхніх власних емоційних життях.

Гордон Браун, який перебував на посаді прем'єр-міністра Великої Британії з 2007 по 2010 роки, виступав за заохочення учнів бути патріотичними, закликаючи до того, щоб «уроки британців» були частиною навчальної програми (Браун, 2006). Він висловлював стурбованість з приводу руйнування національної ідентичності. З цього приводу він неохоче визнавав, що першопричиною цього було сприяння мультикультуралізму, який «перетворив патріотизм на брудне слово» (dirty word). Стаття Брауна «Що означає бути британцем» завершується словами: «Але без патріотизму суспільство починає вмирати» (Браун, 2006). На той час активно проводилися дослідження щодо поглядів учителів та учнів щодо того, чи слід навчання патріотизму заохочувати, знеохочувати або пасивно терпіти в британських школах. Результати продемонстрували, що більшість учителів заплуталися щодо того, якого курсу слід притримуватися та чого очікує від них уряд. Вони виявили схильність не погоджуватися з твердженням, що вони повинні повторювати в школах думку, яку Гордон Браун висловив Фабіанському суспільству минулого року, а саме, що патріотизм – «спільний клей» (common

glue), що зв'язує британське суспільство. Проте була розроблена та приведена до дії нова програма для дітей віком від 11 до 14 років, яка підтвердила, що учні вивчатимуть спільні британські цінності та вивчатимуть національну ідентичність у Великій Британії.

Ідея про зв'язок між патріотизмом і соціальною згуртованістю набирала обертів серед вихователів і політиків протягом 1990–2010 років. Наприкінці 80-х років нова навчальна програма історії підкреслила знання й гордість британської історії. У 2002 році уряд запровадив громадянство як обов'язковий предмет. Потім у січні 2007 року, сер Кіт Аджегбо (Keith Ajegbo), колишній директор лондонської школи, опублікував свій урядовий звіт, у якому закликав підлітків краще зрозуміти «британство» у класах громадянства і підтримав ідею громадянства в програмі неповної середньої освіти GCSE і та в програмі вищої середньої школи A-level. Учителі, які брали участь у дослідженні Інституту освіти, зауважили, що політикам подобається розглядати дискусії про патріотизм як певну панацею, проте чи мають політики уявлення про те, наскільки важко виховувати любов і вірність країні в класі, особливо в мультикультурній школі? Ще однією причиною обережності, особливо в мультикультурних школах, є невизначеність щодо того, наскільки доречно сприяти патріотичній прихильності до Британії учням-іммігрантам з існуючими патріотичними прив'язками до своїх країн походження. Лише 13 % учителів розповіли дослідникам, що вони вважають, що школи повинні активно сприяти вихованню патріотизму. Решта заявили, що виховання любові до своєї країни є роботою суспільства, а не школи. За словами Аджегбо, дебати навколо британських цінностей і патріотизму в сучасному світі – це питання громадянства, яке школи повинні обговорювати, але такі обговорювання мають відбуватися в контексті історії Великої Британії.

За словами Гордона Брауна, якщо кілька років тому лише менше половини громадян Великої Британії (46 %) чітко асоціювали себе з британством, сьогодні таких налічується вже дві третини (65 %). При цьому жителі Британії ставляться до своєї країни з більшим патріотизмом, ніж населення практично всіх інших європейських країн. Майже половина британців упевнена: якщо не буде пропагуватися британство, суспільству загрожує розкол (Браун, 2006). Не корисливий індивідуалізм, а ідеї «активної громадянськості», «добросусідства», громадянської гордості й народовладдя лежать у серці британської історії. Згідно з опитуванням громадської думки, проведеним YouGov в 2005 році, до 90 % британців вважають, що справедливість і чесна гра – це дуже важливі або досить важливі складові

британства. Більше 70% британців пишаються терпимістю своєї нації, відповідальністю і справедливістю (Піддубняк, 2018). Сучасне почуття патріотизму й осмислення патріотичних завдань здатні мобілізувати і надихати людей у мирний час так само, як під час війни усвідомлення спільної патріотичної мети надихає націю на трудовий і бойовий подвиг. Британський патріотизм, на погляд Гордона Брауна, заснований не на приналежності до тієї або іншої національності або раси і не тільки на загальних інститутах, а на неминущих ідеалах, які формують уявлення британців про себе.

Британська держава не упускає з уваги й стан військово-патріотичного виховання молоді. Зокрема, в Британії діє принцип *КАРЕ* (*keep the Army in the public eye* – тримати армію на очах у населення), що сприяє зростанню популярності військової служби і заодно цивільному та патріотичному вихованню. Особливе місце в роботі з молоддю займає міністерство оборони, яке розглядає її як важливе джерело поповнення новобранцями збройних сил. З цією метою міністерство здійснює низку соціальних і навчальних програм (Сумбаєв, 2004). Військово-патріотичне виховання молоді, яке ведеться за багатьма іншими напрямками, справляється в цілому, як офіційно вважається у Великій Британії, з поставленим перед ним завданням – формувати й розвивати особистість, що володіє якостями громадянина – патріота країни, особистість, здатну успішно виконувати громадянські обов'язки в мирний і воєнний час (Сумбаєв, 2004).

Ще одна опублікована робота доктора філософії з кафедри філософії освіти в Школі освіти, Університет Бірмінгему, Клер Гордон Бантік «Чи потрібно вчити патріотизм у державних школах?» містить цікаві факти (Buntic, 2017). У ній стверджується, що викладання прогресивного патріотизму, як інклюзивного, відкритого й інтерпретаційного проекту, є необхідним у державному навчанні для протидії значним загрозам сучасним ліберальним демократіям. Ця теза стверджує, що різні форми громадянської освіти, з особливим упором на Англію за останні десятиліття, не були адекватними. Тут доводиться погодитися, що ці концепції громадянської освіти різними способами не змогли забезпечити достатньо життєвої сили для залучення молоді до дедалі складнішої й вимогливої демократичної системи Великої Британії. Нещодавня громадянська освіта також не була достатньо ліберальною, пропагуючи виняткове відчуття національної солідарності. Стверджується, що ці невдачі необхідно вирішувати, ураховуючи рівень інформованої, критичної демократичної участі, необхідної в складних сучасних демократіях, за наявності реальних і зростаючих загроз, з якими

вони стикаються. Наприклад, британське, все більш різноманітне і нерівне ліберальне суспільство, яке діє в епоху глобалізації, спричинило зростання шовіністичних і емоційно потужних концепцій виняткової національної ідентичності. Автор монографії стверджує, щоб протистояти цій загрозі, потрібна концепція патріотичного виховання, яка дотримується ліберальних принципів, необхідний розвиток емоційної (афективної) приналежності до країни, що може бути забезпечено за допомогою ліберального, мультикультурного, демократичного національного проекту.

Патріотизм у британських школах, а саме перспективи для вчителів та студентів, розглядають у своїй роботі М. Ханд та Дж. Пірс (Hand & Pearce, 2011). Вони здійснили власне дослідження за участю вчителів та учнів середніх шкіл з метою виявлення того, чи існуючий педагогічний підхід щодо викладання патріотизму є життєздатним на практиці в британському освітньому контексті. Ці науковці вважають, що правильний освітній підхід до патріотизму полягає в тому, щоб викладати його як спірне питання. Вони дослідили, чи є цей підхід практично життєздатним у британських школах, у контексті перспектив викладачів і студентів щодо патріотизму і як його треба розглядати в класі. Отримані результати дослідження за участю вчителів та учнів середніх шкіл Південно-Східної Англії допомогли вивчити шляхи, за яких погляди та практика співпадають або конфлікують з політикою викладання патріотизму як спірного питання. Автори підсумували свою роботу набором практичних рекомендацій щодо викладання в цій галузі. За результатами їх дослідження було встановлено, що вчителі певною мірою невдоволені проектом культивування патріотичної прихильності. Досить розрізнена й непереконлива емпірична література з дослідження патріотизму в школах надає попередню підтримку ідеї, що викладання патріотизму як суперечливого питання може бути життєздатним підходом у Великобританії. У всякому разі, це свідчить про те, що британські молоді люди набагато менш патріотичні, ніж американські, і що британські вчителі громадянства та історії, як правило, досить скептично ставляться до пропагування патріотизму в класі.

З британських праць на цю тему за останній час привертає увагу видана у 2018 році книга філософа Рендалла Каррена та історика Чарльза Дорна «Патріотичне виховання в епоху глобалізма» (Curren & Dorn, 2018). Автори книги задаються питанням, чи повинні школи намагатися культивувати патріотизм, якою має бути концепція патріотизму та чи існує так звана небезпека патріотизму? Вони простежують цілі та обґрунтування, які керували впровадженням патріотизму в американських школах

протягом багатьох років, вивчають методи, за допомогою яких школи прагнули культивувати патріотизм, а також концепції патріотизму, обґрунтування методів навчання. Робиться спроба оцінити, що означає поняття «патріотизм» для справедливості, освіти і людського розквіту.

Каррен та Дорн роблять висновок, що історія спроб культивувати патріотизм у школах пропонує як позитивні, так і педагогічні уроки, громадянська освіта організована навколо трьох компонентів громадянської чесноти – розум, дружба і компетентність (intelligence, friendship and competence), та що інклюзивна та багата можливостями шкільна спільнота здатна сприяти розвитку добродісної форми патріотизму, сумісної з рівноправним громадянством, аргументованим інакомисленням, глобальною справедливістю і процвітанням демократичних інститутів здоров'я та навколишнього середовища. Патріотичне виховання в епоху глобалізму зміцнює підтримку та захист демократичних інститутів, оскільки таке виховання визначає розуміння патріотизму в контексті націоналістичних, популістських і авторитарних рухів у Сполучених Штатах і Європі. Все це викликає зацікавлення в усіх, хто занепокоєний поляризацією в суспільстві та майбутнім демократії (Чирва, 2018; Curren, Dorn, 2018).

Після ознайомлення з численними, опублікованими в різний час, працями британських авторів, присвячених патріотичному вихованню молоді, є очевидним, що у Великій Британії постійно та в активній формі впроваджуються та діють програми національно-патріотичного виховання на фоні постійно триваючих суперечок щодо шляхів реалізації таких навчальних програм та визначень патріотизму з огляду на сучасність (Buntic, 2017; Curren & Dorn, 2018; Hand & Pearce, 2011; Phillips, 2009). Проте, незважаючи на суперечливі думки з цього приводу, переважна більшість британців пишається британським патріотизмом і патріотичними цілями, заснованими на свободі, відповідальності і справедливості. Ними визнається необхідність навчання та національно-патріотичного виховання як учнів, так і належної професійної підготовки вчителів, завданням яких є реалізація відповідних навчальних програм.

Висновки. У сучасній системі освіти Великої Британії громадянському вихованню приділяють значну увагу. Громадянськість британські педагоги розглядають як основу патріотизму і засіб виховання законослухняного громадянина. Виховання громадянина ґрунтується на фундаментальних громадянських поняттях: права людини, свобода, демократія, солідарність і відповідальність. Значне місце для виховання громадянина у Великій Британії надається середній загальноосвітній школі, особливо в старших класах.

Виховання громадянина відбувається в процесі навчальних занять із загальноосвітніх дисциплін, спеціальних дисциплін, додаткових дисциплін, у процесі позашкільного навчання, а також у процесі участі учнів у роботі культурно-освітніх та інших громадських організацій молоді. Але найбільшу увагу вихованню громадянина приділяють у процесі викладання предметів гуманітарного циклу, які розглядаються як джерела духовності, патріотизму та громадянськості. У школах Великої Британії в 2006 році з'явився обов'язковий навчальний предмет з основ громадянства. Однак, є дані, що через певний час виникло незадоволення цим предметом, оскільки багато педагогів не мають достатньої підготовки та недостатньо розуміють цей предмет. Зокрема, багато педагогів на недостатньому рівні викладали питання про расове, релігійне, етнічне різноманіття та про проблеми еміграції. Наступним кроком уряду Великої Британії була реформа з упровадження безпосередньо патріотичного виховання у школах. Однак, це викликало незадоволення громадськості. За різними даними, багато батьків (до 80 %) не бажали, щоб їх дітям викладали патріотизм. Науковці з інституту освіти заявляли, що учням не слід нав'язувати любов до Великої Британії, оскільки вона має неоднозначну історію. На думку вчених з інституту освіти Великої Британії, патріотизм слід викладати як «спірне питання». Слід однак відзначити, що не було і не має держави, яка б не потребувала патріотизму своїх громадян. Існування держави неможливе без патріотизму громадян. Тому політика та ідеологія держави повинні передбачати виховання та формування патріотизму. Істинний патріотизм є джерелом сили, єдності народу та цілісності держави. Такий патріотизм завжди на боці справедливості, гуманізму й демократії.

Перспективним для подальших досліджень може бути питання, що в успішних країнах розуміють під патріотизмом, яку ведуть роботу, зокрема в закладах освіти, для закріплення ідей такого патріотизму. Слід також виявляти, які явища належать до псевдопатріотизму, який є патріотизмом тільки на словах, а фактично веде до конфліктів, занепаду держави або навіть розпаду держави. Такі дослідження були би доречними на матеріалі європейських країн з різною історією.

ЛІТЕРАТУРА

- Браун, Г. (2006). Что значит быть британцем. *Россия в глобальной политике*, 5, 98. (Brown, G. (2006). What does it mean to be British. *Russia in global politics*, 5, 98).
- Галус, О. М., Шапошнікова, Л. М. (2006). *Порівняльна педагогіка*. Київ: Вища школа (Galus, O. M., Shaposhnikova, L. M. (2006). *Comparative pedagogy*. Kyiv: Higher School).
- Гениева, Е. (1991). *Индия, моя Индия ... Киплинг Р. Восток есть Восток*. М.: Художественная литература. (Genieva, E. (1991). *India, my India ... Kipling R. The East is the East*. Moscow).

- Гурій, М. О. (2008). *Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії* (автореферат дис. ... канд. пед. наук). Дрогобич (Guriy, M. O. (2008). *Civic education for senior pupils in Great Britain* (PhD thesis abstract). Drohobych).
- Костина, Д. М. (2010). Реконструкція концепта «Британський патріотизм» на основі репрезентації мовних реалізацій в політичній публіцистиці. *Научні відомості БелГУ. Сер. Гуманитарні науки*, 18-7, 88-94 (Kostina, D. M. (2010). Reconstruction of the concept of "British patriotism" based on the representation of language realizations in political journalism. *Scientific journal of BelSU. Ser. Humanitarian sciences*, 18-7, 88-94).
- Нурлигенова, З. Н., Жиенбаев, М. Б. (2015). Исторический аспект патриотизма и его роль в жизни общества и государства: новый казахстанский патриотизм. *Молодой ученый*, 20, 556-560 (Nurligenova, Z. N., Zhienbaev, M. B. (2015). Historical aspect of patriotism and its role in the life of society and state: new patriotism of Kazakhstan. *Young Scholar*, 20, 556-560).
- Павловская, А. В. (2014). *5 O'clock и другие традиции Англии*. М.: Издательство Алгоритм (Pavlovskaya, A. V. (2014). *5 O'clock and other traditions of England*. М.: Algorithm Publishing House).
- Поддубняк, С. (2018). *Патриотическое воспитание: зарубежный опыт*. Режим доступа: <https://blog.liga.net/user/spoddubnyak/article/14719>. (Poddubniak, S. *Patriotic education: foreign experience*. Retrieved from: <https://blog.liga.net/user/spoddubnyak/article/14719>).
- Сумбаев, С. (2004). В гражданине – сила государства. *Красная звезда, ежедневная электронная версия*. Режим доступа: <http://archive.redstar.ru/index.php/arkhiv/2004>. (Sumbaev, S. (2004). The citizen is the power of the state. *Red Star, daily electronic version*. Retrieved from: <http://archive.redstar.ru/index.php/arkhiv/2004>).
- Фінін, Г. І. (2012). Громадянське та воєнно-патріотичне виховання в системі освіти Великої Британії у контексті глобалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 1, 64-71 (Finin, G. I. (2012). Citizenship and military-patriotic education in educational system of Great Britain in the Context of Globalization. *Herald of the National University "Legal Academy of Ukraine named Yaroslav Mudry"*. Series: *Philosophy, Philosophy of Law, Political Science, Sociology*, 1, 64-71).
- Чирва, А. (2018). Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Європейського Союзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2, 86-95 (Chyrva, A. (2018). Higher education internationalization in the universities of European Union. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 86-95).
- Buntic, C. C. (2017). *Should patriotism be taught in state schools?* University of Birmingham.
- Curren, R., Dorn, C. (2018). *Patriotic Education in a Global Age*. University of Chicago Press.
- Hand, M., Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. *Educational Studies*, 37, 4, 405-418.
- Phillips, M. (2009). If children are taught that patriotism is wrong, Britain's very identity is at stake. *For the Daily Mail*. Retrieved from: <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-1213246/If-children-taught-patriotism-wrong-Britains-identity-stake.html>.

РЕЗЮМЕ

Кравченко Татьяна, Семида Оксана. Особенности воспитания патриотизма в современной системе образования Великобритании.

В статье речь идет об особенностях патриотического воспитания в Великобритании. Воспитание патриотизма является частью гражданского

воспитания. Оно осуществляется в учебных заведениях Великобритании в процессе учебных занятий, внеклассной работы, а также в процессе участия школьников в культурно-образовательных и других общественных организациях молодежи. Рассматриваются случаи противоречивого отношения к понятию патриотизм в Великобритании. Подчеркивается, что истинный патриотизм основывается на справедливости, гуманизме и демократии. Требуется разработка необходимых учебных материалов и программ патриотического воспитания, а также соответствующая подготовка педагогов.

Ключевые слова: образование, воспитание, патриотизм, ученики, история, культура, учебные материалы, учебные программы, Великобритания.

SUMMARY

Kravchenko Tatiana, Semyda Oksana. Peculiarities of upbringing patriotism in the modern education system of Great Britain.

In the modern education system of Great Britain, great attention is paid to civic education. British educators consider Citizenship as a basis of patriotism and a means of upbringing a law-abiding citizen. The education of a citizen is based on fundamental civil concepts: human rights, freedom, democracy, solidarity and responsibility. A significant place for raising a citizen in the UK is given to high schools. It takes place in the process of studying general education disciplines, special disciplines, additional disciplines, in the process of extracurricular education, as well as in the process of participation of students in the work of cultural, educational, and other public youth organizations. The greatest attention is paid to the education of a citizen in the process of teaching subjects of the humanitarian cycle, which are considered as sources of spirituality, patriotism and citizenship. A compulsory educational subject based on citizenship appeared in 2006. However, it was not so successful because of lack qualified educators, lack of sufficient training and insufficient understanding of this subject. In particular, many teachers inadequately put the question of racial, religious, ethnic diversity and the problems of emigration. The next step for the British government was the reform of direct patriotic upbringing at school. However, this caused dissatisfaction with the public. According to various data, many parents (up to 80 %) did not want their children to be taught patriotism. Researchers from the Institute for Education said that students should not be forced to love Britain, because it had a mixed history. According to scientists from the UK's Institute for Education, patriotism should be described as a "controversial issue". It should be noted here, that there was not and there is not any state, which would not need the patriotism of its citizens. The existence of any state is impossible without the patriotism of citizens. Therefore, the policy and ideology of the state should foresee the upbringing and formation of patriotism. True patriotism is the source of strength, unity of the people and the integrity of the state. Such patriotism is always on the side of justice, humanism and democracy. Perspective for further research may be the question what successful countries understand under the patriotism, what kind of work is carried out to consolidate the ideas of such patriotism, especially in education institutions. It should be investigated here about phenomena, which belong to pseudo-patriotism (patriotism that is only in words, but in fact it leads to conflicts, the decay of the state, or even the collapse of the state). Such kinds of studies would be relevant on materials from European countries with different historical events.

Key words: education, upbringing, patriotism, students, history, culture, educational materials, educational programs, Great Britain.

Інна Кравчук

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0002-1780-780X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/177-189

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У 1870-1920 РОКАХ

Статтю присвячено розвитку вищої жіночої освіти у Великій Британії у 1870-1920 роках. Охарактеризовано вплив суспільно-політичних умов на надання доступу до освіти жінкам у більшості британських закладів вищої освіти на рівних із чоловіками умовах. Проаналізовано стан та основні зміни у вищій жіночій освіті Англії, Шотландії та Уельсу з середини вікторіанської епохи до періоду після закінчення I світової війни. Висвітлено складнощі, з якими стикалися жінки, які прагнули здобути вищу освіту, окрім педагогічної, у зазначений період. У статті досліджено роль високоінтелектуальних жінок у розвитку вищої жіночої освіти у Великій Британії.

Ключові слова: вища жіноча освіта, Велика Британія, розвиток освіти, доступ до освіти, заклади вищої освіти, університет, коледж, професія вчительки, наукове товариство.

Постановка проблеми. У статті ми продемонструємо основні зміни, що відбувалися в жіночій освіті трьох частин Великої Британії (Англії, Шотландії та Уельсу) з середини вікторіанської епохи до періоду після закінчення I світової війни. Під час правління королеви Вікторії відбувається індустріалізація, зростає національний дохід, активно розвивається торгівля. Це період домінування Британської імперії та розширення її колоніальних володінь. Що стосується моральних стандартів та гендерних ролей, то популярною була ідея «окремих сфер», у яких повинні бути задіяні чоловіки та жінки. До «чоловічої сфери» належали політика, державна служба та комерційна діяльність, жінкам же варто було уникати цих занять та присвятити себе піклуванню про чоловіка та дітей, вести домашнє господарство, займатися благодійністю. Не всі жінки були задоволені таким станом речей, коли вони навіть не могли розпоряджатися власним майном та не мали прав на власних дітей. Наприкінці XIX століття жінки починають активну боротьбу за право голосу, а також за доступ до вищої освіти. Набуває популярності суфражизм, який спочатку мав характер мирних мітингів, пізніше набуває більш радикальних форм: побиття вітрин, підпали, боротьба з поліцією.

У XX столітті суттєво змінюється роль і статус жінки та сприйняття цієї ролі суспільством. У цей період європейським жінкам вдається досягнути поставлених цілей та домогтися ліквідації більшості форм дискримінації

щодо жінок. У 1906 році виборче право вперше в Європі здобули жінки у Великому князівстві Фінляндському, яке тоді входило до складу Російської імперії. У Великій Британії одружені жінки, старше 30 років та ті, які здобули вищу освіту, отримали можливість голосувати на виборах після закінчення I світової війни у 1918 році, а у 1928 році британські жінки здобули виборче право на рівних з чоловіками умовах.

Розуміючи роль освіти та її вплив на подальше життя, жінки активізували боротьбу за доступ до вищої освіти з середини XIX століття.

Аналіз актуальних досліджень. Певні аспекти розвитку жіночої освіти в Україні розглянуто в низці досліджень вітчизняних авторів. В. А. Добровольська (2006) охарактеризувала особливості формування мережі початкових, середніх, професійних, вищих шкіл для жіноцтва на Півдні України на початку XX століття. У монографії К. А. Кобченко (2007) здійснено комплексний аналіз історії Київських вищих жіночих курсів. Т. В. Сухенко (2001) дослідила розвиток та функціонування системи середніх жіночих закладів освіти на території України, що входила до складу Російської імперії в XIX – на початку XX століття. Л. М. Єршова (2002) проаналізувала етапи становлення та основні тенденції розвитку системи жіночої освіти на Волині.

Проблема розвитку жіночої освіти в країнах Європи, зокрема у Великій Британії, належить до числа маловивчених в Україні. У працях зарубіжних учених ця тема розкрита фрагментарно. Відома пацифістка та письменниця В. Бріттайн (Brittain) (1960) дослідила особливості навчання жінок в Оксфордському університеті. Р. Мак-Вільямс-Туллберг (McWilliams-Tullberg, 1975) проаналізувала розвиток освіти жінок у Кембриджі від заснування перших жіночих коледжів Гіртон та Ньюхема до 1970-х років. К. Дайхаус (Dyhouse, 1995) здійснила огляд освітніх можливостей жінок у менш відомих університетах, умов їхнього проживання в гуртожитках та охарактеризувала окремі аспекти студентського життя жіноцтва наприкінці XIX – на початку XX століття.

Мета статті полягає в аналізі стану вищої жіночої освіти у 1870–1920 роках у Великій Британії та характеристиці змін, що відбулися в зазначений період.

Методи дослідження: історико-ретроспективний аналіз розвитку жіночої освіти, біографічний метод, синтез, узагальнення, наукова інтерпретація отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Яскравою ілюстрацією складного шляху жіноцтва до здобуття вищої освіти слугують факти біографії відомої британської лікарки Елізабет Гаррет Андерсон. Ці факти свідчать про

упереджене ставлення, з яким стикалися жінки, що бажали отримати вищу освіту, зокрема медичну, у другій половині XIX століття. Спочатку Елізабет довелося переконати батьків, що її бажання стати лікаркою не є «огидним», як назвав його батько, уперше почувши цю ідею. Потім виявити неабияку силу волі й не відмовитися від своєї мети, коли ні Кембриджський, ні Оксфордський, ні Лондонський університети не надали їй права навчатися на медичному факультеті лише через гендерну приналежність. Врешті решт, їй вдалося здобути ступінь ліценціата Спільноти аптекарів і через рік стати першою британкою, ім'я якої було внесено до медичного реєстру. Не зупинившись на досягнутому і все ще не маючи можливості отримати повноцінну медичну освіту на Батьківщині, вона відправляється до Франції, де в 1870 здобуває ступінь доктора медичних наук (<https://www.notablebiographies.com/A-An/Anderson-Elizabeth-Garrett.html>).

Її життя – це історія успіху, яка послужила прикладом для інших жінок. Елізабет Гаррет Андерсон стала першою жінкою у Великій Британії, яка здобула диплом лікаря, очолила лікарню, стала деканом медичної школи і навіть мером міста. Вона доклала чимало зусиль, щоб у 1876 році було прийнято закон, який давав право всім кваліфікованим претендентам отримати ліцензію лікаря незалежно від статі.

Заклади вищої освіти самостійно вирішували питання про надання можливості навчання жінкам та умови здобуття освіти. Лондонський університет – це перший заклад вищої освіти у Великій Британії, що надав жінкам рівні з чоловіками можливості в доступі до освіти, отриманні освітніх ступенів та відзнак. У червні 1868 року Сенат Лондонського університету проголосував за те, щоб дозволити жінкам здавати «Загальний екзамен». І вже в травні 1869 року «Лондонська дев'ятка», тобто дев'ятеро жінок, які попереднього року стали першими студентками університету у Британії, проходили це випробування, що складалося з письмових робіт з різних предметів: латини, англійської мови, англійської історії, географії, математики, натуральної філософії, двох мов на вибір з грецької, французької, німецької та італійської, а також хімії або ботаніки (Carter, 2018).

15 травня 1869 року сімнадцятеро екзаменаторів Лондонського університету зібралися в Сомерсет-Хаус для вирішення незвичного для них завдання: оцінити результати першого «Загального екзамену для жінок». Відзнакою було нагороджено шестеро кандидаток: Сара Джейн Муді, Еліза Орме, Луїза фон Глен, Кейт Спіллер, Ізабелла де Лансі Вест та Сусанна Вуд. Ще троє студенток не склали іспит. Незважаючи на це, всіх дев'ятох називають «першопрохідцями» або «піонерами» вищої жіночої освіти (Carter, n.d.).

Однак, якщо їхні ровесники чоловічої статі, склавши «Загальний екзамен», здобували академічний ступінь, а то жінки – лише «Свідоцтво про кваліфікацію» (Certificate of Proficiency). Минуло ще десять років перед тим, як Лондонський університет вперше надав жінкам можливість здобути ступінь.

Ще одним доказом для борців за рівні права жінок та чоловіків послугувало дивовижне досягнення Філіппи Фосетт, про яке писали, як у Британії, так і за її межами, адже воно спростовувало аргументи їхніх опонентів, що жіночий мозок «слабший» за чоловічий та що жінки занадто емоційні і не досить раціональні, щоб приймати важливі рішення.

У 1890 році Філіппа Фосетт набрала найбільшу кількість балів на випускному екзамені з математики на здобуття ступеня бакалавра з відзнакою в Кембриджі, так званому Математичному Трайпосі, який і на даний час вважається найскладнішим екзаменом з математики в світі. І стала першою і на даний час єдиною жінкою, якій вдалося це зробити. Її результат був на 13 % кращий за найкращий результат представника чоловічої статі. Раніше цей екзамен вважався суто чоловічою справою, адже був не тільки перевіркою математичних знань, а й тестом на витривалість. Екзамен складався з 12 частин і тривав більше тижня. Кожна частина містила велику кількість різноманітних завдань, які потрібно було розв'язати за три години, надавши розгорнуту відповідь. Студенту, який набрав найбільшу кількість балів на цьому екзамені, присвоювали почесне звання «Старшого ранглера» (Senior Wrangler), що можна тлумачити як «перший у рейтингу». Багато випускників, які здобули це звання, у подальшому ставали відомими математиками, фізиками чи робили дуже успішну кар'єру в іншій сфері. Оголошення результатів екзамену було урочистою подією, спочатку зачитували список результатів випускників чоловічої статі, а потім жіночої. Філіппа Фосетт стала першою жінкою, яка набрала найбільшу кількість балів на Математичному Трайпосі, але оскільки Кембридж на той час не присуджував ступенів жінкам і вони не отримували дипломів звичайного зразка, почесне звання «Старшого ранглера» присвоїли студенту чоловічої статі, який фактично показав другий після неї результат. Хоча при оголошенні результатів її місце в рейтингу було визначене як «перед Старшим ранглером». (<http://www.diverse.cam.ac.uk/stories/fawcett/>).

Після цього її нагородили стипендією і вона продовжила навчання в Ньюхем коледжі, де потім працювала на посаді викладача математики протягом 10 років. Студентки відмічали швидкість вирішення завдань, сконцентрованість уваги міс Фосетт та те, з яким задоволенням вона

займалась улюбленою справою. Її досягнення стало ще одним кроком на шляху до подолання інтелектуальної депривації жінок.

Наприкінці XIX століття в Шотландії діяло чотири університети: університет Сент-Ендрюса, університет Глазго, Абердинський та Единбурзький університети. До 1892 року всі вони не надавали права жінкам отримати ідентичний освітній ступінь тому, який здобували представники протилежної статі. Проте прагнення жінок навчатися не могло залишитися непоміченим і професори та викладачі шукали «компромісний варіант». Наприклад, професор університету Сент-Ендрюса Вільям Найт, прибічник жіночої освіти, запропонував присвоювати жінкам ступінь ліценціата «Lady Licentiate in Arts» або як його скорочено називали «LLA». Випускницям університету Сент-Ендрюса цей ступінь почали присвоювати в 1877 році. Навчання, з сучасної точки зору, було дещо схожим на дистанційне: студентки здобували освіту у формі письмового спілкування з викладачами, а також відвідували заняття, однак не в університеті, а у приміщеннях поза його межами. З 1877 до його відміни у 1931 році, 36008 жінок навчалися, щоб здобути LLA і 5118 його здобули (Bell & Tight, 1993, p. 78-79). Взагалі така статистика була нормою для того часу, студенти обох статей могли провчитися рік чи кілька років і завершували навчання, не отримавши ступеня. Дівчат часто просили залишити навчання в разі хвороби одного з батьків для того, щоб вони могли попіклуватися про молодших сестер і братів, а також займатися домашнім господарством. Ступінь ліценціата отримали, зокрема героїня Першої світової війни медсестра і письменниця Віолетта Турстан, дитяча письменниця Хелен Баннерман і суфражистка Маргарет Невінсон.

Оскільки університет Сент-Ендрюса був першим у Шотландії, що запропонував жінкам нові освітні можливості, з 1892 року там навчалось багато студенток, що приносило йому значні прибутки. У 1913 році жінки склали 43 відсотки студентів, що здобували базову вищу освіту в цьому університеті, у той час як в інших шотландських університетах жінки становили близько чверті від загальної кількості студентів (Bell & Tight, 1993, p. 82).

Рух жінок за вищу освіту мав багато прибічників серед чоловіків. Так, за сприяння Джона Керда, ректора університету Глазго, у 1877 році була створена «Асоціація жінок за вищу освіту Глазго», яка ставила собі за мету запропонувати жінкам курс навчання, подібний до того, що проходили чоловіки в університетах та в цілому підвищити рівень культури та освіти жінок (<https://www.universitystory.gla.ac.uk/women-background/>).

До засновниць належали найбільш впливові та найбагатші жінки Шотландії. Першим президентом Асоціації була принцеса Луїза, донька королеви Вікторії, її заступницями були Джейн Скотт та Джессі Кемпбелл, яка в 1868 була ініціатором ідеї лекцій для жінок, на яку відгукнулися деякі професори університету Глазго.

У 1883 році Асоціація перетворилася на Коледж королеви Маргарет (Queen Margaret College). Джессі Кемпбелл стала його віце-президентом і очолила виконавчий комітет, вона переконала свою подругу Ізабеллу Елдер купити приміщення для коледжу і сама пожертвувала велику суму грошей на його розвиток. У тогочасній Шотландії це був єдиний коледж, де жінки могли здобути вищу освіту, у 1892 році коледж приєднався до університету Глазго. Вона була співавторкою статей про рух за вищу освіту жінок у Глазго. За її прогресивну діяльність у 1901 році університет присвоїв їй звання «доктора права» (LLD) (<https://www.universitystory.gla.ac.uk/biography/?id=WH1110&type=P>).

У Великій Британії, як і в багатьох європейських країнах, церква завжди була активним учасником освітнього процесу. Так, у Шотландії та Уельсі наприкінці XIX століття церковними діячами різних конфесій було відкрито низку закладів освіти для вчителів. У 1874 та 1875 роках було відкрито два жіночих учительських коледжі в Абердині. У 1895 році відкрито жіночий Римо-Католицький коледж у Глазго, студентки якого демонстрували високий рівень академічних знань (Kerr, 2014, p. 294).

Заснований 1886 року в Единбурзі, жіночий коледж Святого Георга був протягом дев'ятнадцяти років єдиним закладом освіти в Шотландії, що давав право викладати в середній школі. Абітурієнтками могли стати дівчата старше 19 років, що закінчили середню школу й отримали задовільні результати. Більшість абітурієнток закінчили вищу школу для дівчат. У коледжі вони вивчали теорію та історію педагогіки, а також відвідували заняття в університеті, готуючись отримати диплом учителя Единбурзького університету. Випускниці успішно склали іспити, де перевірявся загальний рівень знань та практичних навичок. Серед екзаменаторів були представники Кембриджського університету (Kerr, 2014, p. 294). У 1913 році коледж об'єднався з вищою школою Святого Георга для дівчат. До його закриття в 1939 році це був альтернативний заклад освіти для вчительок в Единбурзі. Багато зусиль для розвитку коледжу доклала перша директорка міс М. Р. Уокер, яка очолювала його з 1886 по 1910 рр. У 1921 році в коледжі було 40 студенток, які в подальшому могли стати вчительками англійської

мови, історії чи класичних мов (<https://www.ed.ac.uk/education/about-us/maps-estates-history/history/part-five>).

Проте церковним учительським коледжам було важко пристосуватися до швидких змін в освіті, а також знайти кошти для покращення умов проживання студентів. Щоб вирішити ці проблеми, уряд запропонував церкві взяти вчительські коледжі під свою відповідальність. Як результат, у 1905 році було створено чотири провінційні комітети в Единбурзі, Абердині, Сент-Ендрюсі та Глазго для нагляду за забезпеченням коледжів. До 1907 року, після сплати відшкодування: 15000 тисяч фунтів Церкві Шотландії та 10000 фунтів Об'єднаній вільній церкві, їхні коледжі стали державними (<https://www.ed.ac.uk/education/about-us/maps-estates-history/history/part-five>).

У сфері вищої освіти Уельс «відставав» від Шотландії і Англії, проте вже в 1884 році жінок приймали до всіх трьох коледжів Уельсу: Кардіффа, Аберістівіта та Бангора. У 1893 ці коледжі увійшли до складу новоствореного Уельського університету, у статуті якого було зазначено, що жінки мають право вступати на будь-який факультет на рівних з чоловіками умовах. Жінки можуть мати доступ до всіх відділів, департаментів та адміністративних органів, а також обіймати там посади (Beddoe, 2000, p. 29).

Це були позитивні зрушення, однак дійсність дещо відрізнялася від зазначеного в документі і при виборі членів адміністрації перевага надавалася чоловікам. Проте завдяки відкритій політиці вступу в уельських коледжах навчалося багато жінок.

Ці дані свідчать про різкий контраст між кількістю студенток у коледжах Уельсу та в старовинних англійських університетах Оксфорда і Кембриджу, де в той самий період особи жіночої статі становили близько 10 %. Такі англійські провінційні університети, як Лідс, Ліверпуль та Манчестер також не могли похвалитися такою великою кількістю студенток.

Таблиця 1

Кількість студентів денної форми навчання (Уельс) (Beddoe, 2000, p. 29)

	1900-1901		1910-1911	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Аберістівіт	266	208	262	192
Бангор	179	100	229	95
Кардіфф	333	167	408	189

На початку ХХ століття панувала думка, що якщо жінка хоче чи вимушена працювати, найбільш гідною для неї буде вчительська професія, тому жінки не тільки не зустрічали перешкод на цьому шляху, а й отримували фінансову допомогу. Так, в Уельсі з 1910 року студентки, які обрали професію вчительки, отримували грант, який покривав оплату за

всі чотири роки навчання. Здобуття сертифікату надавало можливість як отримати досить престижну професію, так і бути фінансово незалежною.

Беззаперечно, однією з передумов розвитку вищої жіночої освіти був стрімкий розвиток початкової й середньої освіти. По перше, як відомо, чим більше людина знає, тим більше вона хоче довідатися: здобувши якісну середню освіту, не всі дівчата бажали поповнити ряди на «ярмарку наречених» і кількість тих, хто прагнув задовольнити свою жагу до знань і продовжити навчання в коледжі чи університеті щороку зростала. По-друге, чим більше відкривалося середніх шкіл для дівчат, тим більше зростала потреба у кваліфікованих вчительських кадрах. У амбітних талановитих і сильних духом жінок, які здобули відповідну освіту, з'явилася можливість очолити велику паблік-скул для дівчат. Без сумніву директорка такої школи була відомою й шанованою в суспільстві особою, на відміну від скромної ролі власниці маленької приватної школи, яку збідніла пані могла влаштувати навіть у себе вдома.

Професія вчительки була мрією багатьох жінок на початку минулого століття. В Уельсі перший жіночий педагогічний коледж було відкрито в Свонсі в 1872 році, у 1893 за сприяння англіканської церкви побудовано коледж Святої Марії (St Mary's College) у Бангорі. Через п'ятнадцять років Бангор Нормал Коледж (Bangor Normal College) вперше відкрив свої двері для жінок. У 1909 році було надано дозвіл на будівництво жіночого педагогічного коледжу в Баррі, який було відкрито в 1914 (Beddoe, 2000, p. 30).

Під час навчання підкреслювалось значення моральної ролі вчительки. Предмети циклу трудового навчання займали чільне місце в навчальній програмі. Після закінчення коледжу випускниці отримували сертифікат вчительки початкової школи.

Що стосується Кардіффа, Аберістівіта та Бангора, то до 1911 року після закінчення навчання жінки здобували освітній ступінь і отримували сертифікат вчительки одночасно, а після 1911 року підхід дещо змінився: потрібно було навчатися 3 роки, щоб здобути освітній ступінь і ще один рік, щоб отримати сертифікат учительки (Beddoe, 2000, p. 30).

Потрібно пам'ятати, що тогочасне британське суспільство було досить класово розподіленим. Можливо, у наш час вживання поняття «класового розшарування суспільства» дехто сприймає як відгуки марксистсько-ленінської ідеології. Проте соціальна нерівність спостерігалася в усіх сферах життя, зокрема і в освіті. У теорії наприкінці XIX – на початку XX століття уельські дівчата з робітничого класу могли, закінчивши початкову школу, продовжити навчання в середній школі, а потім вступити до університету. На

практиці вони стикалися зі значними фінансовими труднощами і абітурієнтками університетів ставали за згоди батьків, окрім дівчат з вищих верств населення, доньки купців, багатих фермерів чи священників. Із 76 заяв на поселення в гуртожиток коледжу Аберістівіт у 1905–1906 та у 1913 років, які збереглися до нашого часу, можна побачити лише 2 – від доньок каменоломів та 1 – від доньки шахтаря (Beddoe, 2000, р. 30).

Для студенток дисципліна однозначно була суворішою, ніж для їхніх ровесників чоловічої статі. І хоча в Уельському університеті дівчата і хлопці відвідували лекції разом, їм заборонялося спілкуватися за межами аудиторії. Спільна участь у театральних постановках та інших видах позааудиторної роботи також не віталася. З коледжа Бангор вигнали студента і студентку, яких хтось помітив, що вони трималися за руки. У Аберістівіті заборонялися розмови між студентами протилежної статі, що дозволялися лише під час спортивних змагань та при виконання соціальних функцій із дозволу наглядачки гуртожитку Олександра-Хол. Студентки в Кардіффі та Аберістівіті, які не жили з батьками, повинні були проживати в гуртожитку. Міс Карпентер, перша наглядачка Олександра-Хол, установила жорсткі обмеження для своїх підопічних: студентку, яка щось вигукнула з вікна студенту, що проходив повз, також виключили з університету. Взимку дівчата повинні були повернутися до гуртожитку до 18.30. Без сумніву, студентки вважали такі міри занадто деспотичними та висловлювали своє невдоволення. Проте хоча ці суворі правила не надто відрізнялися від вікторіанських, вони існували, щоб заспокоїти батьків, які турбувалися про моральні якості своїх доньок, відправляючи їх на навчання до коледжу (Beddoe, 2000, р. 30-31).

Що стосується неформальної освіти, то популярним було членство в різноманітних наукових та культурних товариствах та асоціаціях, так званих «жіночих інститутах», гільдіях міщанок. Таких організацій, як місцевого, так і національного значення, у Великій Британії XIX століття було дуже багато. Літературні та філософські товариства були засновані в Лондоні та багатьох провінційних містах: Бристолі, Лідсі, Ліверпулі, Галлі, Шефільді, Барнслі тощо. Засновниками основних наукових та культурних товариств були представники еліти, і функціонували вони як джентельменські клуби, тож чоловіки вирішували, чи можна допускати туди жінок і за яких умов. Деякі товариства надавали членство жінкам, інші дозволяли їм бути присутніми лише на певних засіданнях, також чимало наукових організацій відмовляли жінкам у вступі. Так, наприклад, жінок не приймали до Геологічного товариства на тій підставі, що вони були «у кращому разі розумними аматорками, а не професіоналами» (Purvis, 1991, р. 97). Ставши президентом

Лондонського Етнологічного товариства у 1868 році, Томас Гакслі також виявив негативне ставлення щодо присутності жінок на наукових засіданнях, проте їм дозволяли бути присутніми на засіданнях, де обговорювалися науково-популярні теми. У 1902 році Лондонська королівська спільнота відмовила у членстві видатній вченій та винахідниці у галузі фізики, математики та інженерії Герті Айртон на тій підставі, що вона одружена жінка. Проте через чотири роки вона стала першою британкою, якій Королівська спільнота вручила почесну нагороду – медаль Х'юза, якою нагороджували вчених за оригінальне відкриття в фізиці (Manson, 1991).

Більше жінок можна було побачити в літературних та філософських товариствах, де їх допускали до лекцій, зазвичай як супутниць членів товариства чоловічої статі. З 1869 жінки починають проводити лекції на засіданнях Шеффілдського літературного і філософського товариства: відома дослідниця Мері Кінслі розповідала про Західну Африку, місіс Бейзіл Роуз зробила доповідь про російську музику, а міс Роуланд – про канадські народні пісні. У 1871 році на засіданні Ноттінгемського літературного та філософського товариства Емілі Девіс виступила з доповіддю «Освіта в коледжі для жінок», очікуючи на підтримку і грошову допомогу для перенесення жіночого коледжу, заснованого у 1869 в місті Гітчин (пізніше цей коледж назвали Гіртон) у місцевість ближче до Кембриджського університету, до складу якого цей коледж належав (Purvis, 1991, р. 97-98).

Важливим було те, що жінки могли бути присутніми, у якості не лише слухачів, а й доповідачів, на щорічних конгресах впливової Національної асоціації розвитку суспільних наук, де обговорювалися актуальні соціальні проблеми. На конгресі 1879 року значну увагу було приділено жіночій освіті. Освітній діяч Л. Стенлі наголосив, що при розгляді можливостей подальшого розвитку середньої освіти потрібно врахувати потреби обох статей однаковою мірою, зокрема він порушив питання рівноцінного фінансового забезпечення шкіл для дівчат та для хлопців та створення однакових педагогічних умов. М. Тейбор зробила доповідь про підготовку та реєстрацію вчителів. Вона зазначила, що негативний вплив на середню освіту дівчат мала недостатня освіта вчительок, а також, які кроки робилися для подолання цієї проблеми (<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31970019351029;view=1up;seq=452>).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, протягом п'ятдесяти років, які стали предметом нашої розвідки, відбувалися поступові зміни в жіночій освіті у Великій Британії. Як відомо, Велика Британія – це країна, де дуже цінують традиції, що дозволяє їй зберігати свою

унікальність. Проте, іноді саме данина традиціям стоїть на заваді позитивних зрушень. Так було з вищою освітою жінок. Їм доводилося ламати стереотипи щодо можливості отримання спочатку доступу до вищої освіти, потім одержання дипломів і академічних ступенів та самореалізації у професійній діяльності. Переконаючи батьків, адміністрацію закладів вищої освіти, уряд і все суспільство в імовірності й необхідності таких змін, вони здобували як прибічників, так і зятяних опонентів.

Британське тогочасне суспільство було досить класово розподіленим, відображення цього можна побачити і в освіті. Дівчата з незаможних родин мріяли про професію вчительки. І за рахунок фінансової допомоги уряду навіть могли здобути цю професію в деяких закладах безкоштовно.

Хоча більшість університетів до 1900 року надали доступ до вищої освіти жінкам, існували різні форми дискримінації жінок в академічному і науковому середовищі. Престижні наукові товариства часто демонстрували упереджене ставлення до членства жінок або застосовували низку обмежень стосовно їхньої діяльності.

Вища освіта в інших галузях, крім педагогіки, у Великій Британії в зазначений період була доступною лише для небагатьох жінок, як правило, з багатих родин, які не тільки були розумними й обдарованими та проходили більш ретельний відбір при вступі, ніж студенти чоловічої статі, а також амбітними і цілеспрямованими, щоб іти всупереч усталеним традиціям. У сучасному розумінні їх можна назвати «агентами змін», адже часто вони відстоювали права й відкривали нові горизонти не лише для себе, а і для всіх жінок, доводячи суспільству, що є досить інтелектуально здібними, фізично витривалими і відповідальними, щоб здобути вищу освіту та виконувати не лише традиційну роль дружини і матері, а й проводити дослідження та робити винаходи, бути фахівцями у своїй професії, приймати важливі політичні рішення.

ЛІТЕРАТУРА

- Beddoe, D. (2000). *A History of Women in Twentieth- Century Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bell, R. & Tight, M. (1993). *Open Universities: a British Tradition?* Buckingham: Open University Press.
- Brittain, V. (1960). *The Women at Oxford: a Fragment of History*. New York: The Macmillan Company.
- Carter, Ph. (2018). *The first women at university: remembering 'the London Nine'*. Retrieved from The World University Rankings website: <https://www.timeshighereducation.com/blog/first-women-university-remembering-london-nine> Accessed on January 14, 2019.

- Carter, Ph. (n.d.). *Oh Pioneers! Remembering the London Nine*. Retrieved from University of London website: <https://london.ac.uk/news-and-opinion/leading-women/oh-pioneers-remembering-london-nine> Accessed on March 14, 2019.
- Добровольська, В. А. (2006). *Історія жіночої освіти Півдня України (1901 – 1910 рр.)* (автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01). Дніпропетровськ (Dobrovolska, V. A. (2006). *History of Women's Education of Southern Ukraine (1901-1910)* (PhD thesis abstract). Dnipropetrovsk).
- Dyhouse, C. (1995). *No distinction of sex? Women in British universities, 1870-1939*. London: UCL Press.
- Elizabeth Garrett Anderson Biography. In *Encyclopedia of World Biography*. Retrieved from: <https://www.notablebiographies.com/A-An/Anderson-Elizabeth-Garrett.html> Accessed on March 14, 2019.
- Jessie Campbell of Tullichewan. Retrieved from University of Glasgow website: <https://www.universitystory.gla.ac.uk/biography/?id=WH1110&type=P> Accessed on February 10, 2019.
- Kerr, Jh. (2014). *Scottish Education: School and University - From Early Times to 1908 with an Addendum 1908–1913*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Кобченко, К. А. (2007). «Жіночий університет Святої Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів. Київ: «МП Леся» (Kobchenko, K. A. (2007). *Saint Olha's Women's University: History of Kyiv Higher Women's Courses*. Kyiv, Ukraine: «MP Lesia»).
- Mason, J. (1991). Hertha Ayrton (1854-1923) and the admission of women to the Royal Society of London. *Notes and Records of the Royal Society of London*, 45 (2), 201-220. Retrieved from: <http://doi.org/10.1098/rsnr.1991.0019>
- McWilliams-Tullberg, R. (1975). *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*. London: Victor Gollancz LTD.
- Philippa Fawcett: a pioneer in education. Retrieved from University of Cambridge website: <http://www.diverse.cam.ac.uk/stories/fawcett/> Accessed on January 10, 2019.
- Сухенко, Т. В. (2001). *Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.)* (автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01). Київ (Sukhenko, T. V. (2001). *Secondary Women's Education in Ukraine (XIX – early XX century)* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- The Englishwoman's review of social and industrial questions 1879 Vol. 10.* (1985). New York, London: Garland Publishing. Retrieved from Hathi Trust Digital Library website: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31970019351029;view=1up;seq=452> Accessed on January 10, 2019.
- The Four Provincial Committees: 1907 onwards.* Retrieved from Moray House School of Education website: <https://www.ed.ac.uk/education/about-us/maps-estates-history/history/part-five>. Accessed on February 3, 2019
- Women in the University.* Retrieved from University of Glasgow website: <https://www.universitystory.gla.ac.uk/women-background/> Accessed on March 20, 2019, Accessed on January 11, 2019.
- Єршова, Л. М. (2002). *Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Yershova, L. M. (2002). *Development of women's education in Volyn (late XVIII – early XX century)* (PhD thesis abstract). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Кравчук Інна. Развитие высшего женского образования в Великобритании в 1870-1920 годах.

Статья посвящена развитию высшего женского образования в Великобритании в 1870-1920 годах. Охарактеризовано влияние общественно-политических условий на

предоставление доступа к образованию женщинам в большинстве британских высших учебных заведений на равных с мужчинами условиях. Проанализировано состояние и основные изменения в высшем женском образовании Англии, Шотландии и Уэльса с середины викторианской эпохи до периода после окончания Первой мировой войны. Освещены сложности, с которыми сталкивались женщины, стремившиеся получить высшее образование, кроме педагогического, в указанный период. В статье исследована роль высокоинтеллектуальных женщин в развитии высшего женского образования в Великобритании.

Ключевые слова: *высшее женское образование, Великобритания, развитие образования, доступ к образованию, высшие учебные заведения, университет, колледж, профессия учительницы, научное общество.*

SUMMARY

Kravchuk Inna. Development of women's higher education in Great Britain in 1870-1920.

The article is devoted to the development of women's higher education in Great Britain in 1870-1920. The influence of socio-political conditions on women's access to higher education in most British higher education institutions on equal terms with men is described. The state and major changes in women's higher education in England, Scotland and Wales from the middle of the Victorian era to the period after the end of the I World War are analyzed. The difficulties encountered by women who wanted to get higher education in the specified period are determined. The article examines the role of highly intellectual women in the development of women's higher education in Great Britain. A vivid illustration of the difficult path of women towards higher education in the second half of the XIX century is the biography of the famous British physician Elizabeth Garrett Anderson, who could not obtain her medical degree in Britain because of her gender and had to go to France to get it.

The decision whether to admit women and on which terms was to be made by the university itself. Although most universities had provided access to higher education for women by 1900, there were various forms of discrimination against women in the academic and scientific community. Prestigious scientific societies often demonstrated a biased attitude towards women's membership or imposed a number of restrictions on their activities.

In Great Britain higher education in fields other than pedagogy during the mentioned above period was only available to a few women possessing certain qualities. They as a rule descended from wealthy families and were not only smart, gifted and selected more carefully than male students, but also ambitious and determined to go against the established traditions.

In the modern sense, they can be called "agents of change" because they often fought for the rights and opened new horizons not only for themselves but also for all women. They proved that women are physically and intellectually capable and responsible to obtain higher education and perform not only the traditional role of wives and mothers, but also to conduct research and make inventions, be experts in their profession and make important political decisions.

Key words: *women's higher education, Great Britain, development of education, access to education, higher education institutions, university, college, teacher's profession, scientific society.*

УДК 37.017.4 (73)045

Світлана Федоренко

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID 0000-0001-8517-9975

Юлія Шаранова

Інститут проблем виховання НАПН України
ORCID ID 0000-0002-7971-4465
DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/190-200

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ В США

Мета статті є висвітлення практичного досвіду вищої школи США з виховання громадянськості студентів бакалаврату. Методи дослідження: критичний аналіз науково-педагогічної літератури США з проблеми виховання громадянськості американських студентів; елементи індукції та дедукції для характеристики стану розробленості у США досліджуваної проблеми; узагальнення американського педагогічного досвіду у сфері виховання громадянськості студентів бакалаврату. Розглянуто особливості використання проблемного й пошуково-дослідницького навчання під час вивчення курсів гуманітарного спрямування з метою виховання громадянськості студентів американських університетів і коледжів. Окреслено перспективу подальших розвідок у цьому напрямі, що передбачає вивчення особливостей навчання студентів бакалаврату у вищій школі США суспільно корисного служіння на благо громади.

Ключові слова: вища школа США, громадянське навчання і виховання, громадянськість, громадянське залучення, гуманітарні дисципліни, проблемне навчання, пошуково-дослідницьке навчання, студенти бакалаврату.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах розбудови української держави та інтеграції вітчизняної вищої школи у світове освітнє середовище постає нагальна проблема критичного вивчення зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема у площині громадянської освіти, пошуку шляхів його творчого використання в українській вищій школі. Корисним для теорії і практики вітчизняної освіти постає досвід США як країни з усталеними демократичними засадами, де студентську молодь готують до свідомої громадської активності та самостійної відповідальної суспільно значущої діяльності. Громадянська освіта в коледжах та університетах США сприяє вихованню громадянськості, забезпечуючи активну участь студентів у демократичних соціально-еволюційних процесах оновлення сучасного суспільства. У США відповідальність за громадянське навчання й виховання несуть усі заклади освіти, але ключова відповідальність покладається на державну систему. Громадянська освіта є функцією держави в цій країні.

Розробкою відповідних стандартів курикулумів з громадянської освіти займаються відділи освіти кожного штату та місцеві освітні округи. Водночас інтерес нашого дослідження до вищої школи США зумовлений її високим авторитетом у світовому освітньому середовищі, її постійною модернізацією та змістово-методичним удосконаленням.

Аналіз актуальних досліджень. На основі здійсненого теоретичного аналізу американських науково-педагогічних джерел (Colby et al., 2010; Collins & Brien, 2003; McTighe Musil, 2003; Peterson, 2011; Theis, 2016; Vanover, 2018) з проблеми громадянської освіти (civic education) в американській вищій школі виявлено, що виховання громадянськості (education for citizenship) є центральною концепцією в освітній філософії США, яка пов'язує сучасну епоху з історією становлення американської держави: «так склалося історично, що саме американські політичні діячі (policy makers) заклали основи громадянського навчання й виховання як ключової відповідальності системи освіти в країні та надалі продовжують активно їх підтримувати» (Collins, & Brien, 2003, p. 57).

Громадянська освіта в коледжах та університетах США на основі проблемного та дослідницько-пошукового навчання забезпечує ефективний соціокультурний та когнітивний розвиток студентів, які, виходячи із зони комфорту в зону контакту, виявляють здатність до ефективної взаємодії в різних сферах власної життєдіяльності (McTighe Musil, 2003).

Американські освітяни (Carnegie Corporation of New York & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003) одноставні в тому, що виховання громадянськості студентської молоді сприяє її активній участі в демократичних процесах у країні та мотивації й готовності до суспільно значущої діяльності на благо громади (p. 8).

Зосередивши увагу на особливій ролі вищої школи США у вихованні громадянськості молодих людей, американська дослідниця Колбі та її колеги-педагоги (Colby et al., 2010) усвідомлюють «покладену суспільством на сучасну громадянську освіту відповідальність заради спільного майбутнього блага» (p. 25). У такий спосіб у коледжах і університетах США прагнуть сформуванню у студентів відповідальність за долю демократії в американському суспільстві.

Мета статті полягає у висвітленні практичного досвіду вищої школи США з виховання громадянськості студентів бакалаврату.

Методи дослідження: критичний аналіз науково-педагогічної літератури США з проблеми, що досліджується, з елементами індукції і дедукції для характеристики стану її розробленості у США; узагальнення

американського педагогічного досвіду у сфері громадянської освіти, зокрема застосування проблемного й пошуково-дослідницького навчання з метою виховання громадянськості студентів бакалаврату.

Виклад основного матеріалу. Громадянське навчання і виховання в закладах вищої освіти США спрямовані на: практичне трансдисциплінарне застосування студентами здобутих знань; подальший розвиток у них уміння співпрацювати з різними сегментами громади, відповідальності, самоповаги; виховання громадянськості та морально-етичних якостей студентів, а також установа зв'язків закладів освіти з громадою.

Розглянемо декілька прикладів з досвіду американської вищої школи щодо виховання громадянськості студентів шляхом застосування методу проблемного навчання (*problem-based learning*) та методу пошуково-дослідницького навчання (*experiential learning*).

З метою виховання громадянськості студентів Е. Вановер (*Vanover, 2018*), доцент історичного факультету Германського громадського коледжу в Локаст Ґроуві, штат Вірджинія (*Germanna Community College, Locust Grove, Virginia*), заохочує педагогів звертати більше уваги на гуманітарні дисципліни в системі загальної підготовки на бакалавраті.

Слід зауважити, що американські «громадські коледжі (*community colleges*) здебільшого розраховані на населення з поблискої місцевості, повністю фінансуються місцевою владою та готують молодший персонал для місцевих підприємств за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти. Ці коледжі є найбільшим сектором вищої освіти у США, який швидко зростає» (Федоренко, 2017, с. 104). Ці дворічні заклади вищої освіти пропонують два типи програм навчання:

– академічні програми загальної підготовки (*liberal arts – transfer programs*), аналогічні програмам перших двох років навчання в чотирирічних коледжах та університетах, що зараховується при переведенні в ці заклади вищої освіти на третій курс;

– вузькоспеціалізовані програми з фахової підготовки першого ступеня за численними напрямками спеціалізації (*occupational programs*) – студенти одночасно проходять базову загальну підготовку та здобувають професійну освіту в різних галузях (*associate degree of arts, applied science and science*), серед яких такі популярні сьогодні напрями, як управління бізнесом, комп'ютерні технології та медичний фах (Федоренко, 2017, с. 103-104).

Повертаючись до ролі гуманітарних дисциплін у вихованні громадянськості студентів, американський педагог Е. Вановер (*Vanover, 2018*) стверджує, що жодна інша традиційна сфера знань, окрім гуманітарної, не

стикається зі складними екзистенційними викликами життєдіяльності людини. Крім того, на його переконання, саме дисциплінам гуманітарного спрямування (література, англійська мова, історія та ін.) належить особливе місце в розвитку гнучких умінь студентів (soft skills), необхідних у різних сферах їхнього життя (Vanover, 2018). Це стосується таких умінь, як критичне мислення, толерантність, громадянська відповідальність та ін., що необхідні задля «забезпечення та захисту прав особистості» (Peterson, 2011, p. 13).

Українська дослідниця вищої освіти США С. Федоренко (2015), вивчаючи роль гуманітарного складника вищої освіти у вихованні студентської молоді, зазначає, що цей освітній складник як невід'ємний і «характерний аспект американської освітньої індустрії» завжди був пріоритетним у вихованні студентів бакалаврату у вищій школі США, громадянському вихованні в тому числі. Комплекс гуманітарних дисциплін у системі загальної підготовки американських студентів є «вічною ідеєю, національною емоційною інвестицією США» у своє майбутнє (Федоренко, 2015, с. 133).

Американський філософ і професор права та етики в Чиказькому університеті Нуссбаум (Nussbaum, 2010) наголошує на важливості вивчення гуманітарних дисциплін «з метою сприяння клімату відповідального та пильного керування процесом навчання і виховання модо лих людей та формування у них культури до творчих інновацій» (p. 10). На думку американської дослідниці, «активні відповідальні громадяни не можуть ефективно взаємодіяти зі складним оточуючим світом лише за допомогою фактичних знань і логіки. Третя здатність громадянина, тісно пов'язана з першими двома, – це нарративна уява. ...Вона допомагає зрозуміти емоції, наміри і бажання інших людей, слугуючи основою толерантності як ключового елемента кращих сучасних ідей демократичної освіти (Nussbaum, 2010, p. 95–96). Так як сучасним світом керує ненаситна економічна вигода, освіта повинна сприяти вихованню особистостей-активних громадян, які володіють «здатністю до критичного мислення й уяви, що робить людей людьми та перетворює їхні взаємини на глибокі людські стосунки, а не на взаємини прагматичного використання та маніпулювання» (Nussbaum, 2010, p. 6). Ця точка зору М. Нуссбаум (Nussbaum, 2010) підкріплюється тим фактом, що історично гуманітарні науки займають центральне місце в освіті, сприяючи вихованню поінформованих, демократично налаштованих, відповідальних громадян – «досконалих громадян, які здатні мислити самостійно та критично, діяти на благо всіх членів громади, а також співчувати іншим або радіти їхнім досягненням» (p. 2).

Щодо критичного мислення, то сьогодні в умовах стрімкого росту інформаційних технологій, а з ними й розповсюдження рейкової інформації, існує нагальна потреба забезпечити молодь інструментами оцінки суперечливих фактів шляхом аналізу та адекватної аргументації. Це також забезпечується комплексом навчальних курсів гуманітарного спрямування, під час вивчення яких Е. Вановер (Vanover, 2018) пропонує звертатися до інтерпретацій творів мистецтва в соціокультурному аспекті. Як приклад, він розглядає картину «Герніка» Пабло Пікассо. Обговорення картини в аудиторії передувало домашнє ознайомлення студентів із інформаційною довідкою щодо історичного контексту створення цього витвору мистецтва, укладеною викладачами гуманітарного факультету Германського громадського коледжу. На занятті студентам було запропоновано подумати про те, чи політичне послання, яке вони отримали з твору мистецтва, має якесь відношення до більш пізніх соціальних або політичних подій у світі. Відповіді студентів варіювалися від таких тем, як торгівля людьми до глобального тероризму та конфлікту в Сирії. На переконання Е. Вановера (Vanover, 2018), у такий спосіб студенти реагували на громадянські чесноти, формування яких відбувається у процесі вивчення різних курсів гуманітарного спрямування. Після дискусії на занятті студенти отримали завдання відобразити в письмовій формі свої думки щодо того, як їхні знання історичного підґрунтя створення «Герніки» Пабло Пікассо вплинули на їхнє сприйняття цієї картини. У межах іспиту студенти отримали ці матеріали (Vanover, 2018).

Також з огляду на виховання громадянськості студентів ефективним, на думку Е. Вановера та його колег з Германського громадського коледжу, є метод проблемного навчання на заняттях з усіх гуманітарних курсів (Vanover, 2018). Наприклад, у межах курсу з історії США команда викладачів коледжу на чолі з Е. Вановером розробила спільний проект для студентів тривалістю в один семестр. Кожній групі студентів було надано завдання з реального життя. Згідно з цим завданням, уявна рада директорів вигаданого історичного музею Спотсвуда (Spotswood Museum) попросила студентів створити нову тематичну галерею, підібравши відповідні експонати та інформацію в такий спосіб, щоб вони відображали певний період історичного розвитку США. Кожна група надала презентацію створеної галереї як частину семестрового іспиту. А кожний студент мав написати твір-роздум на дві сторінки, описуючи власний досвід навчання в цьому проекті (Vanover, 2018).

З наведених вище прикладів зрозуміло, що комунікативна підготовка американських студентів бакалаврату є основою набуття ними академічного, професійного та соціокультурного досвіду. Загалом, комунікативні вміння

пронизують усі аспекти особистісного розвитку студентської молоді (Fedorenko, 2016, р. 73). Це пояснюється тим, що в США існує одна з найсучасніших традицій комунікативної підготовки студентів, яка передбачає оволодіння мистецтвом написання та проголошенням не тільки публічних виступів, а й есе на різні соціокультурні теми. Водночас студенти вивчають класичні політичні та правові тексти, що тісно пов'язані з досить високою демократичною культурою американського суспільства, читають і обговорюють класичні твори з різних галузей знань (Fedorenko, 2018, р. 29). З метою виховання студентів як активних громадян в університетах і коледжах США відбуваються відкриті дискусії з різних соціальних проблем та питань демократії (Engleberg, & Wynn, 2015), що слугує «ефективним механізмом прийняття рішень та розв'язання проблем серед людей, які співіснують у просторі та часі» (Peterson, 2011, р. 46).

Під час викладання курсу з історії США Е. Вановер (Vanover, 2018) звертається до пошуково-дослідницького навчання з метою виховання громадянських чеснот студентів. Наприклад, одним із завдань було створення шістьма групами студентів (по п'ять осіб у кожній) аматорського документального фільму на основі спільної командної роботи на території Національного військового парку Фредеріксбурґа і Спотсільванії. Студенти провели десять тижнів на території цього парку, вивчаючи історію громадянської війни в цьому регіоні, пов'язані з нею пам'ятники та меморіали і створюючи тематичне відео (тривалістю приблизно в дев'яносто хвилин). Кожна група студентів працювала над низкою завдань:

- відвідування чотирьох основних місць бойових дій у цьому районі та ознайомлення з історією цих бойових дій;

- критичний аналіз статей у мас-медіа щодо громадянської війни у США та їхнє обговорення з приводу того, як жителі північних та південних регіонів розглядали 4 липня;

- написання есе, зосереджуючи увагу на подіях та пам'ятниках, які найбільше привернули їхню увагу при відвідуванні місць бойових дій та інших пам'ятних об'єктів часів громадянської війни;

- обговорення того, як вивчення подій та пам'яток громадянської війни за незалежність вплинуло на формування власної думки студентів про демократичні засади побудови США, про національну гідність, патріотизм тощо, а також дебати в країні з приводу тих чи інших національних пам'ятників;

- аналіз та підсумки результатів спільної пошуково-дослідницької діяльності (Vanover, 2018).

Під час складання семестрового іспиту з курсу історії США одним із завдань для студентів було надати критичний аналіз щодо створення тематичного відео та відповіді на камеру на три поставлені запитання про їхній досвід участі у проекті, а також про значення громадянської війни в історії становлення США як держави. Потім студенти разом із Е. Вановером змонтували тридцяти-хвилинний документальний фільм про історію громадянської війни в США, включаючи роздуми студентів про їхню діяльність під час зйомки сюжетів для цього фільму (Vanover, 2018).

Беручи до уваги все викладене вище, слід зазначити, що практична реалізація в освітньому процесі громадянського залучення студентів відбувається з дотриманням таких чотирьох ключових принципів: принцип активного залучення студентів до соціально значущої діяльності; принцип рефлексії (аналіз та оцінка набутого досвіду); принцип активної взаємодії та співпраці; принцип відкритості й публічності результатів навчання (Heffernan, 2001).

Втілення принципу рефлексії під час громадянського залучення студентів у вищій школі США відбувається шляхом виконання різноманітних письмових завдань, зокрема:

- ведення студентами журналів (наприклад, журнал ключових фраз та термінів, які, на їхню думку, є основою їхньої взаємодії з членами громади під час розв'язання тих чи інших суспільно значущих проблем; журнал критичної оцінки подій з аналізом набутого досвіду, що сприяло успішному виконанню поставлених завдань);

- написання статей для місцевої преси з метою висвітлення нагальних проблем громади або тих чи інших значущих для певної громади подій;

- критичне читання, на основі якого студенти пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок із певною суспільно значущою діяльністю;

- індивідуальні та колективні презентації з подальшим обговоренням;

- електронні форми звітності, які передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо (Федоренко, 2017, с. 307-308; Bringle & Hatcher, 1999).

Для прикладу наведемо перелік запитань, розроблених американськими викладачами, що спонукають студентів до рефлексії у процесі ведення ними журналів критичної оцінки окремих дій та виконаної діяльності в цілому, висвітлених С. Федоренко (Федоренко, 2017, с. 307-308):

- Які ключові ідеї у процесі виконання поставлених завдань стають дедалі більш реальним для мене?

- Що я бачу? Як я реаую на це?

– Який набутий досвід або переконання сприяли саме такій моїй відповіді?

– Які навички та методи пізнання я використовую у своїй діяльності, наскільки це ефективно? Що сприяло успішному виконанню поставлених завдань і чому? Що не спрацювало і чому? Над чим мені потрібно попрацювати?

– Які реакції, проблеми чи запитання повинні виникнути в мене, щоб про це дізнався мій викладач?

– Яка частина діяльності, яку я виконую або виконав(-ла), є найскладнішою або найцікавішою? (Обґрунтуйте).

– Яким я вважаю свій найцінніший внесок у цю діяльність?

– Як ставляться до мене люди (члени громади) у процесі виконання поставлених завдань? Якою вони бачать мою роль? Чи збігається це або суперечить тому, як я розумію свою роль?

– Як цей досвід пов'язаний із моєю довготривалою метою?

Рефлексивний етап взаємодії американських студентів з громадою, на переконання Федоренко, є «ключовим у вихованні свідомих громадян зі сформованим демократичним характером, що передбачає толерантність, відкритість до діалогу, здатність до конструктивного розв'язання політичних та культурних конфліктів» (Федоренко, 2017, с. 308).

Результати громадянського залучення студентів (civic engagement) у процесі пошуково-дослідницького навчання були оцінені в таких площинах набутого досвіду:

- 1) усвідомлення соціокультурного різноманіття громади;
- 2) практичне застосування здобутих знань з різних дисциплін;
- 3) розуміння власної громадянської ідентичності;
- 4) комунікативні навички усного та писемного мовлення;
- 5) навички ефективної міжособистісної взаємодії та співпраці;
- 6) критичне мислення (Association of American Colleges and Universities, 2017).

Документальний фільм про значення громадянської війни в американській історії, створений студентами Е. Вановера, був представлений широкій аудиторії (іншим студентам коледжу, їхнім родинам і друзям, а також громадськості в цілому) під час проведення «Дня історії» в Германському громадському коледжі в Локаст Ґроуві, штат Вірджинія. Оцінка аудиторії на підтримку фільму була надзвичайно високою. Після показу студенти-творці фільму мали змогу обговорити свій досвід роботи над проектом з усіма присутніми. Хоча деякі глядачі не завжди погоджувалися з

усіма інтерпретаціями та думками студентів, у їхніх запитаннях та коментарях було щире почуття взаємної поваги й гордості за свою країну (Vanover, 2018).

Наголосимо, що сучасні освітяни США (Colby et al., 2010; Collins & Brien, 2003; McTighe Musil, 2003; Peterson, 2011; Theis, 2016; Vanover, 2018) акцентують на тому, що вища освіта сьогодення повинна реінвестувати в довгострокові зобов'язання щодо співпраці з суспільством у вихованні студентів проактивними й відповідальними громадянами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, виховання в молодих людей громадянськості на основі громадянських демократичних цінностей сприяє і водночас підтримує американський ідеал громадянської рівності, забезпечуючи кожного громадянина, незалежно від його походження, інструментарієм, який допоможе йому стати повноцінним учасником і творцем суспільного життя. Використання проблемного та пошуково-дослідницького навчання у процесі громадянської освіти в закладах вищої освіти США прищеплює студентам основні цінності демократії, втілені в почуття громадянської відповідальності та активної участі в питаннях суспільства загалом та громади зокрема. Цей напрям освіти певним чином готує студентів до викликів сучасного життя, удосконалюючи їхні гнучкі навички, необхідні їм для успішної життєдіяльності. Коледжі й університети США не лише виховують громадянськість студентів, а й виступають лідерами в демократичних перетвореннях на рівні місцевих і навіть світових спільнот.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні особливостей навчання студентів бакалаврату у вищій школі США суспільно корисного служіння на благо громади (community-based learning).

ЛІТЕРАТУРА

- Федоренко, С. В. (2017). *Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США* (дис. д-ра пед. н.: 13.00.07). Київ (Fedorenko, S. V. (2017). *Theory and Methodology of Forming Liberal Humanistic Culture in Students of the U. S. Higher Education Institutions* (DSc thesis). Kyiv).
- Федоренко, С. В. (2015). Огляд тенденцій впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів у вищій школі країн Євросоюзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 132-140 (Fedorenko, S. (2015). The overview of the trends of introducing the elements of the American model of general education for undergraduate students in the European Union higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 132-140).
- Association of American Colleges and Universities. (2017). *Civic Engagement VALUE Rubric*. Retrieved from: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/VALUE/CivicEngagementSample.pdf>

- Boyer, E. L. (1990). Civic Education for Responsible Citizens. *Educational Leadership*, 48 (3), 4-7.
- Bringle, R. A., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience faculty. *Educational Horizons*, 3 (Summer), 179-185.
- Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (2003). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*. Retrieved from: <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J. (2010). *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Engleberg, I. N., Wynn, D. R. (2015). *Think Communication*. Boston: Pearson.
- Fedorenko, S. (2016). Methodological Potential of the US General Education in Shaping Students' Liberal Culture. *Journal of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute": Philology and Educational Studies*, 7, 79-84.
- Fedorenko, S. (2018). Humanistic Foundations of Foreign Language Education: Theory and Practice. *Advanced Education*, 10, 27-31.
- Heffernan, K. (2001). *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*. Providence, RI: Campus Compact, Brown University.
- McTighe Musil, C. (2003). Educating for Citizenship. *Peer Review*, 5 (3). Retrieved from: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/educating-citizenship>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Peterson, A. (2011). *Civic republicanism and civic education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Theis, J. J. (2016). Political Science, Civic Engagement, and the Wicked Problems of Democracy. *New Directions for Community Colleges*, 173, 41-49.
- Vanover, E. (2018). The Case for Civic Learning in the Humanities at Community Colleges. *Peer Review*, 20 (4). Retrieved from: <https://www.aacu.org/peerreview/2018/Fall/Germann>

РЕЗЮМЕ

Федоренко Светлана, Шаранова Юлия. Практический опыт воспитания гражданственности студентов бакалаврата в США.

Целью статьи является освещение практического опыта высшей школы США в воспитании гражданственности студентов бакалавриата. Методы исследования: критический анализ научно-педагогической литературы США по проблеме воспитания гражданственности американских студентов; элементы индукции и дедукции для характеристики состояния разработанности этой проблемы в США; обобщение американского педагогического опыта в сфере воспитания гражданственности студентов бакалавриата. Рассмотрены особенности использования проблемного и поисково-исследовательского обучения при изучении курсов гуманитарного направления с целью воспитания гражданственности студентов бакалавриата. Определена перспектива дальнейших исследований в этом направлении, что предусматривает изучение

особенностей обучения студентов бакалавриата в высшей школе США общественно полезному служению на благо общества.

Ключевые слова: высшая школа США, гражданское обучение и воспитание, гражданственность, гражданское вовлечение, гуманитарные дисциплины, проблемное обучение, поисково-исследовательское обучение, студенты бакалавриата.

SUMMARY

Fedorenko Svitlana, Sharanova Yuliia. Practical experience in education for citizenship of undergraduate students in the USA.

The purpose of the article is to highlight the practical experience of the U.S. higher education institutions in fostering the citizenship of undergraduate students. Methods of research: critical analysis of the U.S. scholarly and pedagogical literature on the issue of the study, with elements of induction and deduction to characterize the state of its development in the USA; generalization of American pedagogical experience in the field of civic education at the undergraduate level. It is considered that civic education is a central concept in the U.S. educational philosophy, serving as the basis for the country's democracy as well as intellectual and democratic traditions, linking the modern era with the history of the U.S. state. Citizenship education in U.S. higher education institutions also encompasses the students' perception of the civil and political rights recognized by the national constitution of the country concerned. It is emphasized that education for citizenship promotes formation of students' independent critical thinking and responsibility in all spheres of life. The peculiarities of problem-based and experiential learning during the courses in the liberal arts with the aim of forming the citizenship of undergraduate students are considered. The use of problem-based and experiential learning in the civic education process in the U.S. higher education institutions contributes to fostering students' core values of democracy, embodied in the sense of civic responsibility and active participation in the life of society in general and community in particular. This type of education in a certain way prepares students for the challenges of modern world by enhancing their self-responsibility for the benefit of the community as well as soft skills necessary to succeed in different spheres of their life. The U.S. colleges and universities not only form the citizenship of students, but also act as leaders in democratic transformations at the level of communities and even the world at large. This process encompasses not only knowledge, skills and abilities, but also the acquired practical experience of socially significant activities, methods and techniques of effective interaction with other people. The scope of further research in this direction is outlined, envisaging the study of the peculiarities of the U.S. undergraduate students' community-based learning.

Key words: U.S. higher education institution, civic education, citizenship, civic engagement, liberal arts disciplines, problem-based learning, experiential learning, undergraduate students.

Інна Хижняк

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0002-4227-8268

Віта Григор'єва

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0002-1909-9317
DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/201-212

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В НІМЕЧЧИНІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ІНОЗЕМНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано наукові праці українських та іноземних учених, присвячені проблемі підготовки майбутніх фахівців цивільної інженерії в Німеччині. Визначено основні переваги та недоліки реформування інженерної освіти в контексті Болонського процесу, зокрема зміцнення вишів та їх інтеграція в європейську систему вищої освіти, але не завжди виправдана для технічних спеціальностей система бакалавріату і магістратури; з'ясовано дидактичні аспекти сучасної системи вищої технічної освіти (превалювання методів активного навчання, зокрема інтерактивних методів та ін.); виокремлено організаційні та методичні особливості системи підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних вишах: система «наставництва»; академічна мобільність і свобода студентів щодо самостійного вибору схеми й мови навчання тощо.

Ключові слова: Німеччина, будівельна галузь, підготовка майбутніх фахівців, технічні виші, інженерна освіта, цивільна інженерія, інженер, інженер-будівельник.

Постановка проблеми. Будівельна галузь – одна з найважливіших складових економіки будь-якої країни, від якої залежить розвиток суспільства, його культура, добробут, і, зрештою, майбутнє держави. Розуміючи це, провідні країни світу, зокрема Німеччина, спрямовують свої сили на забезпечення ефективності функціонування будівельної галузі. Президент Центрального об'єднання німецької будівельної промисловості (нім. – Hauptverband der Deutschen Bauindustrie) П. Хюбнер (P. Hübner) наголосив, що локомотивом економіки Німеччини стане саме будівельна галузь (Deutsche Welle), оскільки вона робить значний внесок у створення робочих місць, інвестиційного потенціалу країни, сприяє економічному й соціальному процвітанню Німеччини (Deutsche Bauindustrie).

Будівництву в Німеччині відведена важлива роль, яка передбачає його забезпечення насамперед людськими ресурсами. Протягом останніх десятиліть розвиток німецької вищої технічної освіти став об'єктом і

предметом державної політики, спрямованої на вирішення конкретних внутрішніх політичних, соціальних та фінансових проблем (Отрощенко, 2011, с. 186).

Унаслідок збереження вікових традицій та сучасної чіткої державної політики вища технічна школа Німеччини є загальновизнаним у всьому світі взірцем підготовки фахівців цивільної інженерії. Саме тому на сучасному етапі реформування освітньої системи України, коли одним із найважливіших завдань є підвищення якості технічної освіти, підготовка конкурентоспроможних у європейському середовищі інженерних кадрів, вивчення німецької системи вищої технічної освіти постає одним із актуальних питань педагогічної теорії та практики.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх інженерів у Німеччині, зокрема інженерів-будівельників, активно обговорюються в освітньому просторі України та світу. Так, історію розвитку інженерної освіти Німеччини досліджували науковці Г. Й. Вефельд (H. J. Wefeld), К. Цахман (K. Zachmann), В. Кайзер (W. Kaiser), В. Калусхе (W. Kalusche), В. Кьоніх (W. König), П. Лундґреен (P. Lundgreen), І. Мік (I. Miesck), К. Фербер (Ch. Färber) та ін.

Часткові особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти Німеччини досліджували М. Абашин, Є. Винокурова, М. Газизов, А. Галиновський, О. Герасимчук, Т. Голуб, О. Горшкова, Г. Дудар, О. Дудар, Б. Журавльов, Л. Китаєва, С. Кіль (S. Kiel), С. Коршунов, Б. Мор (B. Mohr), Н. Обербек (N. Oberbeck), Д. Островерхов, А. Пономарьов, Г. Романова.

Питання реформування німецької вищої інженерної освіти порушено у працях М. Вайзензее (M. Weisensee), Г. Веркле (H. Werkle), Н. Гебекена (N. Gebbeken), Б. Енгельгардта (B. Engelhardt), В. Зобека (W. Sobek), В. Зорге (W. Sorge), У. Квап (U. Quapp), Н. Курашової, О. Маковоз, Г. Мюлера (G. Müller), О. Носової, Б. Райхельта (B. Reichelt), В. Рама (W. Ramm), Г. Гайтмана (G. Heitmann), К. Гольшемахера (K. Holschemacher), Л. Чухно, К. Швайцергофа (K. Schweizerhof) та ін.

Вимоги до підготовки майбутніх інженерів у Німеччині розглянуто в наукових доробках П. Ваґнера (P. Wagner), І. Вальтера (I. Walter), М. Вехтера (M. Wächter), Г. Гірмшайда (G. Girmscheid), Л. Кукушкіної, Й. Майзера (J. Meyser), К. Мюлер (K. Müller), О. Топоркової, А. Гетлера (A. Hettler), К. Шустер (K. Schuster), Т. Юнгмана (T. Jungmann) та ін.

Дидактичні основи навчання у вищій технічній школі Німеччини відобразили в своїх роботах Т. Гур'янова, З. Гофман (S. Hoffmann), Г. Крьомкер (H. Krömker), В. Майер (W. Meyer), М. Румлер (M. Rummler),

Й. Ланге (J. Lange), Е.-М. Гайнендірк (Е.-М. Heinendirk), А. Губауер (А. Hubauer), І. Чадеж (І. Čadež), Ц. Чапли (С. Czaplа), Г. Юнге (Н. Junge) та ін.

Питання неперервної інженерної освіти в Німеччині висвітлено в наукових працях В. Бібика, Е. Гросса (Е. Gross), Г. Оеткена (Н. Oetken), І. Каракозової, В. Кульмайєра (W. Kuhlmeier), В. Лисенка, Й. Майзера (J. Meuser), М. Морозової, М. Пальянова, Г. Зюбена (G. Syben), Е. Уе (Е. Uhe) та ін.

Водночас зі значною кількістю наукових досліджень та їх різноаспектністю можна зауважити брак наукових розвідок, що комплексно характеризують сучасну систему фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у закладах вищої освіти Німеччини: дидактичні, методичні, організаційні особливості тощо.

Мета статті – проаналізувавши наукові праці українських та іноземних учених, з'ясувати актуальні напрями вивчення системи підготовки майбутніх фахівців цивільної інженерії в Німеччині та узагальнити основні результати досліджень, що характеризують сучасний стан професійної підготовки німецьких інженерів-будівельників.

Відповідно до мети дослідження сформульовано такі **завдання**:

- визначити особливості реформування інженерної освіти в контексті Болонського процесу;
- з'ясувати дидактичні аспекти сучасної системи вищої технічної освіти;
- виокремити організаційні та методичні особливості системи підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних вишах Німеччини.

Методи дослідження. Для досягнення мети й виконання окреслених завдань було використано комплекс теоретичних методів: аналіз вітчизняних та іноземних наукових джерел з проблеми підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних вишах Німеччини; систематизація результатів теоретичного аналізу для отримання цілісного уявлення про ступінь дослідження різних аспектів проблеми в сучасній науці; узагальнення отриманої інформації у вигляді теоретичних положень щодо особливостей розвитку системи підготовки майбутніх фахівців цивільної інженерії в Німеччині, представлених у сучасних наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Велику увагу в педагогічних наукових колах приділено реформуванню інженерної освіти Німеччини в контексті Болонського процесу, причому експерти виокремлюють як переваги, так і недоліки цього процесу.

Так, на думку науковців К. Гольшемахера і У. Квап, підписання в 1999 р. Болонської декларації спричинило кардинальні зміни в німецькій системі вищої освіти, які вплинули не лише на структуру і зміст освітніх програм, а й

на організаційні та адміністративні процеси у вишах. Розглянувши перехід закладів вищої освіти на двоступеневу підготовку інженерів-будівельників, учені зазначили, що основною проблемою ідеї системи бакалаврату і магістратури є скорочення терміну навчання, що, утім, практично призводить до його подовження. Бакалавр, який навчається шість семестрів, навряд чи може бути професійно придатним, особливо в галузі інженерних наук, ураховуючи, що, окрім фахових знань, студенти повинні здобути бізнес-знання, знання мов, набути соціальну компетентність тощо. Компанії продовжують скептично ставитися до системи бакалаврату/магістратури. За даними газети «Financial Times Deutschland», лише третина зі 100 найпопулярніших роботодавців наймає випускників зі ступенем бакалавра. Зазвичай, це пояснюється виключно недостатніми професійними знаннями бакалавра (Holschemacher & Quarr, 2008).

Доцільність уведення двоступеневої підготовки інженерів-будівельників, яка була запроваджена в університетах за ініціативою Болонської декларації, стала предметом дослідження німецького вченого К. Швайцергофа. У своєму докладному аналізі науковець надав перевагу традиційній інженерній освіті в університетах і вищих фахових школах, наголосивши на тому, що випускники німецьких вишів добре зарекомендували себе в професійній діяльності. На думку автора, хибно вважати, що німецькі виші не є конкурентоспроможними на міжнародному рівні. Головне питання, яке порушив К. Швайцергоф: чи варто замінювати перевірене ліберальне навчання більш структурованим, яке, безумовно, має низку переваг. Проте найважливішим недоліком такого навчання, на думку вченого, є те, що студенти мають занадто мало можливостей для прийняття власних рішень та особистісного розвитку (Schweizerhof, 2003).

Простеживши розвиток інженерно-будівельних вищих фахових шкіл із моменту підписання Болонської декларації в 1999 році, характерними ознаками якої є впровадження освітніх ступенів бакалавра і магістра, диверсифікація програм, нові інструменти системи забезпечення якості освіти, а також більш висока прозорість системи вищої освіти, Г. Веркле наголосив на тому, що Болонський процес сприяв зміцненню вишів та їх інтеграції в європейську систему вищої освіти, хоча й поставив значні виклики перед вищими фаховими школами, оскільки для ґрунтовно нового реформування спеціальностей і врахування нових складних структурних завдань не було надано додаткових ресурсів (Werkle, 2013).

Науковець М. Вайзензее вважає, що Болонський процес, кінцевою метою якого є створення загальноєвропейського простору вищої освіти,

спричинив певні зміни в інженерній освіті Німеччини. Ці зміни надали можливість реформувати зміст і організацію навчання, систему забезпечення якості освіти й інші аспекти освітніх програм, а також упроваджувати заходи щодо постійного їх удосконалення (Weisensee, 2007).

Розглянувши питання організації навчання обдарованих студентів закладів вищої освіти технічного профілю Німеччини, Л. Чухно зазначила, що Болонська система навчання відкрила для талановитої молоді в технічних вишах широкий простір для дій, а саме: «інтенсивна самостійна робота, цілеспрямований контроль, зручне місце навчання, індивідуальний розклад навчання, наявний при кожному студентові комплект спеціальних засобів навчання, можливість контакту з викладачем як очно, так і через комп'ютерну мережу тощо» (Чухно, 2013, с. 39).

Аналіз української та іноземної педагогічної літератури засвідчив, що значний інтерес науковців викликають також дидактичні аспекти сучасної системи вищої технічної освіти Німеччини.

Так, застосування інноваційних методів навчання, зокрема міждисциплінарної проектної роботи, у процесі підготовки майбутніх фахівців цивільної інженерії розглянули науковці І. Чадеж і Е.-М. Гайнендірк. У професійній діяльності інженерів-будівельників міждисциплінарна командна взаємодія є щоденною роботою; тісне співробітництво з іншими інженерами, архітекторами або клієнтами. Саме тому, на думку вчених, украй важливо підготувати студентів до міждисциплінарних проектів. Командна і проектна робота – це найкращий спосіб сформувати компетентності та навчити студентів працювати в команді. Під час такої роботи майбутні фахівці набувають навичок професійного спілкування, навчаються самоорганізації, корпоративної роботи, набувають уміння відстоювати свої інтереси. Проте, як зазначили І. Чадеж і Е.-М. Гайнендірк, студентська групова робота має певні недоліки: у командній роботі складно простежити індивідуальні досягнення учасників, деякі студенти схильні до «соціальних лінощів» або попрацювати «зайцем». Щоб уникнути таких випадків, група студентів не повинна перевищувати п'яти осіб, а робота в ній повинна бути добре організована (Heinendirk & Čadež, 2013).

Важливості проектного навчання під час підготовки майбутніх інженерів присвятив свою наукову працю Г. Юнге. Провівши низку досліджень, науковець дійшов висновку, що впровадження у вишах проектного навчання сприяє покращенню підготовки випускників до професійної діяльності, оскільки формує важливі для професії інженера компетентності: знання іноземних мов, економічні знання, міждисциплінарне мислення, уміння вирішувати проблеми, креативність,

комунікативні здібності, здатність брати на себе відповідальність, лідерські якості, здатність до кооперації, організаційні здібності, здатність висловлювати свої думки усно й письмово (Junge, 2009).

Т. Гур'янова присвятила низку наукових праць застосуванню в технічних вишах Німеччини методів активного навчання, які дозволяють суттєво підвищити рівень і якість професійної підготовки майбутніх інженерів. Дослідниця зазначила, що нині в німецькій системі підготовки фахівців інженерних спеціальностей головним принципом навчання став принцип співробітництва і взаємодії викладача та студента, на якому власне і ґрунтується інтерактивне навчання. Таке навчання, на думку авторки, відрізняється від традиційного «повчання» своєю відкритістю і рівністю учасників освітнього процесу (Guryanova, 2011, p. 241). Існує велика кількість різноманітних інтерактивних методів організації навчальної діяльності, які активно використовуються в закладах вищої освіти Німеччини, зокрема: керована дискусія; «мозкова атака»; робота в групі; використання лекційних плакатів, схем та інших наочних засобів навчання; рольові ігри; тренувальні вправи тощо (Guryanova, 2011).

На прикладі Технічного університету Брауншвейга і Вищої технічної школи Мерзебурга Т. Гур'янова достатньо ґрунтовно розглянула використання таких інтерактивних методик, як «робота в групі», «робота над проектом». Науковиця підкреслила, що саме ці методики користуються особливою увагою в німецьких вишах, оскільки спрямовані на формування в студентів навичок, які в майбутньому допоможуть інженерам грамотно й цілеспрямовано взаємодіяти з іншими людьми, володіти психологічними прийомами спілкування, орієнтуватися в нестандартних умовах, аналізувати нагальні проблеми, самостійно розробляти і реалізовувати управлінські рішення (Guryanova, 2014).

Вивченню особливостей системи підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних університетах Німеччини присвячені праці українських та іноземних учених.

Науковиці Г. Дудар і О. Дудар розглянули спільне й відмінне між університетами та вищими технічними школами Німеччини, правила вступу до університету, програми навчання інженерів-будівельників на ступінь бакалавра і магістра, терміни навчання тощо й виокремили такі особливості системи професійної підготовки інженерів-будівельників:

- нелімітоване за часом навчання, тривалість якого варіюється залежно від типу вишу й академічного ступеня;

- освітні програми підготовки інженерів-будівельників як бакалаврського, так і магістерського рівня передбачають повне або часткове навчання англійською мовою;

- широкі можливості студентів щодо самостійного вибору схеми, тривалості та мови навчання на основі досягнення необхідного кінцевого результату; вибору своєї майбутньої спеціальності, який здійснюється лише на старших курсах перед підготовкою до бакалаврської роботи (Dudar & Dudar, 2013).

Крім того, на думку О. Дудар, одним із основних принципів німецької системи вищої освіти є оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу у виші, раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки з метою як забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця, так і розвитку його особистих якостей (Dudar, 2014).

Дослідивши організацію освітнього процесу в технічних університетах Німеччини, Д. Островерхов і О. Герасимчук виокремили такі його особливості:

- співробітництво вишів із дослідними центрами і промисловими підприємствами, що дозволяє виключити дублювання досліджень, полегшити обмін новітніми технологіями й розробками, прискорити процес практичного впровадження винаходів;

- система «наставництва», яка розвиває в студентів уміння організувати самостійне вивчення дисциплін, формуючи при цьому певні професійні компетентності, самостійність мислення, здатність до саморозвитку й самореалізації;

- академічна мобільність студентів, що надає можливість здобути якісну освіту за обраним напрямом підготовки, розширити знання в усіх галузях європейської культури тощо (Островерхов та Герасимчук, 2013).

М. Абашин, Є. Винокурова, А. Галиновський і С. Коршунов зазначили, що важливу роль у підготовці інженерів у Німеччині відіграють стажування та практика. Особливістю освітнього процесу технічних університетів є проведення початкової практики, яка відбувається перед початком основних занять і метою якої є формування навичок трудових дій на посадах під час виконання найпростіших професійних функцій. Окрім цього, проводиться спеціальна практика, місце якої в траєкторії освітнього процесу може варіюватися та бути як після закінчення навчання, так і під час нього (Abashin et al., 2014, p. 60).

Проаналізувавши зарубіжний досвід підготовки інженерів у передових країнах світу і в Німеччині зокрема, Л. Китаєва, М. Газизов і Б. Журавльов зауважили, що головною перевагою німецької системи професійної підготовки є орієнтація на вимоги виробництва до рівня підготовки інженерних кадрів та інноваційні зміни на ринку праці, які швидко

проникають у систему освіти, дозволяють бути їй гнучкою, інноваційною і визнаною в усьому світі (Kitaeva et al., 2012, p. 244).

Г. Романова, дослідивши підходи до підготовки інженерів у Німеччині, з'ясувала, що передові західні університети орієнтуються на підготовку спеціалістів із високим рівнем творчого потенціалу. Для вищої технічної освіти характерним є перенесення акценту з передачі інформації у процесі навчання на розвиток особистості студента, зокрема його здатності мислити творчо, створювати нове, діяти нешаблонно, самостійно. Це слугує основою для підготовки спеціаліста до інноваційної діяльності, що передбачає його здатність комплексно поєднувати дослідницьку, проектну й підприємницьку діяльність (Romanova, 2016, p. 87).

Не залишається поза увагою вчених також одна з найважливіших складових підготовки висококваліфікованих фахівців у технічних університетах Німеччини – науково-дослідницька робота студентів.

Вивчивши німецький досвід підготовки студентів інженерних вишів до дослідницької діяльності, О. Горшкова зазначила, що тісний зв'язок освітнього процесу й наукових досліджень – це головний принцип діяльності технічних університетів, які в Німеччині є центрами поширення сучасних технологій. Науковиця схарактеризувала два етапи підготовки студентів до наукової діяльності: 1) творча і самостійна робота під час занять (студенти ознайомлюються зі способами вирішення дослідних завдань, із методами генерування нових ідей); 2) творча робота в навчально-дослідному процесі, який є диференційованим (студенти застосовують знання для обробки й вирішення більш складних наукових проблем. Велика увага приділяється проведенню конференцій, змаганням студентів і молодих співробітників, виставкам наукових досягнень) (Gorshkova, 2016).

Докладно проаналізувавши особливості організації науково-дослідницької роботи студентів у технічних університетах Німеччини та України в контексті впровадження інноваційної інженерної освіти, Т. Голуб дійшла висновку, що підготовка студентів у технічних вишах Німеччини орієнтована на формування «творчих і мобільних особистостей з високою професійною та загальною культурою, здатних до інноваційної, проектної та дослідницької діяльності, які володіють основними методологічними прийомами і здатністю до подальшого саморозвитку та самоосвіти» (Голуб, 2012, с. 48). До основних тенденцій організації науково-дослідницької роботи студентів (НДРС) у технічних університетах дослідниця віднесла такі: набуття НДРС статусу, рівного основним формам занять; міждисциплінарність та інтернаціоналізація досліджень; запровадження проблемного й

дослідницького навчання; зв'язок змісту НДР студентів із потребами їхньої майбутньої професійної діяльності тощо (Голуб, 2013).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз наукових праць українських та іноземних учених, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців цивільної інженерії в Німеччині, дозволяє зробити такі висновки:

1. Реформування вищої технічної освіти в контексті Болонського процесу сприяло зміцненню німецьких вишів та їх інтеграції в європейську систему вищої освіти, проте принесло з собою не завжди виправдану для технічних спеціальностей систему двоступеневої підготовки «бакалаврат – магістратура», призвело до обмеження можливостей для студентів щодо для прийняття власних рішень і особистісного розвитку та ін.

2. Серед дидактичних аспектів освітнього процесу в технічних університетах науковці виокремлюють превалювання методів активного навчання, зокрема інтерактивних методів, які здебільшого реалізуються через групову та командну роботу, під час якої майбутні фахівці набувають навичок професійного спілкування, самоорганізації, корпоративної роботи, а також проектну діяльність майбутніх інженерів-будівельників.

3. До основних організаційних та методичних особливостей системи вищої технічної освіти в Німеччині дослідники відносять такі: нелімітоване за часом навчання, тривалість якого варіюється залежно від типу вишу й академічного ступеня; повне або часткове навчання англійською мовою; спрямованість на мотивацію студентів до інноваційної інженерної діяльності; тісний зв'язок освітнього процесу й наукових досліджень; особлива увага до виробничої практики (початкової та спеціальної); співробітництво вишів із дослідними центрами і промисловими підприємствами, орієнтація на вимоги виробництва до рівня підготовки інженерних кадрів та інноваційні зміни на ринку праці; система «наставництва»; академічна мобільність та свобода студентів щодо самостійного вибору схеми й мови навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у ґрунтовному дослідженні системи вищої технічної освіти в Німеччині та формулюванні організаційно-педагогічних умов підготовки фахівців цивільної інженерії з метою подальшого окреслення можливостей імплементації німецького досвіду в українській системі вищої технічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Абашин, М. И., Винокурова, Е. В., Галиновский, А. Л., Коршунов, С. В. (2014). Мировые тенденции совершенствования системы подготовки инженеров. *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*, 2, 57-65 (Abashin, M. I., Vinokurova, E. V., Galinovskiy, A. L., Korshunov, S. V. (2014). World Tendences of Engineers Training System Improvement. *Bulletin of MSOU. Pedagogy*, 2, 57-65).

- Голуб, Т. П. (2012). Науково-дослідницька робота студентів у реаліях інноваційної інженерної освіти в університетах Німеччини та України. *Наука і освіта*, 8, 46-49. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_15. (Golub, T. P. (2012). Research Work of Students in the Realities of Innovative Training of Engineers at Universities in Germany and Ukraine. *Science and Education*, 8, 46-49. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_15).
- Голуб, Т. П. (2013). *Організація науково-дослідницької роботи студентів технічних університетів Німеччини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Golub, T. P. (2013). *The Research Activity Organization of Students at Technical Universities of Germany* (PhD thesis). Kyiv).
- Горшкова, О. О. (2016). Зарубежный опыт подготовки студентов инженерных вузов к исследовательской деятельности. *Высшее образование сегодня*, 4, 59-62 (Gorshkova, O. O. (2016). International Training Experience of Students of Engineering Universities for Research. *Higher Education Today*, 4, 59-62).
- Гурьянова, Т. Н. (2011). Инженерное образование в Германии: интерактивные методы обучения (на примере Технического университета Брауншвейга). *Вестник Казанского технологического университета*, 11, 240-245 (Guryanova, T. N. (2011). Engineering Education in Germany: Methods of Interactive Learning (the Case of University of Braunschweig – Institute of Technology). *Bulletin of Kazan Technological University*, 11, 240-245).
- Гурьянова, Т. Н. (2014). Интерактивные методы обучения студентов в техническом вузе: работа в группе, работа над проектом (на примере технических вузов Германии). *Вестник Казанского технологического университета*, 17 (10), 273-275 (Gurianova, T. N. (2014). Interactive Methods of Teaching at Technical Universities: Team Working, Work on Projects (Evidence from Technical Universities in Germany). *Bulletin of Kazan Technological University*, 17 (10), 273-275).
- Дударь, А. О., Дударь, Е. С. (2013). Некоторые особенности подготовки инженеров-строителей в университетах России и Германии. *Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе в условиях ФГОС ВПО: материалы III науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием* (Пермь, сентябрь – ноябрь 2012 г.). Пермь: Изд-во ПНИПУ, (pp. 118-124) (Dudar, A. O., Dudar, E. S. (2013). Some Features of Construction Engineers Training at Universities in Russia and Germany. *The Quality Problems of Graphic Training of Students at a Technical University within the Conditions of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education: Internet Conference Proceedings III with International Participation (September – November 2012)*. Perm, (pp. 118-124)).
- Дударь, Е. С. (2014). Специализация при обучении инженеров-строителей в университетах Германии и России. *Вестник ПНИПУ. Строительство и архитектура*, 1, 72-79 (Dudar, E. S. (2014). Specialization when Training Construction Engineers at Universities of Germany and Russia. *Bulletin of PNRPU. Construction and Architecture*, 1, 72-79).
- Китаева, Л. А., Журавлев, Б. Л., Газизов, М. Б. (2012). Передовой зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров. *Вестник Казанского технологического университета*, 5, 241-247 (Kitaeva, L. A., Zhuravlev, B. L., Gazizov, M. B. (2012). Best International Practices of Professional Training. *Bulletin of Kazan Technological University*, 5, 241-247).
- Островерхов, Д., Герасимчук, О. (2013). Организация учебного процесса в Германии на примере технического университета Берлина. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*, 11, 109-112. Режим доступу:

- http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kitonv_2013_11_20. (Ostroverkhov, D., Gerasimchuk, O. (2013). University Organization and Management in Germany in the Case of Berlin Technical University. *Computer-integrated Technologies: Education, Science, Manufacturing*, 11, 109-112. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kitonv_2013_11_20).
- Отрощенко, Л. С. (2011). Інтернаціоналізація та глобалізація вищої освіти Німеччини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4-5, 181-187 (Otroshchenko, L. S. (2011). Internationalization and Globalization of the German Higher Education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4-5, 181-187).
- Романова, Г. В. (2016). Подходы к развитию творческого потенциала будущих инженеров в университетах передовых западных стран и пути их реализации в российской высшей технической школе. *Управление устойчивым развитием*, 6, 86-90 (Romanova, G. V. (2016). Approaches to Creativity Development of Future Engineers at Universities of Advanced Western Countries and Ways of Their Implementation in the Framework of Russian Higher Technical School. *Management of Sustainable Development*, 6, 86-90).
- Чухно, Л. А. (2013). Прогностичні зміни в системі навчання технічно обдарованих студентів Німеччини у зв'язку з введенням єдиних стандартів вищої освіти в Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 33-41. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_6. (Choohno, L. A. (2013). Prognostic Changes in Technical Gifted Students Training of Germany in Connection with Introduction of Higher Education Common Standards in Europe. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 33-41. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_6).
- Deutsche Bauindustrie. Retrieved from: <https://www.bauindustrie.de/ueberuns/verbandspolitische-ziele/>.
- Deutsche Welle. *Строительный бум в Германии в 2017 году продолжится*. Режим доступа: <https://p.dw.com/p/2Tq3k> (German wave. *Building Boom in Germany in 2017 will Continue*. Retrieved from: <https://p.dw.com/p/2Tq3k>).
- Heinendirk, E.-M., Čadež, I. (2013). Innovative Teaching in Civil Engineering with Interdisciplinary Team Work. *Organization, Technology & Management in Construction: An International Journal*, 5 (2), 874-880.
- Holschemacher, K., Quapp, U. (2008). Die Deutsche Bauingenieurausbildung im Wandel. *Neue Bildungstechnologien an Technischen Universitäten: Tagungsband zur Internationalen Konferenz Penza*, 299-308.
- Junge, H. (2009). Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 2, 24-26.
- Schweizerhof, K. (2003). Zweistufige Studiengänge für Bauingenieure. Eine kritische Stellungnahme aus Sicht der Ausbildungspraxis der Universitäten – Reformen dürfen nicht dazu führen, notwendige Inhalte abzubauen und Profile zu verwischen. *Deutsches Ingenieurblatt*, 6, 34-40. Retrieved from: <https://allgemeiner-fakultaetentag.de/wp-content/uploads/2017/06/bologna-ftbv.pdf>.
- Weisensee, M. (2007). Reform der Ingenieurstudiengänge. *Rohrleitungen – Erfordern Ingenieurkompetenz: 21. Oldenburger Rohrleitungsforum*, 31, 46-51.
- Werkle, H. (2013). Das Studium des Bauingenieurwesens an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und der Bologna-Prozess. *Bauingenieur Jahresausgabe 2013/2014, VDI Bautechnik*, 19-29.

РЕЗЮМЕ

Хижняк Інна, Григорьева Вита. Проблема подготовки специалистов гражданской инженерии в Германии в отечественных и иностранных исследованиях.

В статье проанализированы научные труды украинских и зарубежных ученых, посвященные проблеме подготовки будущих специалистов гражданской инженерии в Германии. Определены основные преимущества и недостатки реформирования инженерного образования в контексте Болонского процесса, в частности укрепление вузов и их интеграция в европейскую систему высшего образования, но не всегда оправдана для технических специальностей система бакалавриата и магистратуры; выяснены дидактические аспекты современной системы высшего технического образования (превалирование методов активного обучения, в частности интерактивных методов и др.) выделены организационные и методические особенности системы подготовки будущих инженеров-строителей в технических вузах: система «наставничества»; академическая мобильность и свобода студентов по самостоятельному выбору схемы и языка обучения и т. п.

Ключевые слова: Германия, строительная отрасль, подготовка будущих специалистов, технические вузы, инженерное образование, гражданская инженерия, инженер, инженер-строитель.

SUMMARY

Khyzhniak Inna, Hrygorieva Vita. The Problem of Training Civil Engineering Professionals in Germany in the Domestic and Foreign Research.

The purpose of the article is to highlight the most important trends in the training of future civil engineers in Germany and to summarize the main results of Ukrainian and foreign research, to characterize the current state of German civil engineers' vocational training. According to the research purpose, the following tasks have been formulated: to determine the features of engineering education reforming in the context of the Bologna process; to describe didactics of modern education system in technical fields; highlight the main issues of future civil engineers training at technical universities. There have been used the theoretical research approaches, in particular, the review of scholarly literature and guidance material, the analysis and systematization of theses and scientific publications.

It has been found out, that scholars determine both advantages and disadvantages of the Bologna process in engineering education reforming: the strengthening of German universities, integration into the European system of higher education. However, the system of undergraduate and postgraduate education is not always justified for technical specialties; students have limiting opportunities to making own decisions or personal development, etc.

It has been determined, that within didactics of modern education system at technical universities of Germany scholars highlight the following issues: the prevalence of active learning, especially interactive learning, which is mostly implemented through team working, project work of future civil engineers.

It has been identified, that among the main features of the organization of studies at technical universities in Germany scholars define the following: indefinite education and training, full or partial English language training, focus on students motivation to innovative engineering, close connection of training and research, special attention to manufacturing practice, cooperation of universities with research centers and industrial enterprises, tutorial work, flexible classes and free choice of language of study, etc.

Key words: Germany, construction, future engineers training, technical universities, Civil Engineering, engineering degree, engineer, civil engineer.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК373.2/.3.09:94(477)"1917/1919"УНР

Яна Матюшинець

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0001-7536-4384

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/213-225

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПОСТУПУ РОЗВИВАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩ ДЛЯ ДІТЕЙ В УНР (1917–1919)

У статті проаналізовано особливості становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей в Українській Народній Республіці. Висвітлено основні підходи до створення та функціонування розвивальних середовищ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах розбудови системи освіти нового взірця. Узагальнено основні ідеї та принципи, що врегульовували розбудову розвивальних середовищ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Охарактеризовано різні типи розвивальних середовищ відповідно до мети тогочасної дошкільної та початкової освіти.

Ключові слова: УНР, розвивальне середовище, діти дошкільного віку, діти молодшого шкільного віку, дитячий садок, трудова школа, дитячі майдани, дитячі клуби.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в системі освіти України спонукають до пошуку нових шляхів розбудови ефективної моделі закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Наукова спільнота України та педагоги-практики виявляють значну увагу до здобутків минулих поколінь освітян щодо сутності й функціонування розвивальних середовищ для дітей.

З огляду на значення розвивального середовища у формуванні особистості дитини, варто звернутися до першоджерел та архівних документів, де висвітлено різні підходи до становлення й поступу розвивальних середовищ для дітей у революційний період УНР (1917–1919 рр.). Це дасть можливість виявити цікаві для нашого часу знахідки для впровадження в середовище закладів дошкільної та початкової освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення історико-педагогічних досліджень сучасних українських учених дає підстави стверджувати, що різні аспекти розвитку освіти Української Народної Республіки в період 1917–1919 рр. знайшли відображення в працях Л. Березівської (реформування шкільної освіти в УНР); Г. Іванюк (діяльність С. Русової у період реформування освіти в добу УНР); А. Пижик, А. Слюсаренко (становлення системи національної освіти за часів Директорії УНР); М. Собчинської (розвиток шкільництва в УНР); Н. Сорочан (реалізація освітніх реформи у добу УНР); Н. Ротар (діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920 рр.)); С. Філоненка (реалізація концепції національної школи в Україні (1917–1920 рр.)) (С. Філоненко, 1993). Однак питання становлення та

особливостей впливу розвивальних середовищ на розвиток дітей дошкільного віку не отримали належного висвітлення.

Мета статті – проаналізувати та висвітлити особливості становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей у період Української Народної Республіки (1917–1919 рр.) для отримання нових знань.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження**: загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння) з метою вивчення особливостей становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей у період Української Народної Республіки (1917–1919 рр.); історико-педагогічний (ретроспективний аналіз архівних матеріалів), що дозволив розглядати явище становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей на теренах України у 1917–1919 рр; герменевтичний, що дає змогу нового прочитання проблеми вивчення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток освіти в часи Української Народної Республіки окреслюємо межами 1917–1919 рр., оскільки на ці роки припадає реформування дошкільної та початкової освіти й пошук шляхів підняти її до нових потреб. Освіта України того часу переживала вагомі зміни, у зв'язку з національно-визвольним рухом за українську незалежність та державний суверенітет. Реформи освіти в УНР (1917–1919 рр.) зумовлювалися боротьбою за українську мову, культуру та цінності. Педагоги та керівники державних органів управління освітою зосереджували зусилля на вирішенні соціальних, здоров'язберезувальних завдань, окрім освітньо-розвивальних.

В умовах модернізації дошкільної та загальної середньої освіти в сучасній Україні, проблема творення ефективних освітніх середовищ активізована в документах про освіту.

Зокрема, у концепції Нової української школи (2016) висвітлено завдання щодо забезпечення належних умов для розвитку учнів початкової школи. Започаткований відхід від стандартизованих умов навчання до середовища, що є чинником розвитку дитини. Концептуальними засадами нової української школи визначено зміст освіти, що ґрунтується на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві, формування в неї цінностей шляхом наскрізного процесу виховання, реалізація індивідуального підходу в освітньому середовищі, набуття базових знань, умінь і навичок для реалізації життєвої компетентності особистості (Концепція нової української школи, 2016, с. 7).

Тому, з огляду на викладене вище, значний інтерес становлять напрацювання педагогів попередніх періодів. Так, реалізація мети та завдань розбудови розвивальних середовищ може ґрунтуватися на тих ідеях, що були апробовані в роки УНР. Вагомими для наших пошуків є дослідження сучасних науковців, які розглядали різні аспекти наукового пошуку або є дотичними до проблеми з теми публікації.

Так, у статті Г. Іванюк «Діяльність Софії Русової в царині педагогіки: служіння народу й Україні» описуються особливості діяльності Софії Русової в добу Української Народної Республіки, розкрито завдання щодо підготовки дітей до подальшого життя та організації закладів дошкільного виховання й початкових шкіл того часу. Автор статті зазначає, що С. Русова зробила значний внесок у розвиток освіти, зокрема працювала над творенням української школи в добу УНР (1917–1919 рр.) і правдиво відстоювала ідею освіти на національному ґрунті та реалізацію ціннісних національно-культурних домінант у цілях, змісті, методах навчання й виховання молоді. Тому, за переконаннями авторки наведеної вище статті, у таких умовах розвивальні середовища відповідали меті суспільного виховання підготовки молодшої генерації до самостійного життя (Іванюк, 2016, с. 47-48).

Значний інтерес для наших пошуків становлять дослідження Л. Березівської. Так, у статті «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання» висвітлено історико-аналітичні підходи до реформування шкільної освіти на теренах України в хронологічних межах, що розглядаються в нашій статті. Зокрема, значущими є ідеї щодо реалізації освітньої політики уряду УНР у 1917–1919 роках. Автором статті, що наведено вище, висвітлено участь персоналій у реформуванні освіти в УНР того часу: О. Музиченка, Г. Іваниці, К. Лебединцева, С. Постернака. Особливої уваги Л. Березівська приділяє висвітленню та інтерпретації брошури комісара народної освіти Київської губернії С. Постернака «Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. (1920)» (Березівська, 2009, с. 16).

Зміни щодо організації та змісту функціонування освітніх середовищ для дітей спричинені реформою уряду Української Народної Республіки. У квітні 1917 р. в Києві відбувся I Всеукраїнський педагогічний з'їзд, де було розглянуто питання українізації освітнього середовища для дітей (навчання й виховання лише рідною українською мовою) та розбудови національної школи (ЦДАВО України. Ф. 2581, оп. 1, спр. 2, 1917). Урядом Української Народної Республіки було підтримано ідею створення народної школи та реалізації доступності до навчання всіх дітей шкільного віку. Так, з огляду на актуальність створення рідномовної школи 10–12 серпня того ж року було організовано II Всеукраїнський педагогічний з'їзд, де відбувся розгляд проекту Єдиної школи на Україні.

У проекті було зазначено, що «єдиною школою будемо називати нормальну з педагогічного боку школу, через яку повинні переходити всі діти даної Держави» (II Всеукраїнський Учительський З'їзд. Київ, 1917). З огляду на це, така школа розглядалася як однакова для всіх вихованців, але не передбачала уніфікованого змісту навчання. Розвивальне середовище шкіл мало бути національним, навчальним, виховним і діяльним, а також мало бути створене на основі культурних надбань українського народу, де дитина зможе вільно розвиватися, незалежно від загальноприйнятих правил та

стереотипів. Розвивальне середовище єдиної школи мало будуватися на так званому основному поділу школи на цикли відповідно до віку дітей, надаючи їй «гнучкості». Такий підхід до організації освітнього середовища перегукується з індивідуальним підходом до навчання дітей, який широко використовується під час освітнього процесу в сучасних умовах.

У II розділі проекту Єдиної школи на Україні було відведено значну роль навчанню, релігії, мистецтву, руханкам та громадянському вихованню в житті дітей. Особливу увагу у проекті було відведено створенню розвивальних середовищ шкіл, де переважають змішані школи, які є набагато ефективнішими для соціального виховання аніж попередньо функціонуючі роздільні школи для дівчат і хлопців.

Цікавими є ідеї щодо спростування значущості іспитів по закінченню шкільного навчання, обґрунтовуючи це тим, що результативність засвоєння знань повинна проявлятися під час тривалого часу навчання (напр. семестр) або по завершенню вивчення навчальної дисципліни.

Отже, єдина школа виступала загальноосвітньою семирічною школою, що складалася з двох ступенів. На першому ступені навчання відбувалося протягом 4-х років; на другому – 3-х років.

За ухвалою II Всеукраїнського педагогічного з'їзду від 1 вересня 1917 року було розпочато українізацію початкових шкіл та організувано літні курси для підготовки вчителів до проведення уроків українською мовою. З огляду на необхідність аналізу джерел щодо різних напрямів виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, практичний інтерес становлять матеріали щодо позашкільної роботи з дітьми. Так, у зазначеному документі наведено важливість переорганізації не лише шкільного а й позашкільного навчання з огляду на мету нової трудової школи (Ф. 166, Оп. 1., Спр. 202, 1919, арк. 1).

На основі аналізу матеріалів було визначено, що трудова школа того часу ставила перед собою такі завдання: розумовий розвиток шляхом практичної діяльності, розвиток активності, виховання волі характеру. Така школа повинна виховувати громадян, які підготуються до трудової, наукової й політичної діяльності.

Основною метою вільного, трудового й соціального виховання зазначено перебування дитини в розвивальному середовищі школи весь день, як під час навчання, так і під час відпочинку, а саме приміщення школи повинно бути місцем для праці і для вільної діяльності кожної особистості.

Також у матеріалах щодо позашкільної роботи з дітьми зазначено, що діяльність позашкільних закладів для дітей (клубів, майданів для дітей тощо), має замінити для них школи, яких не вистачало в ці роки. Новостворені розвивальні середовища мали повністю займати весь час дітей.

Тому для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку необхідно було якісно організувати й заповнити час відпочинку, з метою створення

умов для розвитку і виховання на засадах громадянських цінностей. У цей час позашкільну роботу виконували колонії, клуби, бібліотеки-читальні, що створювали відповідне до соціальних потреб розвивальне середовище.

За даними, що містяться в документі Відділу соціального виховання підвідділу дошкільного виховання «Завдання позашкільної роботи з дітьми (клуби, майдани, полуколонії)» (Ф. 166, Оп. 1., Спр. 202, 1919), визначено й узагальнено роль дитячого клубу як продовження трудової школи, з огляду на мету і принципи виховання дітей. Дитячий клуб має організувати трудове і вільне дитяче угруповання, і виступає своєрідним доповненням до трудової школи.

Розвивальне середовище школи мало давати можливість своїм вихованцям перебувати в часи відпочинку у знайомих стінах, де реалізується вільне і трудове виховання дітей. На етапі становлення трудової школи, у зазначеному вище документі вказано, що школа на той час не була в змозі керувати працею дітей у саду та на городі, у різних майстернях. Тому дитячі клуби мали відігравати головну роль у створенні дитячого трудового колективу, який у подальшому буде відбиватися на шкільному навчанні (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 202, 1919).

Окрім глобальних змін у шкільній політиці українського уряду в 1917–1919 рр., реформування зазнала й дошкільна освіта. У той період почало активно розвиватися суспільне дошкільне виховання за сприяння Софії Русової – очільниці відділу позашкільної освіти і дошкільного виховання Генерального секретарства народної освіти (з 8 січня 1918р. – Міністерства народної освіти).

Про значний вплив реформ 1917–1919 років на створення розвивальних середовищ у дошкільних установах свідчать численні факти висвітлені матеріалах про роботу підвідділу дошкільного виховання Київської губнаросвіти Генерального секретарства народної освіти (протоколи, звіти, плани, кошториси видатків, відомості про дитячі установи), що зібрані в архівних справах ЦДАВО. Так, у звіті діяльності підвідділу дошкільного виховання було висвітлено перелік закладів для дітей, які були під його керівництвом, а саме: дитячі сади, дитячі клуби і дитячі майдани, що свідчить про різноманітність розвивальних середовищ для дітей. Також у документі було висвітлено питання щодо необхідності створення дитячих колоній сумісно з шкільним відділом (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 1).

За даними перепису кількості дітей, що проводився підвідділом дошкільного виховання Київської губнаросвіти Генерального секретарства народної освіти у співпраці з запрошеними інструкторами в 1917 році, на 40,6 тисяч дітей у Києві функціонує лише 33 дитячих садки з місткістю на 940 дітей. Ці дані свідчили про необхідність створення більшої кількості дитячих установ через їх недостатність у районах де проживають переважно сім'ї робітників та бідні громадяни. Метою створення дошкільних закладів

було «виведення дітей із сирих підвалів» і створення здорового середовища для їх гармонійного розвитку (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 1).

Вивчення стану діяльності дитячих садів у 1917–1919 роках засвідчує, що ці установи потребували повної реорганізації середовища щодо педагогічного впливу, удосконалення матеріального стану приміщень, у яких перебували діти (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 1 об.).

З огляду на необхідність удосконалення педагогічного впливу, підвідділом дошкільного виховання Київської губнаросвіти Генерального секретарства народної освіти було організовано курси для підготовки «дошкільних працівниць» (суч. вихователів дітей дошкільного віку (Я. Матюшинець)). Ці курси започаткували роботу першого квітня 1917 року. Вони виконували завдання початкової підготовки дошкільних працівників для роботи в дошкільних установах, а пізніше вдосконалення їх педагогічної підготовки. Про необхідність елементарної підготовки вихователів, які могли успішно створювати розвивальне середовище для дітей, свідчила велика кількість бажаючих стати слухачами курсів (було заплановано 150 місць, але довелося їх розширювати відповідно до інтенсивності записів на курси).

Так, у плані роботи підвідділу дошкільного виховання Київської губнаросвіти Генерального секретарства народної освіти було висвітлено необхідність створення дитячих садків у робітничих районах відповідно кількості народних шкіл. Також було поставлено на меті створення низки дитячих майданчиків, які будуть функціонувати в літній період, а з приходом холодів групи дітей із дитячих майданчиків можуть перейти в дитячі клуби (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 2). Варто зазначити, що підвідділ приділяв особливу увагу створенню дитячої бібліотеки (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 3), що дає підставу стверджувати про різноплановість розвивального середовища того часу для дітей.

За результатами вивчення матеріалів з архіву ЦДАВО фонду 166, Оп. 1, Спр. 201 визначено, що діяльність підвідділу дошкільного виховання не обмежувалася лише організацією функціонування дошкільних установ. Відповідно до проаналізованого документу, підвідділ дошкільного виховання Київської губнаросвіти Генерального секретарства народної освіти приділяв особливу увагу створенню та діяльності різних дитячих закладів. Вони складали розгалужену систему розвивальних середовищ (дитячі садки, майдани, клуби, дитячі бібліотеки).

Для забезпечення діяльності різних розвивальних середовищ і дитячих установ удосконалювалася підготовка педагогів. Значний інтерес для дослідження особливості та становлення поступу діяльності розвивальних середовищ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку становлять плани занять курсів дошкільного виховання для працівниць дошкільних установ (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, 1919 р.). Так, план занять, що було висвітлено в документі, передбачав вивчення психології дитини та інклюзивного

навчання, дитячої літератури, фізичного виховання, ігор і гімнастики, малювання і ліплення, ручної праці, основ музики і співу, особливостей проведення бесід для дітей із природознавства з елементами екскурсійної справи й педагогічної статистики. Ці заняття для вихователів дошкільних установ мали на меті підготувати обізнаного педагога, який матиме змогу успішно реалізовувати розвивальне середовище для дітей різних прошарків населення (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 5).

За результатами аналізу пояснювальної записки до «Короткострокових курсів по підготовці керівників майданів, дитячих садків і клубів, що були організовані Губернським підвідділом дошкільного виховання на 150 слухачів» (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201) нами було виявлено, що перед тогочасним керівництвом підвідділу дошкільного виховання поставало завдання підготовки працівників дитячих садків та літніх дитячих майданів (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 6). Для цього було заплановано проведення курсів для осіб, які мали середню освіту та початковий педагогічний досвід. З огляду на це, можемо зробити висновок, що створення розвивальних середовищ для дітей, зумовлене запитами суспільства, призвело до необхідності збільшення кількості педагогів і підвищення їхньої педагогічної культури.

У протоколі № 13 засідання колегії дошкільного виховання Міністерства народної освіти від 6 травня 1919 року було висвітлено питання щодо вдосконалення організації дитячих майданів і збагачення розвивального середовища іграшками та педагогічним приладдям («Ігрушечка»). Вирішення цього завдання покладено на Н. М. Френкель. Тому у штатний розпис входила посада лікаря, який мав забезпечити санітарно-гігієнічні умови в середовищі дитячого садка (Т. Лубенець). Окрім цього, на майданах відкривалися бібліотеки з літературою різних напрямів. Вони виконували завдання педагогічної просвіти дітей і батьків (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 18).

Соціально-економічний стан того часу гальмував поступ розвивальних середовищ для дітей. Так, у протоколі № 14 засідання колегії дошкільного виховання Міністерства народної освіти 9 травня 1919 року (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 19) було зазначено, що постачання іграшок та педагогічного приладдя фабрикою «Ігрушечка» здійснюватися не буде через брак матеріалів. Перед цією колегією постало питання пошуку нових шляхів постачання іграшок для роботи на майданах. Також Н. М. Френкель висвітлила проблему облаштування книгозбірень для дітей та їх наповнення книжками. Як вивилося, книжок для майданів було дуже мало та не вистачало коштів. Отже, можемо говорити про те, що на шляху до створення розвивальних середовищ дитячих майданів з'являлися перешкоди.

На висвітленому вище засіданні колегії дошкільного виховання Міністерства народної освіти було заслухано Т. Лубенця, який виступив за облаштування дитячих садків і клубів-читалень для дітей у Троїцькому

Народному Домі. На засіданні комісії розглядалося питання про необхідність урівняння в чисельності російських та українських дитячих садків (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 19 об.).

У кінці червня 1919 року Відділом соціального виховання Міністерства народної освіти було висвітлено зведені дані по діяльності різних установ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На той період вже функціонувало 84 дитячих садків, 186 майданів, 6 осередків, 7 дитячих будинків, 6 колоній, 1 дитяче містечко і 1 дитячий народний будинок.

Через те, що в багатьох містах були делеговані особи, мало знайомі з діяльністю підвідділу соціального виховання, або були віддалені від педагогічної діяльності кількість дитячих установ була значно зменшена (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 42 об.)

Практичну значущість для нашого дослідження становить «Доповідь про працю підвідділу дошкільного виховання при Київському повітовому законодавчому комітеті» С. Русової, що оприлюднена у ЦДАВО фонду 201 справі 166 (1919 р.).

У матеріалах цієї доповіді завідувачка підвідділу дошкільного виховання С. Русова висвітлила результати діяльності підвідділу дошкільного виховання при Київському повітовому законодавчому комітеті за 1919 рік.

1919 року значну увагу органи управління освіти приділяли функціонуванню дитячих майданів. Так, підвідділом дошкільного виховання Київської губнаросвіти було заплановано при Київському повіті на літні місяці відкрити 7 майданів (5-українських і 2-єрейських). Дитячий майдан розраховувався на 80 дітей з двома керівницями. З метою створення поліфункціонального розвивального середовища було заплановано реалізувати не лише навчальну, розвивальну й виховну, а і здоров'я-збережувальну функції. Тому було вирішено реалізувати, окрім занять, харчування дітей, на яке було складено кошторис (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201).

Також із осені планувалося заснувати дитячі хати-«садки» та клуби. Так, підвідділом було заплановано відкриття майданів для дітей у: Ржищіві (2), Макарові (1), Бородянці (1), Абрамівці (1 укр), Мотижині (1), Кагарлиці (1).

У травні 1919 року інструктором підвідділу дошкільного виховання Київської губнаросвіти було організовано майдани в Абрамівці та Бородянці. В Абрамівці було відкрито майдан на 40 дітей, де керівницею майдану було призначено місцеву вчительку.

Як засвідчують вище наведені документи, на той час була кадрова скрута. Для дитячого майдану в Бородянці не було знайдено керівниці, тому було вирішено дочекатися закінчення курсів дошкільного виховання. Також у травні того самого року в Макарові було знайдено місце для майдану та закуплено приладдя для розвивального середовища, але не знайшлося керівниці, тому заклад не був відкритий (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 31).

Кадрове питання не вирішували нові форми підготовки вихователів. У червні 1919 року закінчилися педагогічні курси, але на Київський повіт погодилося поїхати лише три українські керівниці. Тому керівництво підвідділу вирішило відправляти в якості керівниць на майдани вчителів зі знаннями дошкільної педагогіки, а помічницями на майданах планувалося взяти місцевих вчительок (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 32).

На основі позитивного досвіду міста й містечка почали виникати ініціативи про відкриття майданів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в селах. Так, протягом травня і червня того самого року від сільських виконкомів, просвіт та засідань надійшло декілька заяв про необхідність відкриття майданів у сільській місцевості.

Відповідно до потреб часу, на колегіях підвідділу дошкільного виховання Київської губнаросвіти було обговорено питання відкриття майданів і вирішено організувати такі освітні установи. Тому в червні було відкрито майдани для дітей у Біличах та Бородянці. Також було створено два майдани у Ржищеві, два в Кагарлиці і Гостомелі. На Ржищевські майдани було відведені кошти, призначені керівниці закладів та закуплено відповідне приладдя. За даними доповіді вказано, що ці заклади розпочали свою діяльність, але через повстання було втрачено зв'язок Київського підвідділу з керівництвом цих закладів. Так, у Гостомелі керівниці були відправлені лише 20 липня 1919 року, тому за даними, у цих закладах робота тільки налагоджувалася. Ці дані відображають причини активного відкриття освітніх установ для дітей із сімей, що проживають зазначених місцевостях (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 32).

На Київщині загалом було відкрито 6 майданів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. З них два заклади на 40 дітей, два – 80 дітей і два на 120 дітей. Розвивальні середовища всіх майданів для дітей було облаштовано в садках, де діти могли почувати себе природньо, вільно і комфортно. Харчування було наявне лише в тих майданах, де були виділені на це кошти (на той час харчування було можливо лише на двох майданах, які були профінансовані Губернським підвідділом). Відповідно, ці факти презентують здоров'язбережувальну складову розвивального середовища для дітей, яке функціонує на природних засадах.

Губернський підвідділ на початку власної діяльності дбав про розповсюдження й популяризацію ідеї дошкільного виховання. З цією метою підвідділом було зроблено доповіді на з'їздах учителів і представників волосних виконкомів; було розіслано у волосні відділи Народної освіти доповідь інструктора про значення дошкільного виховання, інструкції Губернського Дошкільного підвідділу для садків та майданів; було прочитано в селах дві лекції (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 32).

Також, у «Доповіді про працю підвідділу дошкільного виховання при Київському повітовому законодавчому комітеті» С. Русової, було визначено

причини, через які підвідділ не міг поширити свою діяльність і в подальшому реалізувати популяризацію ідеї дошкільного виховання. По-перше, це відсутність необхідної кількості досвідчених керівниць для роботи з дітьми на цих майданах, по-друге, це критично мала кількість співробітників зі спеціальною дошкільною освітою в підвідділі, які виконували обов'язки завідувача і інструктора. За даними доповіді, у перспективах було перетворення дошкільного підвідділу у підвідділ соціального виховання у вересні й відкриття більшої кількості дитячих садків та дитячих клубів (21 дитячий садок, 9 клубів) (Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201, Арк. 33).

Отже, результати аналізу доповіді завідувачки дошкільного підвідділу дають змогу зробити висновок, що в квітні-червні 1919 року були позитивні зрушення в популяризації ідеї дошкільного виховання та створення закладів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Показниками цих зрушень є активні запити щодо створення майданів у сільській місцевості та їх облаштування. Також цими показниками є подальші перспективи діяльності підвідділу у вигляді створення низки закладів для дітей двох видів: дитячі садки і дитячі клуби.

Тому ці умовиводи дають підстави стверджувати, що революційний переворот на Україні спонукав до активного впровадження ідей дошкільного виховання, створення функціональних розвивальних середовищ у різних закладах для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та реалізації педагогічних поглядів того часу на виховання, навчання й розвиток дітей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за результатами студіювання першоджерел нами було виокремлено основні ідеї та принципи, що врегульовували розбудову освіти в Україні в 1917–1919 року, зокрема діяльності розвивальних середовищ для дітей: створення системи закладів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (дитячі садки, дитячі майдани, дитячі осередки, трудові школи, дитячі клуби тощо); рівність права на здобуття загальної освіти дітьми безкоштовно; проведення занять та викладання всіх шкільних предметів рідною українською мовою та обов'язкове вивчення української мови для дітей інших національностей; урахування інтересів та можливостей дітей під час навчання, виховання та розвитку дітей у різних закладах освіти (реалізація індивідуального підходу). Особливості становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей у хронологічних межах дослідження полягають, насамперед, у пошуку шляхів розбудови системи освіти, зокрема дошкільної та початкової в умовах розбудови незалежної держави того часу.

Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження періодизації ідей українських педагогів кінця XIX – початку XX століття про розвивальне середовище для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

- Березівська, Л. Д. (2009). Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах*, 1, 15-28 (Berezivska, L. D. (2009). Reforming school education in Ukraine in XX century: the historiography of the issue. *Historical and Educational Almanac*, 1, 15-28).
- Іванюк, Г. І. (2016). Діяльність Софії Русової в царині педагогіки: служіння народу й Україні. *Рідна школа*, 5-6, 46-50 (Ivaniuk, H. I. (2016). Sophia Rusova's activities in the field of pedagogy: serving the people and Ukraine. *Native school*, 5-6, 46-50).
- Іванюк, Г. І. (2017). Нормативно-правове забезпечення становлення і функціонування нової школи в добу Української революції (1917–1921). *Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): зб. матеріалів Всеукр. наук.- практ. Семінару. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського]*, 8-10 (Ivaniuk, H. I. (2017). Regulatory support of the formation and functioning of a new school in the era of the Ukrainian revolution (1917–1921). *Development of education in the era of the Ukrainian revolution (1917-1921): Collection of materials of scientific-practical Seminar. GNPB of Ukraine. V. O. Sukhomlynskyi. Kyiv: [GNPB of Ukraine. V. O. Sukhomlynskyi]*, 8-10).
- II Всеукраїнський Учительський З'їзд. Тези докладів, дебати, постанови (1917). *К. Видання Українського Товариства шкільної освіти*, 39 (II Ukrainian Teachers' Congress. Theses of reports, debates, decisions (1917). *K. Edition of the Ukrainian society of school education*, 39).
- Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016). Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016> (*Conceptual foundations of reforming secondary school "New Ukrainian School"* (2016). Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016>).
- Ротар, Н. Ю. (1996). *Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920 рр.)* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01) (Rotar, N. Yu. (1996). *The activities of the Ukrainian national democratic government in the field of education (1917–1920)* (PhD thesis abstract)).
- Слюсаренко, А. Г. (1996). Проблеми шкільної освіти за добу Директорії УНР. *Вісн. Київ. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Історія*, 34, 143 (Slusarenko, A. G. (1996). Problems of school education in the era of the Directory of the UPR. *Taras Shevchenko Kyiv University bulletin*, 34, 143).
- Собчинська, М. М. (1995). *Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01) (Sobchinska, M. M. (1995). *Formation and development of school and pedagogical thought in the Ukrainian People's Republic (1917–1920)* (PhD thesis abstract)).
- Сорочан, Н. А. (1998). *Формування системи управління освітою в Україні за доби Центральної ради* (березень 1917 р. – квітень 1918 р.) (автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01) (Sorochan, N. A. (1998). *Formation of the system of education management in Ukraine in the era of the Central Council* (March 1917 – April 1918) (PhD thesis abstract)).
- Філоненко, С. М. (1993). До питання про концепцію національної школи в Україні в період 1917-1920 рр. (По сторінках журналу «Вільна українська школа»). *Відродження*, 2, 9-14 (Filonenko, S. N. (1993). On the question of the concept of the national school in Ukraine in the period 1917–1920 (According to the pages of the Free Ukrainian School magazine). *Revival*, 2, 9-14).

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (1919). Ф. 166, Оп. 1, Спр. 201 (Central State Archive of the Supreme Authority and Administration of Ukraine (1919). F. 166, Descr. 1, Case 201).

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (1919). Ф. 166, Оп. 1, Спр. 202 (Central State Archive of the Supreme Authority and Administration of Ukraine (1919). F. 166, Descr. 1, Case 202).

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (1917). Ф. 2581, Оп. 1, Спр. 2 (Central State Archive of the Supreme Authority and Administration of Ukraine (1919). F. 2581, Descr. 1, Case 2).

РЕЗЮМЕ

Матюшинец Яна. Особенности становления и развития развивающей среды для детей в дошкольных учреждениях и начальной школе УНР (1917–1919).

В статье проанализированы особенности становления и развития развивающей среды для детей в Украинской Народной Республике. Освещены основные подходы к созданию и функционированию развивающей среды для детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях развития системы образования нового образца. Обобщены основные идеи и принципы, которые регулировали развитие развивающую среду для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Охарактеризованы различные типы развивающих сред в целях дошкольного и начального образования в указанных временных промежутках

Ключевые слова: УНР, развивающая среда, дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, детский сад, трудовая школа, детские площадки, детские клубы.

SUMMARY

Matyushinets Yana. Peculiarities of formation and development of a developing environment for children in preschool and primary school of the UPR (1917–1919).

The article analyzes peculiarities of formation and development of a developing environment for children in the period of the Ukrainian People's Republic (1917–1919). The main approaches to the creation and functioning of a developing environment for children of preschool and primary school age are covered. The main ideas and principles were generalized; they regulated creation of developing environments and education in Ukraine in 1917–1919. The main institutions for children of preschool and primary school age, which functioned during the UPR (1917–1919), were identified. The goals and objectives of a single school activity on the territory of the UPR in 1917 are characterized according to educational principles. The features of extracurricular work with children in 1917–1919 are presented.

Socio-political changes caused by the education reform of the UPR, can be considered fundamental in the development of the educational environment for children of preschool and primary school age.

The article presents the results of the role of the revolutionary coup in Ukraine, which prompted active introduction of ideas of preschool education, creation of functional developmental environments in various institutions for children of preschool and primary school age and realization of the pedagogical views of the time on the upbringing, training and development of children.

According to the results of the analysis, the main ideas and principles have been highlighted, regulating development of education in Ukraine in 1917–1919, in particular the activities of developing environments for children. This is creation of a system of institutions for children of preschool and primary school age (kindergartens, children's playgrounds, children's centers, labor schools, children's clubs, etc.) and gaining equality of the right to

receive general education for children free of charge; the role of conducting classes and teaching all school subjects in the native Ukrainian language and compulsory study of the Ukrainian language for children of other nationalities; taking into account interests and opportunities of children during the education, upbringing and development of children in various education institutions (implementation of an individual approach).

Key words: *UPR, developing environment, children of preschool age, children of primary school age, kindergarten, labor school, playgrounds, children's clubs.*

УДК 371.315.6:51

Алла Токуєва

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0001-9433-5095

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/225-235

ГЕНЕЗА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Україна має значний потенціал у забезпеченні міжнародного флоту висококваліфікованими фахівцями. Стрімкий розвиток технічного оснащення світової морської галузі посилює роль фундаментальної підготовки кадрів. З огляду на це перед вітчизняною морською освітою постає завдання забезпечення якісної фізико-математичної підготовки майбутніх випускників із урахуванням міжнародних вимог та стандартів. Водночас не втрачають свою цінність і національні здобутки щодо організації освітнього процесу в морських закладах освіти. Метою дослідження є розкриття генези змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти морського профілю в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ століття й визначення перспективних напрямів удосконалення підготовки майбутніх фахівців морської галузі в контексті сучасних освітніх реформ.

Ключові слова: *заклади вищої освіти морського профілю, генеза змісту, зміст освіти, робочі навчальні плани, морська освіта, соціально-комунікативна компетентність, гуманітарна складова, напрями професійної освіти.*

Постановка проблеми. Надшвидкі темпи розвитку, технологізації та інформатизації морської галузі зумовлюють оновлення вимог сучасного ринку праці. Зокрема, важливого значення набуває універсальність фахівців, які здатні навчатися впродовж життя, володіти іноземними мовами, застосовувати знання, вміння й навички під час виконання професійних задач. Аналізуючи нормативну базу освітніх стандартів морських спеціальностей, треба зазначити, що, з одного боку, діяльність закладів освіти морського профілю регулюється національними законами в галузі освіти та відомчими нормативними актами, а з іншого – підпорядковується постановам Міжнародної морської організації і комісії Євросоюзу. Забезпечення якості підготовки морських спеціалістів всіх рівнів обумовлено, перш за все, цінністю людського життя, економічними та екологічними наслідками морських катастроф, а також зростаючою складністю техніки, що використовується на судах, і посиленням напруженості світового

судноплавства. За цих умов людський фактор, у першу чергу, кваліфікація і компетентність моряків, стає головним критерієм у забезпеченні безпеки судноплавства. Пріоритетним напрямом професійної морської освіти є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, їх уміння використовувати отримані знання та навички у професійній діяльності, активно діяти та швидко приймати вірне рішення у виробничих ситуаціях. Це зумовлює спрямування вектору освіти відповідно до нових потреб ринку праці.

Основними нормативними документами, що регулюють підготовку майбутніх фахівців морської галузі, є: Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2012–2021 років, Морська доктрина України на період до 2035 року (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 1108 від 18.12.2018). У зазначених документах одним із пріоритетних завдань визначено забезпечення якісної професійної підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних на національному, європейському та світовому ринках праці фахівців, здатних до співпраці й міжкультурної взаємодії, адаптації в сучасному динамічному суспільстві, що передбачає реалізацію власного творчого потенціалу на основі загальнолюдських цінностей, рівності та соціальної справедливості.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про науковий інтерес до проблеми розвитку морської освіти таких учених, як С. Водотика, Є. Сінкевич. Дане питання згадується в контексті історіографічних конструкцій півдня України в працях Ф. Турченка; підготовки фахівців для Чорноморського флоту в роботах Д. Афанасьєва, Л. Бескровного, Ф. Веселаго, Л. Герганова, Ю. Грішиної, Н. Залеського, С. Огородникова, М. Познера, Ю. Руммель, К. Скальковського та ін. Дослідженнями професійної підготовки морських фахівців торговельного транспорту займалися М. Барбашев, В. Виноградов, Є. Євдокимов, С. Іловайський, Ю. Філіпов, М. Шавров, та ін., а діяльністю окремих закладів освіти морського профілю – А. Борисов, Х. Вальдемар, А. Веселов, П. Геленковський, М. Гошкевич, О. Зелений, А. Пароменський, Т. Сухова та ін. Розвиток форм і методів професійної освіти розглядається у працях О. Абдуліна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Лігоцький, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва, А. Степаненко, Г. Терещук. Системний підхід до аналізу педагогічних явищ та цілісності змісту освіти виділені такими вченими, як Ю. Козловський, В. Краєвський, А. Степанюк, Т. Тализіна.

Учені виділяють декілька періодів розвитку морської освіти. Актуальним для визначення перспективних напрямів розвитку морської освіти є вивчення періоду становлення Української незалежності. Період становлення Української державності припадає на початок 90-х років ХХ століття. Після здобуття незалежності в Україні збереглася система радянської підготовки й перепідготовки моряків. Формування державної

морської політики в Україні супроводжувалося розробкою проектів відповідних загальних концепцій, а також національних, державних, комплексних, галузевих, регіональних та інших програм. 7 жовтня 2009 року Кабінетом Міністрів України було затверджено Морську доктрину України до 2035 року, у якій зазначається, що формування і реалізація ефективної державної морської політики сприятиме подальшому посиленню позицій України як морської держави, створенню сприятливих умов для досягнення цілей та розв'язання завдань із розвитку морської діяльності.

За час існування незалежної України з низки причин, як суб'єктивних, так і об'єктивних, традиційні погляди на роботу флоту, його забезпечення, підготовку кадрів істотно змінилися. Кількість суден, що працюють під Українським прапором, значно знизилася. Велика кількість українських моряків були змушені шукати роботу в іноземних компаніях. На початку й у середині дев'яностих років загальна структура підготовки інерційно продовжувала залишатися практично такою, як і за роки СРСР. Однак, із кожним роком умови і зміст професійної діяльності, як у середині країни, так і за її межами, значно змінювалися і ускладнювалися. З огляду на це, зміст підготовки фахівців морської галузі вимагав оновлення відповідно до національних та міжнародних стандартів. Адже Україна приєдналася до Міжнародної конвенції про підготовку й дипломування моряків та несення вахти 1978 року шляхом прийняття Закону України від 1 листопада 1996 року № 464/96-ВР.

У цей період у змісті підготовки майбутніх фахівців морської галузі актуалізоване посилення гуманітарного знання, зокрема, щодо різних аспектів формування соціально-комунікативної компетентності як складової професійної підготовки фахівців. Це обумовлено змінами в суспільстві та зростанням значення у ньому людини, переходом від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами та людськими ресурсами. Першочергового значення набувають питання менеджменту організацій, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення всього потенціалу людських ресурсів, зокрема інтелектуального, морального та психофізичного. Одним із перших у 1991 року було прийнято Закон України «Про освіту», який проголошував освіту основою розвитку кожної особистості та запорукою розвитку всього суспільства, об'єднаного спільними цінностями й культурою. Цей закон урегулював суспільні відносини, що виникали в процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього, а також визначив компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти. У цьому ж році було прийнято й Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність», у якому зазначалися основи (мета, завдання, результати, мотивація) науково-педагогічної діяльності та прикладних досліджень, що унормувало діяльність

викладачів ЗВО, зокрема закладів морського профілю. У 1995 році було затверджено інший важливий для підготовки морських спеціалістів документ – Кодекс торговельного мореплавства. По-перше, тут було наведено визначення торговельного мореплавства, під яким тепер розумілася діяльність, пов'язана з використанням суден для перевезення вантажів, пасажирів, багажу та пошти, рибних та інших морських промислів, розвідки й видобування корисних копалин, виконання буксирних, криголамних і рятувальних операцій, прокладання кабелю, а також для інших господарських, наукових і культурних цілей. Для виконання всіх цих завдань потребувалися фахівці з морською освітою різних спеціальностей. По-друге, у кодексі, окрім переліку документів, необхідних для судна, зазначалися й вимоги до мінімального складу екіпажу, що також нормувало перелік необхідних фахівців за спеціальностями. Міжнародна морська організація, що визначає основні напрями розвитку морського судноводіння, у 1995 році визнала основними такі документи щодо підготовки моряків: Міжнародну Конвенцію з підготовки та надання дипломів морякам і несення вахт (прийняту ще в 1978 році) та Міжнародний Кодекс із підготовки та надання дипломів морякам і несення вахт (ПДНВМ). Виконання вимог цих документів дозволяє морякам держав, що їх підписали, працювати без обмежень на будь-якому кораблі світового флоту (Україна приєдналась до ПДНВМ-78 у 1996 році). Пізніше, у 2010 році було прийнято зміни до цих двох документів (так звані «Манільські поправки»), найбільш суттєвими серед яких, у ракурсі морської освіти, було визначення нових посад для осіб командного складу й судового екіпажу, а отже, і нових компетентностей морських спеціалістів (зокрема щодо володіння англійською мовою) та вимог до підвищення рівня їх професійної кваліфікації. Так, резолюцією 7 Конвенції встановлено відповідальність судноплавних компаній за добір і підготовку кадрів моряків, а також зазначено, що ефективність процесів відбору, підготовки та дипломування моряків може бути оцінена лише на підставі навичок, умінь та компетентностей, які демонструють моряки під час роботи на судні. У поправках мова йшла і про навчально-тренажерні центри, а саме – використання курсів і програм підготовки, у результаті яких капітани та командний склад (судноводії, механіки та електрики, кваліфіковані матроси, мотористи) мають оволодіти необхідними компетентностями. Для судових механіків додатково передбачалося введення компетентності з управління ресурсами машинного відділення, уміння здійснювати управління персоналом та управління судовими системами: паливною, мастил, баластних вод та іншими; з охорони навколишнього середовища. У стандарти компетентності командного складу на рівнях управління та експлуатації також було введено нові компетенції, знання та вміння, що передбачають різні види підготовки, які необхідні у зв'язку з упровадженням на сучасних судах нових технологій і складного сучасного обладнання. Документи з

манільськими поправками містять таблиці мінімальних вимог до компетентності суднових спеціалістів – судноводіїв, суднових механіків і радіоспеціалістів при виконанні ними певних функцій на трьох рівнях: обслуговування (для рядового складу); експлуатації (для вахтових помічників і механіків); управління (для капітанів і старших помічників; старших і других механіків). З моменту проголошення незалежності в Україні розпочався пошук власного, національного шляху розбудови системи морської освіти з метою приведення її у відповідність до вимог ринкової економіки.

Мета дослідження – на основі ретроспективного аналізу розкрити генезу змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти морського профілю в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ століття та визначити перспективні напрями вдосконалення підготовки майбутніх фахівців морської галузі в контексті сучасних освітніх реформ.

Досягнення мети передбачало використання низки теоретичних **методів дослідження**: аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення та методу періодизації.

Виклад основного матеріалу. З 1993 р. спостерігається перехід до ступеневої освіти, відбуваються процеси її стандартизації. Вітчизняна система підготовки та дипломування моряків розвивається в контексті вимог і стандартів міжнародної морської галузі.

У цей час притаманне зниження вітчизняного море-господарського потенціалу, назрівання кризових явищ у розвитку морського флоту України. Академік Б. Буркинський зазначив, що розпочалися «стійкі тенденції витіснення нашої держави з міжнародного сектора морегосподарської діяльності» (Буркинський та ін., 2008, с. 6). Становлення й розвиток української школи в умовах незалежності відображено в таких нормативно-правових актах: Законі України від 25.04.1996 р. «Про освіту», Законі України від 17.01.2002 р. «Про вищу освіту», постановях КМУ від 18.05.1994 р. № 325 «Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій», від 07.08.1998 р. № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти», від 20.01.1998 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні, від 24.05.1997 р. № 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», від 20.06.2007 р. № 839 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста».

Морська галузь продовжувала функціонувати на підставах, визначених радянським законодавством. Одним із наслідків активізації реформаційних процесів стало формування вітчизняного нормативно-правового забезпечення у сфері підготовки та дипломування моряків,

представленого такими державними актами: Законом України від 01.11.1996 р. № 464/96-ВР «Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року»; постановою КМУ від 15.01.2005 р. № 38 «Про затвердження Положення про порядок присвоєння звань особам командного складу морських суден» із подальшими редакціями; постановою КМУ від 31.01.2001 р. № 83 «Про вдосконалення державного нагляду за станом підготовки та дипломування моряків» із подальшою редакцією; наказом Міністерства транспорту України від 17.10.2001 р. «Про затвердження Положення про Інспекцію з питань підготовки та дипломування моряків» із подальшими змінами; наказом Міністерства транспорту та зв'язку України від 07.12.2005 р. № 861 «Про внесення змін та доповнень до Випуску 67 «Водний транспорт» (Розділ «Морський транспорт») Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників».

Проаналізувавши нормативно-правове забезпечення, можна зазначити зміну підходів до організації навчально-виховного процесу та надання автономії закладам вищої освіти в розв'язанні деяких питань.

Наприкінці 90-х рр. ХХ століття відбувався перехід до ступеневої освіти, з'явилося поняття про освітньо-кваліфікаційний рівень (Солодовник, 2018).

До навчальних планів було внесено зміни, затверджені Державним комітетом СРСР по народній освіті в 1989 році. Аналіз навчальних планів з урахуванням змін згідно з вищезазначеним інструктивним листом зі спеціальностей 24.09 Морське судноводіння (спеціалізація 24.09.01 Для морського флоту) та 14.03 Експлуатація суднових енергетичних установок (спеціалізація 14.03.01 Для морського флоту) дає підстави стверджувати, що строк навчання, кваліфікація та графік теоретичної і практичної підготовки не змінилися. З'явилася низка нових навчальних предметів гуманітарного спрямування: «Всесвітня історія», «Ділова українська мова», «Світова література», «Біологія», «Географія», «Історія України», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Основи економічної теорії», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура»; майже втричі зменшилася питома частка фізико-математичних дисциплін у загальній кількості годин соціально-гуманітарного та природничого циклів; загальний обсяг навчального часу із соціально-гуманітарного та природничого циклів майже в півтора рази перевищував відповідну кількість навчальних годин із дисциплін спеціального циклу; відбувся вихід курсу хімії зі складу циклових методичних комісій фізико-математичних дисциплін, тому надалі особливості його розвитку не беруться до уваги; зменшився обсяг загально-професійних і профілюючих предметів (*Учебный план подготовки среднего специального учебного заведения специальности «Эксплуатация судовых силовых установок»; Учебный*

план підготовки середнього спеціального учебного заведення спеціальності «Морское судовождение»).

Починаючи з середини 90-х рр. ХХ століття, у вітчизняній освітній галузі активізуються процеси стандартизації. У 1998 році КМУ затвердив постанову від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти». У ній зазначалося, що державні стандарти вищої освіти покликані забезпечувати «формування змісту освіти, який дає змогу випускнику вищого навчального закладу виконувати професійні завдання, що визначаються вимогами у сфері праці, науки, культури; можливість визначення рівня освітньої та професійної підготовки фахівця» (*Про розроблення державних стандартів вищої освіти*). Були затверджені складники стандарту вищої освіти підготовки молодших спеціалістів зі спеціальностей 5.100301 «Судноводіння» та 5.100305 «Технічна експлуатація суднових енергетичних установок» напряму підготовки 1003 «Судноводіння та енергетика суден» (*Галузевий стандарт вищої освіти підготовки молодшого спеціаліста (освітньо-кваліфікаційна характеристика); Галузевий стандарт вищої освіти підготовки молодшого спеціаліста (освітньо-професійна програма)*).

Це зумовило необхідність розроблення нових навчальних планів підготовки молодших спеціалістів за вищевказаними спеціальностями. Так, у зв'язку зі зміною структури професійної підготовки на основі розробленого Галузевого стандарту вищої освіти України зі спеціальностей 5.100301 «Судноводіння» та 5.100305 «Технічна експлуатація суднових енергетичних установок» зазнала змін структура навчальних планів (*Навчальний план підготовки молодших спеціалістів для спеціальності 5.100301 «Судноводіння»; Навчальний план підготовки молодших спеціалістів для спеціальності 5.100302 «Експлуатація суднових енергетичних установок»*).

Для вирішення вищезазначених проблем Міністерство освіти і науки України підписало наказ від 30 грудня 2008 року № 1226 «Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009–2012 роки» (*Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009–2012 роки*). Він передбачав реалізацію комплексу заходів державного рівня, спрямованих на вдосконалення всіх аспектів вітчизняної фізико-математичної освіти. Усе це вимагало невідкладного перегляду підходів щодо організації вивчення фізико-математичних дисциплін у МНЗ. Проте аналіз практики їх діяльності впродовж усього реформаційно-імплементаційного періоду (1993–2012 рр.) засвідчує зниження престижності розвитку молоді на державному рівні загалом та в морських закладах освіти зокрема. Творчо-інтеграційному підперіоду (2008–2012 рр.) притаманні трансформаційні процеси у вітчизняній морській освіті. Вони пов'язані з її інтеграцією у світовий освітній простір, а також переорієнтацією вітчизняної системи

підготовки та дипломування моряків на стандарти та вимоги міжнародної морської галузі. Усе це знайшло відображення в постановах КМУ від 7 жовтня 2009 р. № 1307 «Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року» (*Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року*), від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (*Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*). Важливе значення для розвитку вітчизняної морської освіти мало підписання Манільських поправок до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ) 1978 року та Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти від 25.06.2010 р. (*Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року*), що набули чинності в Україні з 01 січня 2012 року. З огляду на це перед МНЗ виникла необхідність модернізації всіх компонентів ФМП курсантів як складно структурованої системи. Розглянемо докладніше зміст навчальних планів підготовки курсантів судноводійної та судномеханічної спеціальностей упродовж творчо-інтеграційного періоду. Отримані дані засвідчують усталеність складу фізико-математичних дисциплін упродовж усього реформаційно-імплементаційного періоду (1993–2012 рр.). Як і в попередні роки, упродовж творчо-інтеграційного підперіоду (2008–2012 рр.) вивчення фізико-математичних дисциплін відбувалася на двох рівнях: загальноосвітньому (у циклі загальноосвітньої підготовки) та профільному (у циклі математичної та природничо-наукової підготовки). ФМП на загальноосвітньому рівні передбачала вивчення математики, фізики, астрономії та основ інформатики. Аналіз показників обсягів годин із фізико-математичних дисциплін дає підстави для висновку, що впродовж 2008–2012 рр. спостерігалася подальша уніфікація ФМП курсантів на загальноосвітньому рівні. Цикл математичної та природничо-наукової підготовки містив у своєму складі такі фізико-математичні дисципліни: «Вища математика», «Фізика», «Інформатика та використання обчислювальної техніки в судноводінні» (для судноводійної спеціальності) й «Основи інформатики» (для судно-механічної спеціальності) (Солодовник, 2018). З'являється поняття про навчальну програму та робочу навчальну програму. Навчальні програми нормативних дисциплін були складниками державного стандарту, вибіркового – розроблялися закладом вищої освіти. Для кожної навчальної дисципліни на підставі навчальної програми та навчального плану МНЗ складали робочу навчальну програму (*Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах*). Демократизація освіти зумовила перехід від централізованого державного планування підготовки спеціалістів для морського транспорту до автономного на рівні закладу освіти.

Висновки. У процесі дослідження з'ясовано, що системі підготовки фахівців морської галузі були притаманні численні реформаційні процеси, серед яких необхідно виокремити такі: морська реформа 1944 року; політехнізація підготовки в морехідних училищах; комп'ютеризація освітнього процесу.

Серед методів навчання провідне місце займали пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи. Водночас у цей період спостерігалось зниження рівня шкільної підготовки вступників до закладів вищої освіти з точних наук. З огляду на це виникла необхідність запровадження системи заходів, спрямованих на підвищення рівня знань курсантів. Це, у свою чергу, вимагало від викладачів активізації діяльності щодо вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Буркинський, Б. В., Котлубай, О. М., Степанов, В. М. (2008). Формування Морської доктрини України. *Вісник Національної академії наук України*, 9, 6-11 (Burkynskiy, B. V., Kotlubai, O. M., Stepanov, V. M. (2008). Formation of the Maritime Doctrine of Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 9, 6-11).
- Галузевий стандарт вищої освіти підготовки молодшого спеціаліста (освітньо-кваліфікаційна характеристика) за напрямом 1003 «Судноводіння і енергетика суден», спеціальність 5.100301 «Судноводіння» (2001 р.). Херсон (The branch standard of higher education for training of a junior specialist (educational qualification characteristic) in the direction 1003 "Navigation and power engineering of ships", specialty 5.100301 "Navigation" (2001). Kherson).*
- Галузевий стандарт вищої освіти підготовки молодшого спеціаліста (освітньо-професійна програма) за напрямом 1003 «Судноводіння і енергетика суден», спеціальність 5.100301 «Судноводіння» (2001 р.). Херсон (Branch standard of higher education for training of a junior specialist (educational professional program) in the direction 1003 "Navigation and power engineering of ships", specialty 5.100301 "Navigation" (2001). Kherson).*
- Навчальний план підготовки молодших спеціалістів для спеціальності 5.100301 «Судноводіння», напрям 1003 «Судноводіння і енергетика суден» (2001). Херсонський морський коледж. Херсон (Curriculum for the training of junior specialists for specialty 5.100301 "Navigation", direction 1003 "Navigation and power engineering of ships" (2001). Kherson Maritime College. Kherson).*
- Навчальний план підготовки молодших спеціалістів для спеціальності 5.100302 «Експлуатація суднових енергетичних установок», напрям 1003 «Судноводіння і енергетика суден» (2001). Херсонський морський коледж. Херсон (Curriculum for training of junior specialists for specialty 5.100302 "Exploitation of marine power plants", direction 1003 "Ship navigation and power engineering of ships" (2001). Kherson Maritime College. Kherson).*
- Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року: Постанова КМУ від 7 жовтня 2009 р. № 1307 (On Approval of the Marine Doctrine of Ukraine for the period up to 2035: Resolution of the CMU dated October 7, 2009 No. 1307). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF> (access date 23.02.2017).*

- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 (On Approval of the National Framework of Qualifications: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
- Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки: Наказ МОНУ від 30.12.08 № 1226 (2009). Інформаційний збірник МОН України, 1/3, 8-15 (On Approval of the Action Plan for Improving the Quality of Physical-Mathematical Education for 2009-2012: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 30, 2008 No. 1226 (2009). *Information bulletin of the Ministry of Education and Science of Ukraine*, 1/3, 8-15).
- Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: наказ Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161 (On Approval of the Regulations on Organization of the Educational Process in Higher Education Institutions: Order of the Ministry of Education of Ukraine dated 02.06.1993 No. 161). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z017393/ed19930602>.
- Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року: Закон України від 01.11.1996 р. № 464/96-ВР (On joining of Ukraine to the International Convention on Training and Certification of Seafarers and on Watching of 1978: Law of Ukraine dated November 1, 1996, No. 464/96-VR). Retrieved from: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base61/ukr61622.htm> (access date 01.04.2016).
- Про розроблення державних стандартів вищої освіти: постанова КМУ від 07.08.1998 № 1247 (On the development of state standards of higher education: the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 7, 1998, No. 1247). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/124798-%D0%BF> (access date 10.01.2018).
- Солодовник, А. О. (2018). *Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012рр.)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Тернопіль (Solodovnyk, A. O. (2018). *Development of physical and mathematical training in marine education institutions of Ukraine (1944–2012)* (PhD thesis). Ternopil).
- Учебный план подготовки среднего специального учебного заведения специальности «Эксплуатация судовых силовых установок» (для морского флота), утвержденный Государственным комитетом СССР по народному образованию СССР с изменениями согласно инструктивного письма Министерства образования Украины от 19.05.1993 № 1/9-64 с уточнениями, № 23-Д/осн. (1989). Москва (*Curriculum for preparation of a secondary special education institution of the specialty "Operation of ship power plants" (for the navy), approved by the State Committee of the USSR on the national education of the USSR with changes in accordance with the instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine dated May 19, 1993, No. 1 / 9-64, as revised, No. 23-D (1989). Moscow*).
- Учебный план подготовки среднего специального учебного заведения специальности «Морское судоходство» (для морского флота), утвержденный Государственным комитетом СССР по народному образованию СССР с изменениями согласно инструктивного письма Министерства образования Украины от 19.05.1993 № 1/9-64 с уточнениями, № 23-Д/осн. (1989). Москва (*Curriculum for the preparation of a secondary specialized education institution of the specialty Maritime Navigation (for the navy), approved by the USSR State Committee on Public Education of the USSR with amendments according to the instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine of 19.05.1993 No. 1 / 9-64 with clarifications No 23-D (1989). Moscow*).

РЕЗЮМЕ

Токуева Алла. Генезис содержания подготовки будущих специалистов в учреждениях высшего образования морского профиля в Украине (конец XX – начало XXI века).

Украина имеет значительный потенциал в обеспечении международного флота высококвалифицированными специалистами. Стремительное развитие технического оснащения мировой морской отрасли усиливает роль фундаментальной подготовки кадров. Учитывая это, перед отечественным морским образованием стоит задача обеспечения качественной физико-математической подготовки будущих выпускников с учетом международных требований и стандартов. В то же время не теряют свою ценность и национальные достижения по организации образовательного процесса в морских учебных заведениях. Целью исследования является раскрытие генезиса содержания, форм и методов подготовки будущих специалистов в учреждениях высшего образования морского профиля в Украине в конце XX – начале XXI века и определение перспективных направлений совершенствования подготовки будущих специалистов морской отрасли в контексте современных образовательных реформ.

Ключевые слова: высшие учебные заведения морского профиля, генезис содержания, содержание образования, рабочие учебные планы, морское образование, социально-коммуникативная компетентность, гуманитарная составляющая, направления профессионального образования.

SUMMARY

Tokuieva Alla. Genesis of the content of training of future specialists in higher education institutions of the marine profile in Ukraine (late XX – early XXI century).

Ukraine has considerable potential in providing the international fleet with highly skilled specialists. Rapid development of the technical equipment of the world maritime industry enhances the role of fundamental training of personnel. In view of this, in the face of domestic marine education, the challenge is to provide high-quality physical and mathematical training for future graduates, taking into account international requirements and standards. At the same time, their value and national achievements in organizing the educational process in marine education institutions are not lost. The aim of the study is to reveal the genesis of the content, forms and methods of training future specialists in higher education institutions of the maritime profile in Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI century and to identify future directions for improving training of future specialists in the maritime industry in the context of modern educational reforms.

The study has found out that the system of training specialists in the maritime industry was characterized by numerous reform processes, among which the following should be singled out: Marine Reform of 1944; Polytechnic training in naval schools; computerization of the educational process.

Among the methods of teaching leading place occupied explanatory-illustrative and reproductive methods. At the same time, during this period, there was a decrease in the level of school preparation in fundamental sciences for entering higher education institutions. In view of this, there was a need to introduce a system of measures aimed at raising the level of knowledge of cadets. This, in turn, required teachers to intensify their efforts to improve the educational and methodological support of the educational process.

Key words: institutions of higher education of marine profile, genesis of content, content of education, working curricula, maritime education, social and communicative competence, humanitarian component, directions of professional education.

УДК 376:353:3.071 ("19"/91/2000"19")

Світлана Шевченко

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ORCID 0000-0002-0432-8893

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/236-246

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (1991-2000 рр.)

У статті відображено зовнішню диференціацію в організації шкільної освіти в Україні на прикладі закладів для дітей із особливими потребами; розглянуто розвиток спеціальних різномісних закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Авторкою здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку цілої мережі цих закладів за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення. Показано розвиток та особливості вдосконалення і реформування системи освіти дітей із особливими потребами в досліджуваний період. Стаття може бути вказівником до пошуку оптимальних шляхів соціалізації дітей із особливими освітніми потребами та їх інтегрування в суспільство. Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку шляхів удосконалення системи спеціальних закладів освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, права дітей із особливими потребами, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, інтернатний тип, нормативно-правові документи, диференційована система спеціальних (корекційних) закладів освіти.

Постановка проблеми. Нині основним напрямом розвитку сучасної української освіти окреслено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб із особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного розвитку. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Становлення та розвиток незалежної Української держави є надійним захистом для дітей із особливими потребами.

Правовою основою формування державної політики прав дітей із особливими потребами стали Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю» (2003), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб

з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007) та ін.

Відповідно до Конвенції, нині діють вимоги рівноправності дітей із особливими потребами в усіх галузях, а саме «забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку» (Досвід втілення, 2006, с. 1).

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психолого-педагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, І. Мартиненко, В. Синьов, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Означений аспект навчального процесу дітей із особливими потребами був предметом розгляду таких українських учених: В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбіди, О. Таранченко та ін. Питання теорії та історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочувають і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.). Учені розглядали різні аспекти розвитку закладів освіти для дітей із особливими потребами, але окреслені питання потребують подальшого комплексного вивчення.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку закладів освіти для дітей із особливими потребами в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в 1991–2000 рр.

Методи дослідження: вивчення й порівняльно-зіставний аналіз законодавчих документів України щодо спеціальної освіти, історико-педагогічних і літературних джерел; аналіз, синтез, систематизація та узагальнення теоретичного й науково-статистичного матеріалу з проблеми спеціальної освіти дало можливість визначити й охарактеризувати диференційовану систему спеціальних різнотипних шкіл та показати їх розвиток у досліджуваний період.

Виклад основного матеріалу. Огляд історіографічних джерел із проблем розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи спеціальних закладів освіти. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися й розвивалися численні напрями суспільного виховання

дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації (Статистичний щорічник, 2003, с. 15-16). Серед них функціонувала досить розгалужена, диференційована система: спеціальних навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів. Спеціальні школи були треступеневими: «I ступінь – початкова школа, що забезпечує початковий рівень загальної середньої освіти; II ступінь – основна школа, що забезпечує неповну загальну середню освіту; III ступінь – старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту» (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 3). Залежно від місцевих умов вони функціонували автономно (початкова, основна, старша), а також разом чи в комплексі з закладами дошкільної освіти (відділеннями). За структурою спеціальні школи (школи-інтернати) I, I-II, I-III ступенів могли функціонувати разом або самостійно:

I ступінь – початкова школа (підготовчий клас, 1–4 класи, термін навчання 5 років);

II ступінь – основна школа (5–9 (10) класи, термін навчання 5 (6) років);

III ступінь – старша школа з профільним спрямуванням навчання (11–13 класи, строк навчання 3 роки).

Відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей функціонували такі основні види спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів):

1) **для глухих дітей** – I-III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);

2) **для дітей зі зниженим слухом** – I-III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);

3) **для сліпих дітей** – I-III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);

4) **для дітей зі зниженим зором** – I-III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);

5) **для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату** – I-III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);

6) **для дітей з важкими порушеннями мовлення** – I-II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи);

7) **для дітей із затримкою психічного розвитку** – I-II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 класи);

8) **для розумово відсталих дітей** – I-II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 (10) класи) (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 5). Зокрема, основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку у цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати,
- навчально-реабілітаційні центри;
- та спеціальні (корекційні) класи в закладах загальної середньої освіти (Колупаєва та Таранченко, с. 9).

Зазначимо, що спеціальна школа (школа-інтернат) входила до складу навчально-виховного комплексу, закладів освіти різних типів, а також могла утворювати навчально-виховні об'єднання з дошкільними, позашкільними та іншими закладами освіти для задоволення культурно-освітніх потреб учнів (вихованців), а також мала у своєму складі дошкільні групи, класи з поглибленим вивченням предметів та класи (групи) з вечірньою (заочною) формою навчання. Ураховувалося й бажання батьків, а саме: діти, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку, могли лише навчатися у спеціальних школах-інтернатах без проживання у них.

Для організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи дітей, які мали складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі), у складі спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) відкривалися окремі класи (групи). Гранична наповнюваність класів (груп) для дітей, які мали складні вади розвитку, не повинна була перевищувати 6 осіб. Також, за наявності достатньої кількості учнів, відповідної матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення, спеціальна школа (школа-інтернат) мала спеціальні класи (групи) для дітей інших нозологій. Наприклад, для дітей із помірною розумовою відсталістю у спеціальних школах (школах-інтернатах) відкривалися окремі класи. Для дітей 6 (7) років, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку, але не отримали відповідної дошкільної підготовки або не готові до навчання з інших обставин, у спеціальних школах (школах-інтернатах) відкривалися підготовчі класи. Для учнів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для розумово відсталих дітей, які за станом здоров'я могли оволодіти професією певного кваліфікаційного рівня, у школах з відповідною навчально-матеріальною базою відкривалися 10 класи з поглибленою професійною реабілітацією. Добір учнів до таких класів здійснювався за рекомендаціями лікарів і шкільних психолого-медико-педагогічних комісій із урахуванням побажань учнів та їх батьків (осіб, які їх замінюють) (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 6).

Важливим було те, що мережа класів та їх наповнюваність у спеціальній школі (школі-інтернаті) устанавлювалася засновником (власником) відповідно до Нормативів наповнюваності груп дошкільних закладів освіти (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп подовженого дня і виховних груп закладів загальної середньої освіти всіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних

зкладах, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 128, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 06.03.2002 за № 229/6517 (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 6). Крім того, для надання індивідуальної корекційної допомоги та добору відповідних програм навчання в кожній спеціальній школі (школі-інтернаті) діяли шкільні психолого-медико-педагогічні комісії, метою яких було:

- вивчення особливостей психофізичного розвитку кожного учня (вихованця) в динаміці;
- визначення адекватних умов, форм і методів навчально-виховної, корекційно-розвивальної роботи, професійної реабілітації;
- переведення учнів (вихованців) до наступного класу спеціальної школи (школи-інтернату) одного й того самого виду.

Характерним для системи закладів загальної середньої освіти, зокрема для дітей-інвалідів, були спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання. Діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо в школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою. Зазначимо, що система спеціальної освіти в Україні ґрунтувалася на вікових особливостях дітей. Основними завданнями загальноосвітньої спеціальної школи (школи-інтернату) було забезпечення належних умов для проживання, навчання, виховання, соціальної реабілітації; надання медичної допомоги вихованцям з фізичними або розумовими вадами розвитку і психічними розладами.

Відповідно до «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» були спрямовані завдання на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами. Метою соціальної допомоги і реабілітації дітей із вадами фізичного або розумового розвитку, у тому числі хворих дітей, дітей-сиріт і тих, які залишилися без піклування батьків, дітей, які зазнали радіаційного впливу, з комбінованими вадами, здобуття неповної середньої освіти, розвитку їх нахилів і здібностей створювалися різні типи навчально-виховних закладів із дошкільним відділенням. Навчально-виховний процес будувався на педагогічно обґрунтованому виборі педагогами змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечували одержання учнями необхідних знань і змін, корекцію вад їхнього психофізичного розвитку. У навчально-виховному процесі школи реалізувалася ідея соціалізації особистості.

У спеціальній школі всіх ступенів варіантність загальної середньої освіти забезпечувалася наявністю в її змісті таких компонентів:

- державного (державного стандарту загальної середньої освіти), який визначався Міністерством освіти України;

- шкільного, який визначався спеціальною школою з урахуванням особливостей психофізичного стану, інтересів та побажань учнів, їхніх батьків, культурно-етнічних особливостей регіону (Національна доктрина, 2002, с. 2-3).

Навчання і виховання здійснювалося за оригінальними програмами і спеціальними підручниками, затвердженими Міністерством освіти і науки України. На II і III ступенях використовувалися як оригінальні програми, так і загальноосвітні програми, підручники масової школи (крім шкіл для розумово відсталих дітей).

У спеціальних гімназіях-, ліцеях-інтернатах (2 і 3 ступінь) при викладанні загальноосвітніх і профільних предметів використовувалися програми для масових шкіл і шкіл (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів, а також спеціалізованих шкіл суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, трудового та інших профілів (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 4).

Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня.

У спеціальній школі залежно від типу проводилися корекційно-відновлювальні заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, логопедії, ритміки, соціально-побутової, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та комунікативної діяльності, формування вимови й мови з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі (школі-інтернаті) незалежно від її підпорядкування, виду й форми власності здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Робочий навчальний план спеціальної школи (школи-інтернату) державної та комунальної форми власності затверджувався відповідним органом управління освітою місцевих державних адміністрацій; приватної форми власності – засновником (власником) за погодженням з відповідним органом управління освітою (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 5). Також, експериментальні та індивідуальні робочі навчальні плани спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату) погоджувалися з Міністерством освіти і науки України за поданням Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

Спеціальна школа (школа-інтернат) працювала за навчальними програмами, підручниками й посібниками, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Під час навчання учнів у спеціальній

школі (школі-інтернаті) II і III ступенів використовувалися як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи. У випадках, коли учні мали ускладнені вади психофізичного розвитку, дисграфію, дислексію, акалькулію і не могли засвоїти програму з окремих предметів, педагогічна рада школи за поданням шкільної психолого-медико-педагогічної комісії та погодженням із батьками (особами, які їх замінюють) приймала рішення про переведення таких учнів на навчання за індивідуальними навчальними програмами (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 4).

Індивідуальні навчальні програми розроблялися вчителем на основі навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, та робочого навчального плану закладу, погоджувалися з батьками (особами, які їх замінюють), розглядалися педагогічною радою і затверджувалися керівником спеціальної школи (школи-інтернату). Навчальні досягнення таких учнів оцінювалися за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальною навчальною програмою.

У спеціальній школі (школі-інтернаті) приватної форми власності наповнюваність класів та груп визначався його засновником (власником) на підставі рішення педагогічної ради з урахуванням нормативів, умов роботи закладу та пропозицій батьків або осіб, які їх замінювали, але не вище відповідних нормативів наповнюваності, затверджених Міністерством освіти і науки України (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 5).

Навчально-виховний процес учнів (вихованців) у спеціальній школі (школі-інтернаті) здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами й методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечував системність навчально-виховної, корекційно-розвивальної, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Крім того, навчально-виховний процес у спеціальній школі (школі-інтернаті) мав корекційну спрямованість. Завдяки індивідуальному та диференційованому підходу створювалися передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями (вихованцями) програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації.

Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної роботи досягався через забезпечення учнів (вихованців) відповідними засобами навчання та реабілітації, медичними виробами.

Цінним було те, що для цих учнів трудове навчання у спеціальній школі (школі-інтернаті) передбачало систему заходів, спрямованих на відновлення, компенсацію порушених функцій, оволодіння вихованцями трудовими вміннями і навичками, що було основою для подальшої професійної підготовки. Воно здійснювалося диференційовано з урахуванням психофізичних, індивідуальних особливостей та можливостей

учня і могло здійснюватися у формі професійного навчання (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 5). Крім того, професійне навчання організовувалося на базі навчально-виробничих майстерень, навчально-дослідних ділянок, підсобного господарства тощо.

Професійна освіта була спрямована на оволодіння навичками спеціальності в спеціальній школі (школі-інтернаті) визначалася з урахуванням рекомендацій лікарів, побажань учнів та їх батьків (осіб, які їх замінюють), потреб регіонів.

При проведенні уроків з трудового навчання класи поділялися на групи. Комплектування груп за видами праці здійснювалося з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів та рекомендацій лікарів. Розклад уроків складався відповідно до робочого навчального плану з дотриманням педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Тривалість уроків у підготовчих, перших класах початкової школи становив 35 хвилин, у 2–4 класах – 40 хвилин, у п'ятих-тринадцятих класах – 45 хвилин. Власне в підготовчих, 1–4 класах після 15 хвилин уроку, у 5–10 класах після 20 хвилин уроку проводилися рухливі внутрішні перерви (фізкультхвилинки). Тривалість перерв між уроками встановлювалася з урахуванням необхідної організації активного відпочинку і харчування учнів, але не менше 15 хвилин, і великої перерви після другого або третього уроку – не менше 30 хвилин. Проте, у спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату тривалість уроків у 5–13-х класах становив 40 хвилин за погодженням з відповідними органами управління освітою та державної санітарно-епідеміологічної служби. Домашні та самостійні завдання в підготовчому, I-му класах не задавалися. Письмові домашні завдання в наступних початкових класах не обов'язкові. Вони могли задаватися учням з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей їх психофізичного розвитку.

Домашні завдання у 5–13-х класах задавалися з урахуванням психофізичних особливостей, індивідуальних можливостей учнів та педагогічних і санітарно-гігієнічних вимог. Зміст, обсяг і форма виконання домашніх завдань визначалися вчителем. Навчання у 10(11)-х та 13-х класах спеціальної школи (школи-інтернату) завершувалися державною підсумковою атестацією. У початковій школі підсумковій атестації підлягали результати навчальної діяльності учнів четвертих класів.

Не менш важливою була й інформація про тривалість і структуру навчального року, строки і термін канікул, оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальної школи (школи-інтернату), проведення державної підсумкової атестації, переведення й випуск учнів, видача документів про базову та повну загальну середню освіту, а також про нагородження випускників спеціальної школи золотою і срібною медалями, Похвальним

листом і Похвальною грамотою, яке здійснювалося відповідно до законодавства України (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 6).

Випускники спеціальної школи (школи-інтернату), які закінчили школу II ступеня (крім тих, які навчалися у школі (школі-інтернаті) для розумово відсталих дітей), одержували свідоцтво про базову загальну середню освіту державного зразка, що давав право на вступ до професійно-технічного навчального закладу, закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації. На бажання випускники могли продовжувати здобувати повну загальну середню освіту в школі (школі-інтернаті) III ступеня.

Випускники, які закінчили спеціальну школу (школу-інтернат) III ступеня, одержували атестат про повну загальну середню освіту, що давав право на вступ до закладів професійно-технічної та вищої освіти.

Випускники, які закінчили спеціальну школу (школу-інтернат) для розумово відсталих дітей, отримували свідоцтво про закінчення спеціальної загальноосвітньої школи, що давав право на вступ до закладу професійно-технічної освіти з урахуванням рекомендацій лікарів (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 6). Проте, спеціальна школа (школа-інтернат) приватної форми власності мала право видавати випускникам документи державного зразка про відповідний рівень освіти за умови проведення атестації цього закладу.

Мова навчання й виховання в спеціальній школі (школі-інтернаті) визначалася відповідно до Конституції України, закону України про мови.

Таким чином, завданням спеціальних шкіл було охоплення всіх дітей із особливими потребами, соціально-педагогічним впливом, надання психолого-медико-педагогічної допомоги, що й характеризувало їх цілеспрямований розвиток у зазначений період. Відзначимо й те, що до 2000 р. була створена розгалужена мережа інтернатних закладів, у яких утримувалися, навчалися, виховувалися, одержували комплекс корекційно-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих заходів діти, які потребували соціального захисту (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, хворі діти, діти з вадами фізичного або розумового розвитку, діти-інваліди та ін.) (Про затвердження «Положення...», 1993, с. 63). До складу мережі в цей час входило 689 інтернатних закладів різних типів, у яких навчалось 154,5 тис. учнів, зокрема: 299 загальноосвітніх навчальних закладів-інтернатів (86,3 тис. учнів), у тому числі: 391 спеціальна школа-інтернат для дітей, які потребували корекції фізичного чи розумового розвитку (61,2 тис. учнів), з яких 59 – для дітей з вадами слуху (7,3 тис. учнів) та ін. (Бондар та Золотоверх, 2002, с. 1). Спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей у таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історичної літератури можна зробити висновок, що за зовнішньою диференціацією школи поділялися за різними типами спеціальних закладів для дітей із особливими потребами. Проте, незважаючи на вдосконалення розвитку навчально-виховного процесу для дітей із особливими потребами, із середини 90-х років їх мережа почала скорочуватися.

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, В., Золотоверх, В. (2002). *Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України)*. Режим доступу: lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf. (*Interpretation of the evolution of special education: birth, formation, development (to the decade of the Institute of Special Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)*). Retrieved from: lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf).
- Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Івонни Чані]*. (2006). К.: Міжнародний фонд Відродження (*Experience in implementing education provisions for children with special needs in Central Europe: [results of research of Ivanna Chani]*). (2006). International fund Renaissance).
- Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2016). Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 7-18 (Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). Education of children with special needs during the independence of Ukraine: staged in a strategic dimension. *Special child: teaching and upbringing*, 3, 7-18).
- Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002*. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/> (*National Doctrine of Education Development. Approved by the Decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 № 347/2002*). Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/>).
- Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» №136 від 13.05.93 р.* Режим доступу: [08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202\).html](http://08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html). (*On Approval of the "Regulations on the Special Secondary School Boarding School (School, Class) of Ukraine for Children with Disabilities in Physical or Mental Development" No. 136 dated May 13, 1993*). Retrieved from: [08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202\).html](http://08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html)).
- Статистичний щорічник України за 2002 рік*. (2003). Державний комітет статистики України (*Statistical Yearbook of Ukraine for 2002*. (2003). State Statistics Committee of Ukraine).

РЕЗЮМЕ

Шевченко Светлана. Отображение внешней дифференциации в организации школьного образования в Украине на примере учреждений для детей с особыми образовательными потребностями (1991-2000 гг.).

В статье отражена внешняя дифференциация в организации школьного образования в Украине на примере учреждений для детей с особыми потребностями; рассмотрено развитие специальных разнотипных учебно-воспитательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями. Автором осуществлен

историко-педагогический анализ развития целой сети этих учреждений с помощью методов анализа, синтеза, систематизации и обобщения. Показано развитие и особенности совершенствования и реформирования системы образования детей с особыми потребностями в исследуемый период. Статья может быть указателем на поиск оптимальных путей социализации детей с особыми образовательными потребностями и их интеграции в общество. Перспективы дальнейших исследований заключаются в поиске путей совершенствования системы специальных учебно-воспитательных заведений.

Ключевые слова: *дети с особыми потребностями, специальные услуги, права детей с особыми потребностями, специальные образовательные школы-интернаты, нормативно-правовые документы, дифференцированная система специальных образовательно-воспитательных (коррекционных) учреждений.*

SUMMARY

Shevchenko Svitlana. Display of external differentiation in the organization of school education in Ukraine on the example of institutions for children with special educational needs (1991–2000).

The article reflects external differentiation in the organization of school education in Ukraine on the example of institutions for children with special needs. Development of special multi-type education institutions for children with special educational needs has been considered. The author has carried out a historical and pedagogical analysis of the development of a whole network of these institutions using the methods of analysis, synthesis, systematization and generalization. Development and features of improving and reforming the education system of children with special needs in the period under study are shown.

It is proved that educational process of pupils (students) in a special school (boarding school) was carried out taking into account the peculiarities of mental and physical development in terms of content, forms and methods of their training, corresponding to the daily routine, which ensured systematic educational and correctional and developmental, medical and preventive work, rehabilitation measures. In addition, the educational process in a special school (boarding school) had a corrective direction. Thanks to an individual and differentiated approach, prerequisites were created for overcoming mental and physical impairments, assimilation by students (pupils) of program material, development of their abilities, vocational training, and further socialization.

It is found out that the task of reaching all children with special needs, social and pedagogical influence, providing psychological, medical and pedagogical assistance was characteristic of this period. It was also determined that in 2000 an extensive network of residential institutions was established, in which children who needed social protection were kept, studied, educated, received a complex of remedial and rehabilitation, medical and recreational activities (orphans, and impaired physical or mental, disabled children, etc.)

It was established that, following external differentiation, schools were divided according to different types of special institutions for children with special needs. It has been proved that despite improvement in the development of the educational process for children with special needs, since the mid-1990s, their network has begun to shrink.

The article can be a pointer to finding the best ways to socialize children with special educational needs and their integration into society. Prospects for further research are seen in finding ways to improve the system of special education institutions.

Key words: *children with special needs, special services, rights of children with special needs, special educational boarding schools, special education, legal documents, a differentiated system of special educational (correctional) institutions.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.615.8.-051

Оксана Беспалова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0081-6021

Тетяна Бугаєнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3745-0593

Надія Авраменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1894-7345

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/247-256

ПИТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВО- ПРАКТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У даній статті авторами розглянуто сутність фізкультурно-оздоровчих технологій як основного структурного компонента реабілітаційних програм, спрямованих на збереження, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, профілактику захворювань або відновлення ушкоджених функцій, усунення порушень унаслідок основного захворювання або супутніх уражень; визначено основні етапи їх розвитку, структуру та базові компоненти.

Ключові слова: технологія, фізична терапія, фізична вправа, фізична культура, здоров'я, здоров'язбереження, фізкультурно-оздоровчі технології, фітнес-технології, професійна діяльність, рухова активність, відновлення.

Постановка проблеми. Сьогодні важливим напрямом роботи державної політики України є збереження та зміцнення здоров'я населення. Доведено, що здоров'я і захворюваність у дорослих визначаються станом здоров'я і досвідом на попередніх етапах життя і систематичним чином відображають економічні, соціальні, пов'язані з навколишнім середовищем, біомедичні та інші вагомі чинники, які впливають на показники здоров'я. Все, що відбувається протягом ранніх років життя дитини, впливає на здоров'я підлітків та їх розвиток, а здоров'я та розвиток упродовж підліткового періоду відображається, у свою чергу, на стані здоров'я дорослого населення і, в кінцевому підсумку, на здоров'я і наступного покоління (Дудник, 2018, с. 26-34).

Значущим фактором у вирішенні питання відновлення та зміцнення здоров'я, збільшення активної тривалості життя, ліквідації недоліків фізичного розвитку, формування життєво необхідних рухових умінь та навичок сучасної людини є раціонально організована рухова діяльність.

У практиці фізичного виховання та фізичної реабілітації вона реалізується в різних організаційних формах, однією з яких є фізкультурно-оздоровчі технології. Ураховуючи існуючі термінологічні проблеми на сучасному етапі становлення спеціальності «фізична терапія, ерготерапія», у науковій літературі існують різноманітні трактування базових для цієї галузі понять.

Тому дуже важливим питанням є систематизація підходів до трактування поняття «фізкультурно-оздоровчі технології».

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичної літератури, присвяченої проблемі використання засобів фізичної культури, показав, що при вирішенні оздоровчих завдань науковці у своїх дослідженнях оперують різними поняттями, серед яких «фізкультурно-оздоровчі заняття» (І. Г. Калина), «оздоровчі технології» (А. Ю. Зубкова); «рекреаційні оздоровчі технології» (Т. А. Мартиросова); «технології психофізичної реабілітації» (Л. П. Пягай); «реабілітаційні технології» (Г. Н. Грець); «фітнес-технології» (В. Е. Борилкевич) та ін.

Використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з різними віковими та нозологічними категоріями є предметом інтересу широкого кола науковців і практиків (М. М. Булатова, М. Верховська, І. Грибовська, В. І. Григор'єв, В. Ю. Давидов, П. Б. Джуринський, В. Іваночко, Л. Я. Іващенко, О. А. Качан, Г. О. Краснова, І. Ляхова, Ф. Музика, А. І. Шамардін та ін.). Але на сьогодні не існує однозначного тлумачення цього поняття та наукових підходів до їх практичної реалізації.

Метою статті є систематизація підходів до трактування поняття «фізкультурно-оздоровчі технології», вивчення основних етапів їх розвитку, структури та базових компонентів.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, узагальнення результатів дослідження окремих авторів.

Виклад основного матеріалу. Питання фізкультурно-оздоровчих технологій у науково-практичному дискурсі постають у різних аспектах, один із яких – визначення ключових понять «технологія», «технологія фізичної реабілітації», «фізкультурно-оздоровча технологія» тощо. Як зазначає А. М. Герцик (Герцик, 2016, с. 32), термінологічні проблеми фізичної терапії (реабілітації) ще далекі до свого вирішення, у літературі існують різноманітні трактування та інтерпретації базових для цієї галузі понять «реабілітаційна технологія», «програма реабілітації», «технологія фізичної реабілітації», «засоби реабілітації», «технології тренування», «фізкультурно-оздоровчі технології» та ін.

Термін «технологія» походить від грецької *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука, поняття, вчення (Словник укр. мови, 1970-1980), що в буквальному перекладі означає «вчення про майстерність».

А. М. Герцик вважає названі критерії найбільш прийнятними для формулювання поняття «технологія фізичної реабілітації» та наближеного

до нього поняття «фізкультурно-оздоровча технологія». Автор переконаний, що до змісту поняття «технологія» необхідно включити поняття «засоби», «методи», «форми», які є елементами системи фізичної реабілітації. У такому разі, технологія фізичної реабілітації – «це сукупність методів, засобів і форм, які використовуються для досягнення цілей послідовних реабілітаційних дій, спрямованих на відновлення рухових функцій, активності та здоров'я особи» (Герцик, 2016, с. 39).

Фізкультурно-оздоровча технологія є однією з сучасних організаційних форм реалізації цілеспрямованої рухової діяльності в галузі фізичного виховання та фізичної реабілітації. За визначенням І. Ляхової, М. Верховської, – це «раціональний спосіб цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу, в основу якого покладено різновиди рухової діяльності, що спрямовані на отримання максимально можливого оздоровчого ефекту, реалізацію потреби людини в русі, здоров'ї й дбайливому ставленні до нього через свідоме регулювання фізичної активності» (Ляхова та Верховська, 2015, с. 52). Автори вказують, що, на відміну від оздоровчих, здоров'язбережувальних, здоров'яформувальних, оздоровчо-рекреаційних технологій та технологій навчання здоров'я, основним засобом фізкультурно-оздоровчих технологій є фізичні вправи й комплекси фізичних вправ, спрямовані на гармонійний фізичний розвиток, підвищення рухової активності, функціональних можливостей організму, задоволення потреби в русі.

Більш широке трактування поняття «фізкультурно-оздоровча технологія» пропонує В. Ю. Давидов, зазначаючи, що технологія поєднує процес використання засобів фізичного виховання в цілях оздоровлення й наукову дисципліну, що розробляє та вдосконалює основи методики побудови фізкультурно-оздоровчого процесу (Давидов, 2005, с. 25).

Фізкультурно-оздоровчі технології стрімко розвивалися впродовж попередніх 40–45 років. О. А. Качан представляє аналітичний огляд послідовних етапів розвитку фізкультурно-оздоровчих технологій:

- ритмічна гімнастика включає значний обсяг рухів, які діють на всі частини тіла, сприяють розвитку фізичних якостей (спритності, гнучкості, пластичності, витривалості). Виконується з музичним супроводом, що організовує рухи, підвищує настрій, забезпечує позитивні емоції. Заняття з ритмічної гімнастики сприяють зміцненню серцево-судинної й дихальної систем, розвивають гнучкість і рухомість у суглобах. Проте, як відмічає О. А. Качан (Качан, 2017, с. 117), ритмічна гімнастика не має цілеспрямованого впливу на розвиток частин тіла, що потребують корекції, її засоби важко використовувати для вибіркового розвитку окремих м'язових груп, вона обмежує можливості індивідуальної роботи, оскільки має груповий характер;

- аеробіка стала наступним етапом у розвитку фізкультурно-оздоровчих технологій. З початку до цієї системи були включені традиційні, винятково аеробні, циклічні рухи – ходьба, біг, плавання, лижі, ковзани,

гребля, велосипед; пізніше перелік було розширено за рахунок спортивних ігор, стрибків зі скакалкою, верхової їзди, тенісу, танцювальної аеробіки. Сучасна аеробіка – це «система оздоровчих занять, що базується на використанні танцювальних та гімнастичних вправ в аеробному режимі за участю великих груп м'язів». Заняття спрямовані на розвиток аеробної витривалості, координаційних, силових здібностей та гнучкості;

- фітнес – це методика оздоровлення організму, що поєднує активні тренування і правильне харчування, створює умови для зниження ваги, отримання бажаної фізичної форми, закріплення бажаного результату (Качан, 2017, с. 118). До змісту поняття «фітнес» входять: фізична підготовленість, раціональне харчування, профілактика захворювань, соціальна активність, у тому числі боротьба зі стресами, інші фактори здорового способу життя. Фітнес-технології та фітнес-програми розробляються з урахуванням інтересів широких верств населення та спрямовуються на задоволення різноманітних фізкультурно-оздоровчих потреб (корекція постави і будови тіла, корекція ваги тіла, відновлення психоемоційного стану та ін.);

- фітнес-гібриди – новий напрям фізкультурно-оздоровчих тренувань, що характеризується поєднанням фітнес-дисциплін. Ураховуючи велику кількість фітнес-гібридів, їх класифікація відбувається за критерієм типу тренувань: 1) кардіотренування, 2) силові тренування, 3) тренування танцювальної спрямованості, 4) тренування з елементами бойових мистецтв, 5) тренування у водному середовищі, 6) тренування психічно-регулюючої спрямованості (Качан, 2017, с. 119);

- велнес – система оздоровлення, що дозволяє досягти емоційної й фізичної рівноваги, включає помірне і комфортне фізичне навантаження, здорове харчування, комплексний догляд за шкірою, хороший відпочинок, оптимізм та позитивне мислення. Головними завданнями велнесу є профілактика захворювань, зовнішніх і внутрішніх ознак старіння. Оздоровчого ефекту досягають шляхом поєднання помірної фізичної активності, розслаблюючих процедур і здорового харчування (Качан, 2017, с. 125-126).

Отже, фізкультурно-оздоровча технологія є динамічною системою, зміст якої постійно модернізується відповідно до запитів сьогодення.

Н. Н. Венгерова (Венгерова, 2014, с. 48-49) у структурі фізкультурно-оздоровчої технології виділяє основний рівень та рівень забезпечення. Основний рівень включає:

- педагогічні технології (фітнес-програми різної інтенсивності та спрямованості впливу; батареї тестових завдань – для виявлення рівня фізичної підготованості; комплекс психолого-педагогічних тестів, опитувальників – для визначення індивідуальних потреб, мотивації, рівня домагань у питанні фізичного здоров'я та особистого комфорту);

- медико-біологічний супровід, що полягає в обов'язковому медичному обстеженні рівня фізичного здоров'я, визначенні показань та

протипоказань до тих чи інших видів занять, обсягів фізичних навантажень, визначення рівня фізичного розвитку і функціональної підготованості.

Рівень забезпечення фізкультурно-оздоровчої технології включає:

- аналітичне забезпечення (використання комп'ютерних технологій з метою збереження та обробки результатів тестувань, підрахунків, показників фізичного і функціонального станів тощо);

- матеріально-технічне забезпечення як сукупність санітарно-гігієнічних і технічних вимог до місця проведення занять, обладнання та інвентарю.

На необхідності наукового підходу до питання розробки нових фізкультурно-оздоровчих технологій наголошують А. А. Горелов, В. Л. Кондаков та О. Г. Румба (Горелов та ін., 2012, с. 48).

Розробка фізкультурно-оздоровчої технології, на думку авторів, має відбуватися за такими етапами:

- дослідження й обґрунтування проблемної ситуації, постановка мети і завдань;

- відбір найбільш популярних серед населення фізкультурно-оздоровчих технологій, що не мають наукового обґрунтування;

- аналітичне дослідження з метою теоретичного аналізу та узагальнення системних механізмів впливу фізкультурно-оздоровчих технологій на різні функціональні та діяльнісні показники організму;

- лабораторні дослідження, спрямовані на вивчення впливу досліджуваних фізкультурно-оздоровчих технологій на фізичний розвиток, рухову активність, функціональний та фізичний стан, успішність діяльності;

- створення програмно-методичної документації, що забезпечує впровадження фізкультурно-оздоровчої технології та її науковий супровід.

Фізкультурно-оздоровча технологія, як динамічна система, містить базові компоненти, що забезпечують досягнення оптимального результату (Горелов та ін., 2012, с. 49):

- концептуальний компонент включає мету, задачі, принципи фізкультурно-оздоровчої технології;

- процесуальний компонент розкриває системні механізми педагогічного процесу, спрямованого на досягнення мети фізкультурно-оздоровчої технології;

- управлінський компонент забезпечує управління педагогічним процесом фізкультурно-оздоровчої технології;

- координуючий компонент визначає відповідність мети й кінцевого результату, диференціацію спрямованості засобів і методів фізкультурно-оздоровчої технології на подальших етапах її функціонування.

У практичному вимірі алгоритм структурування фізкультурно-оздоровчої технології передбачає такі елементи (Горелов та ін., 2012, с. 49-50).

- 1) назва фізкультурно-оздоровчої технології, що відображає сутність, ідею, ситуативну спрямованість технології;

2) цільова спрямованість – орієнтація на здоров'я, його збереження, досягнення бажаного фізичного (фізіологічного) стану організму та ін.;

3) концептуальна основа передбачає короткий опис ідей, принципів, що сприяє розумінню механізмів функціонування технології;

4) змістова частина включає комплекс фізичних вправ із поясненням особливостей їх виконання (у груповій та індивідуальній формах), обсяг вправ (у денному, тижневому, місячному циклах), інтенсивність виконання в залежності від рівня функціональної тренуваності організму, зміст і спрямованість кожного заняття (на опанування техніки виконання окремих вправ, розвиток базових фізичних якостей, формування рухових навичок, укріплення здоров'я, загартування та ін.);

5) процесуальна складова характеризує процес фізкультурно-оздоровчої діяльності (форми організації, методи навчання фізичних вправ, алгоритми діяльності тренера і виконавців тощо);

6) управлінська складова – план реалізації фізкультурно-оздоровчої технології, контроль та регламентація;

7) координація спрямованості, засобів і методів фізкультурно-оздоровчої технології, що полягає в поетапній діагностиці рівня фізичного розвитку, фізичної та розумової працездатності, функціонального і психологічного стану, корекція змісту фізкультурно-оздоровчої технології, оптимізація фізичних навантажень;

8) матеріально-технічне та медико-біологічне забезпечення – наявність необхідних спортивних споруд, методичних, наочних технічних засобів навчання, спортивного інвентарю, тренажерів, спортивного екіпірування, діагностичного інструментарію, засобів надання невідкладної медичної допомоги, гігієнічних засобів (Кондаков та Горелов, 2014, с. 279-281).

У сфері фізичного виховання та реабілітації фізкультурно-оздоровчі технології практично реалізуються у вигляді різноманітних фітнес-програм. Фітнес характеризують як систему фізкультурно-оздоровчих вправ, узгоджену з індивідуальними запитами людини (психофізичним станом, мотивацією, можливостями здоров'я). В українських та зарубіжних джерелах за метою занять та інтенсивністю навантажень, розрізняють загальний, фізичний (оздоровчий) і спортивно-орієнтований види фітнесу (Усачов, 2015, с. 30-31).

Фітнес-технології можна класифікувати за різними ознаками. Найбільш поширеною класифікацією фітнес-програм є класифікація, представлена В. Ю. Давидовим, О. І. Шамадріним, Г. О. Красновим, що ґрунтується:

- на одному виді рухової діяльності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання та ін.);

- на поєднанні кількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка та бодібілдинг; аеробіка та стретчинг; оздоровче плавання і біг тощо);

- на поєднанні одного або кількох видів рухової активності та різних факторів здорового способу життя (наприклад, аеробіка та загартовування; бодібілдинг і масаж; оздоровче плавання й комплекс водолікувальних відновлювальних процедур та ін.).

Окремо виділяють інтегративні, узагальнені фітнес-програми, цільовою аудиторією яких є діти, люди похилого віку, жінки (до і після народження дитини), особи з високим ризиком або з наявністю захворювань, програми для корекції ваги та ін. (Горелов та ін., 2012, с. 27).

Фізкультурно-оздоровчі технології є обов'язковим компонентом програм фізичної реабілітації (терапії), спрямованих на зменшення, ліквідацію та профілактику порушень, які виникають унаслідок основного і супутніх захворювань (Герцик, 2016, с. 38). Вони виступають як важливий засіб і метод фізичної реабілітації. Зокрема, у процесі реабілітації хворих широко застосовуються лікувальна гімнастика (фізичні терапевтичні вправи) та функціональне тренування (тренування рухових умінь і навичок) (Герцик, 2016, с. 41).

Основні методичні вимоги до проведення фізкультурно-оздоровчих занять полягають у поступовому збільшенні інтенсивності та тривалості навантажень (створенні умов для адаптації організму); якісному різноманітні фізичних навантажень (використанні вправ, що впливають на всі групи м'язів); регулярності та систематичності занять; постійному контролю фізичних навантажень (серце має працювати з оптимальним, а не максимальним навантаженням) (Холодов та Кузнецов, 2014, с. 401).

Ще однією сферою широкого застосування фізкультурно-оздоровчих технологій є система фізичного виховання в закладах освіти. Питання необхідності уведення в практику фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл України привабливих сучасних вискоелективних фізкультурно-оздоровчих технологій піднімає В. М. Верховська. Необхідність осучаснення та модернізації традиційної системи фізичного виховання обумовлена тим, що в реаліях сьогодення у школярів формується стійке неприйняття фізичної культури як навчального предмета, падіння інтересу до традиційних уроків фізичної культури (Верховська, 2014, с. 14). Розв'язання цієї проблеми можливе шляхом урахування індивідуальних орієнтирів учнів і оптимізації структури існуючої системи фізичного виховання школярів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, фізкультурно-оздоровчі технології – це спосіб використання фізичних вправ різної спрямованості з метою відновлення або підвищення рівня здоров'я, профілактики захворювань або ліквідації недоліків у фізичному розвитку, збільшення активної тривалості життя. Будучи важливою складовою системи фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі технології є основним структурним компонентом реабілітаційних програм, у структурі яких виділяють: основний рівень (педагогічні технології, медико-педагогічний супровід) та рівень забезпечення (аналітичне, матеріально-технічне). Базовими компонентами

фізкультурно-оздоровчих технологій є концептуальний, процесуальний, управлінський та координуючий. На практиці у сфері фізичного виховання та реабілітації фізкультурно-оздоровчі технології реалізуються у вигляді різноманітних фітнес-програм. У подальшому планується перевірити готовність майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Венгерова, Н. Н. (2014). Место физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном процессе и их структура. *Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития*, 2, 47-49 (Vengerova, N. N. (2014). Place of physical culture and health technologies in the educational process and their structure. *Pedagogy and psychology: trends and prospects of development*, 2, 47-49).
- Верховська, М. В. (2014). Форми фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник запорізького національного університету*, 1, 11-19 (Verkhovska, M. V. (2014). Forms of physical culture and health technologies in the process of physical education of students of general education institutions. *Bulletin Zaporizhzhia National University*, 1, 11-19).
- Герцик, А. М. (2016). Визначення поняття «технологія» у фізичній реабілітації. *Фізична активність, здоров'я і спорт*, 1 (23), 32-44 (Hertsik, A. M. (2016). Definition of the concept of "technology" in physical rehabilitation. *Physical activity, health and sports*, 1 (23), 32-44).
- Горелов, О. О., Кондаков, В. Л., Румба, О. Г. (2012). Физкультурно-оздоровительные технологии как средство кинезиотерапии в образовательном пространстве вуза. *Физическое воспитание студентов*, 6, 47-51 (Horelov, O. O., Kondakov, V. L., Rumba, O. H. (2012). Physical-health-improving technologies as a means of kinesiotherapy in the educational space of the university. *Physical education of students*, 6, 47-51).
- Давыдов, В. Ю., Шамарин, А. И., Краснова, Г. О. (2005). *Новые фитнес-системы (новые направления, методики, оборудование и инвентарь)*. Волгоград (Davydov, V. Yu., Shamarin, A. I., Krasnov, H. O. (2005). *New fitness systems (new sources, methods, equipment and inventory)*. Volgograd).
- Дудник, С. В. (2018). Стан здоров'я та деякі аспекти організації надання медичної допомоги дитячому населенню України. *Україна. Здоров'я нації*, 2, 26-34 (Dudnyk, S. V. (2018). The state of health and some aspects of organization of provision of medical care to the children's population of Ukraine. *Ukraine. Health of the nation*, 2, 26-34).
- Качан, О. А. (2017). *Упровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність закладів освіти*. Слов'янськ (Kachan, O. A. (2017). Implementation of innovative technologies in physical culture and health and sports activities of educational institutions. Slaviansk).
- Кондаков, В. Л., Горелов, А. А. (2014). Новый взгляд на механизмы конструирования физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве современного вуза. *Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки*, 13 (184), Вып. 22, 273-282 (Kondakov, V. L., Horelov, A. A. (2014). A new look at the mechanisms of the design of physical culture and health technologies in the educational space of a modern university. *Scientific records. Series: Humanities*, 13 (184), v. 22, 273-282).
- Ляхова, І., Верховська, М. (2015). Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в системі фітнес-індустрії. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 2 (30), 51-55 (Liakhova, I., Verhovska, M. (2015). Modern fitness-health-

improving technologies in the fitness industry. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 2 (30), 51-55).

Технологія. Словник української мови: тт. 1-11 (1970-1980). Київ: Наукова думка (Technology. Dictionary of the Ukrainian language: vol. 1-11 (1970-1980). Kyiv: Scientific thought). Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/tekhnologhija>.

Усачев, Ю. А. (2015). Физкультурно-оздоровительные технологии формирования фитнес-культуры студентов. Киев (Usachev, Yu. A. (2015). *Physical-health-improving technologies of formation of fitness-culture of students*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Беспалова Оксана, Авраменко Надежда, Бугаенко Татьяна. Вопрос физкультурно-оздоровительных технологий в научно-практическом дискурсе.

В данной статье авторами рассмотрена сущность физкультурно-оздоровительных технологий как основного структурного компонента реабилитационных программ. Физкультурно-оздоровительные технологии – это способ использования физических упражнений различной направленности с целью восстановления или повышения уровня здоровья, профилактики заболеваний или ликвидации недостатков в физическом развитии, увеличения активной продолжительности жизни. В структуре физкультурно-оздоровительных технологий выделяют: основной уровень (педагогические технологии, медико-педагогическое сопровождение) и уровень обеспечения (аналитическое, материально-техническое). Базовыми компонентами физкультурно-оздоровительных технологий является концептуальный, процессуальный, управленческий и координирующий. На практике в сфере физического воспитания и реабилитации физкультурно-оздоровительные технологии реализуются в виде различных фитнес-программ.

Ключевые слова: технология, физическая терапия, физическое упражнение, физическая культура, здоровье, здоровьесбережение, физкультурно-оздоровительные технологии, фитнес-технологии, профессиональная деятельность, двигательная активность, восстановление.

SUMMARY

Bespalova Oksana, Avramenko Nadezhda, Buhaienko Tetiana. The issue of physical culture and health technologies in scientific-practical discourse.

The purpose of the article is to systematize approaches to the interpretation of the concept of “physical culture and health technologies”, studying the main stages of their development, structure and basic components.

Methods of research: analysis of scientific and methodological literature, generalization of research results of separate authors.

Conclusion and perspectives of further research. In this article the authors consider in detail the essence of physical culture and health technologies as the main structural component of rehabilitation programs aimed at preserving, strengthening health, increasing the efficiency of work, preventing diseases or restoring damaged functions, eliminating violations due to the underlying disease or associated lesions; defined the main stages of their development, structure and basic components.

A significant factor in solving the issue of restoring and strengthening health, increasing active life expectancy, eliminating the disadvantages of physical development, forming vital motor skills and skills of a modern person is a well-organized motor activity. In the practice of physical education and physical rehabilitation, it is implemented in various organizational forms, one of which is physical culture and health technologies. Taking into account existing terminological problems at the present stage of formation of the specialty

“physical therapy, ergotherapy”, in the scientific literature there are various interpretations of the basic concepts for this industry.

Thus, physical culture and health technologies are a way of using physical exercises of different orientations in order to restore or increase the level of health, prevent diseases or eliminate disadvantages in physical development, increase active life expectancy. As an important part of the system of physical education, physical culture and health technologies are the main structural component of rehabilitation programs, in the structure of which distinguish: the basic level (pedagogical technologies, medical and pedagogical support) and the level of support (analytical, material and technical). The basic components of physical culture and health technologies are conceptual, procedural, managerial and coordinating. In practice, in the field of physical education and rehabilitation, physical culture and health technologies are implemented in the form of a variety of fitness programs.

Keywords. *technology, physical therapy, physical exercise, physical culture, health, health care, fitness and health technologies, fitness technology, professional activity, motor activity, restoration.*

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/256-267

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

У статті обґрунтовуються шляхи формування критичного мислення засобами проблемного навчання. Відзначається, що вдосконалення національної системи освіти потребує зміни репродуктивного стилю навчання на інноваційний, що сприяє розвитку в учнів критичного мислення. Акцентується увага на тому, що проблемне навчання має значні дидактичні можливості формування критичного мислення, а саме: застосування проблемних запитань, завдань, проблемних ситуацій, задач, проблематизація змісту для активізації мисленневих процесів у формі критичного сприйняття проблем та протиріч. Розглядаються рівні сформованості та засоби розвитку критичного мислення учнів як умови творчої самореалізації особистості, самовдосконалення в освітній діяльності.

Ключові слова: *критичне мислення, мисленнева діяльність, проблемне навчання, проблемні завдання, проблемні запитання, проблемні ситуації, проблематизація змісту, учитель біології.*

Постановка проблеми. Удосконалення національної системи освіти у зв'язку з інтеграційними світовими процесами потребує модернізації змісту освіти, упровадження інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують не тільки знанневий потенціал особистості, але й формування вмінь критично мислити, ставити цілі та досягати їх, утілювати знання в практичній діяльності, спілкуватися в багатокультурному середовищі.

У Концепції Нової української школи зазначається, що центральне місце в системі освіти належить середній школі. Новий зміст освіти, має бути заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Компетентності дозволяють усунути суперечливості між теоретичною та практичною складовою навчання. Випускник школи повинен не тільки мати глибокі знання, але й уміти застосовувати їх на практиці, аналізувати і пояснювати причини та наслідки процесів, явищ, здійснювати пошук альтернативних рішень, продуктивно мислити (Концепція нової української школи, 2016).

У багатьох сучасних закладах освіти здійснюється репродуктивний стиль навчання, що передбачає формування лінійного, алгоритмічного стилю мислення, проте ефективним, що дає високі освітні результати, є продуктивний, який ґрунтується на критичному мисленні. Суспільний запит щодо формування інноваційної, розвиненої, самостійної, відповідальної, креативної особистості потребує змін у підходах до освітнього процесу, його спрямування на впровадження інноваційних стратегій навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням формування мислення як ефективного шляху досягнення цілей навчання присвячені дослідження науковців Д. Ельконіна, І. Лернера, В. Давидова, О. Дусавицького, Б. Гершунського, Б. Кремінського тощо. Науковцями обґрунтовано необхідність формування різних типів мислення з урахуванням предметного змісту та особливостей освітнього процесу. Так, дослідники П. Кравчук, С. Медведєва, М. Калаков, В. Астахова, А. Чалий, Т. Третяк та інші розробляли питання розвитку творчого мислення; О. Єршов, Г. Звенигородський, Ю. Первин – алгоритмічного; В. Комаров – історичного; І. Калошина – технологічного; М. Швед – екологічного; І. Коробова – дивергентного тощо.

В Україні проблемі формування критичного мислення присвячені праці багатьох дослідників (О. Белкіна, М. Вайнштейн, І. Гудзик, В. Євдокімов, Н. Кірпота, О. Кочерга, Н. Кравченко, В. Кушнір, М. Красовицький, О. Лабенко, П. Лушин, В. Майборода, Л. Масол, М. Меєрович, Т. Олійник, Ю. Стежко, О. Тягло, Т. Хачумян).

Американський дослідник Р. Пауль надає провідну роль формуванню критичного мислення в освітньому процесі: «Критичне мислення може становити і становитиме серцевину добре задуманої реформи освіти остільки, оскільки воно буде в центрі змін ХХІ століття» (Пауль, 1992, с. 8-9).

Останнім часом з'явилося багато наукових праць з проблеми формування критичного мислення. Л. Києнко-Романюк проаналізовано зарубіжну та вітчизняну практику розвитку критичного мислення студентської молоді, розроблено методики розвитку критичного мислення (Києнко-Романюк, 2007).

О. Тягло обґрунтовує необхідність опановувати майстерність критичного мислення та розкриває алгоритм критичного мислення, що

включає чотири основні фази: аналіз, розуміння, оцінку і власне критику (Тягло, 2008).

І. Загашев та С. Заір-Бек розглядають критичне мислення як таке, що не визнає догм, є оціночним, рефлексивним, відкритим і формується шляхом збагачення власного життєвого досвіду новою інформацією (Загашев та Заір-Бек, 2003).

Т. Хачумян зазначає, що критичне мислення є особливим видом мисленнєвої діяльності, що проявляється під час аналізу різних думок, поглядів, вияву власної позиції, об'єктивного оцінювання дійсності; дослідницею виділено основні ознаки критичного мислення як стратегії прийняття правильних рішень на основі пошуку, аналізу, опрацювання інформації та здійснення рефлексивних дій: аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних (Хачумян, 2005).

Л. Ямщикова окреслила критерії, що дозволяють визначити рівень сформованості критичного мислення: оцінювання подій (твердження, вчинки, факти тощо), здійснення свідомого вибору, аргументація, формулювання доречних запитань, відмінність фактів від думок, пошук нових рішень, визначення критеріїв для аналізу, отримання доказів для підтримки припущень, побудова логічних зв'язків (Ямщикова, 2005, с. 18).

В. Нищета обґрунтовує думку про те, що особистість, яка володіє критичним мисленням, – гнучка, здатна розпізнавати проблеми, парадокси, володіє комплексом мисленнєвих операцій, цілісністю сприйняття, спроможна з легкістю генерувати ідеї. Сформоване критичне творче мислення дозволяє критично осмислювати проблеми та приймати рішення з низки альтернатив на основі творчого пошуку (Нищета, 2008, с. 62-71).

Деякі дослідники проблеми формування критичного мислення вважають, що даний вид мислення може набувати рис творчого; порівнюють ознаки критичного й творчого і роблять висновок про те, що між ними є як спільні ознаки, так і відмінності: критичне мислення характеризує раціональність, виваженість, а творче є більш інтуїтивним, спонтанним (Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон, Н. Юліна). Однак, у працях науковців (О. Лука, Р. Немов, О. Тягло) відстоюється думка про некоректність протиставлення критичного і творчого мислення, тому що критичність мислення передбачає розгляд різних підходів до проблеми з метою пошуку обґрунтованого висновку або найкращого рішення, а не тільки негативні судження щодо предмету обговорення. Р. Немов зазначає про необхідність розвитку в учнів критичного і творчого мислення, адже вони потрібні для повноцінної розумової діяльності (Немов, 2000).

Перспективність досліджень проблеми формування критичного мислення пов'язана з переорієнтацією освітянської практики в напрямі продуктивного навчання учнів, побудови ефективного навчального процесу, проектування мисленнєвого розвитку учнів. У даному контексті

дослідження можливостей проблемного навчання як засобу формування критичного мислення є досить актуальним.

Мета статті полягає в обґрунтуванні шляхів формування критичного мислення засобами проблемного навчання.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю учнів у процесі загальноосвітньої підготовки.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному словнику категорію «мислення» визначено як вищу форму відображення дійсності в психіці, як ідеальну діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі (Гончаренко, 1997, с. 208).

Категорія «критичне мислення» є багатоаспектною, тому існують різні точки зору щодо розуміння сутності, умов формування та її складових.

Д. Халперн у своїй роботі «Психологія критичного мислення» визначає критичне мислення як спрямоване мислення, що відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю, його відрізняє використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату (Халперн, 2000). За думкою Д. Халперн, можливість формування критичного мислення залежить від низки умов, серед яких: готовність до планування, упорядкованість мислення, гнучкість розумової діяльності, наполегливість, готовність виправляти свої помилки, усвідомленість процесу розумової діяльності, пошук компромісних рішень (Халперн, 2000).

М. Махмутов, характеризуючи критичне мислення, визначає його як здатність людини: розуміти невідповідність висловлення людини загальноприйнятому стилю або нормам; усвідомлювати істинність або помилковість теорії, положення, відсутність логіки у висловленнях та діях і реагувати на них; відділяти неправильне, невірне від правильного; аналізувати, доводити істинність або хибність (Махмутов, 2001, с. 94).

В. Ницета критичне творче мислення визначає як уміння критично осмислювати проблеми та приймати рішення з низки альтернатив на основі творчого пошуку, цей процес включає такі складові: наявність проблемної ситуації, зіставлення минулого й теперішнього досвіду, критичну оцінку, рефлексію, оцінку ситуації, творення нових смислів, творчу самооцінку (Ницета, 2008, с. 62-71).

Л. Киенко-Романюк визначає критичне мислення як «специфічний мисленнєвий процес, який існує одночасно з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами й вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки,

різнобічно бачити проблему тощо, але також – позицію, духовну наповненість особистості. Від технології розвитку критичного мислення залежить, якою буде поведінка особистості: відповідальною, толерантною, моральною чи нігілістичною, егоцентричною, потенційно руйнівною для суспільної стабільності» (Києнко-Романюк, 2007, с. 144). Ураховуючи зв'язок під час мислення емоційної, інтелектуальної та інших складових, у структурі критичного мислення дослідниця виділяє чотири компоненти: мотиваційний, змістовий, інтелектуально-процесуальний, емоційно-вольовий (Києнко-Романюк, 2007).

Отже, критичне мислення забезпечує об'єктивне ставлення до отриманої інформації, аналіз різних ідей, цілеспрямований рух до істини, систематичне вдосконалення процесу й результатів розумової діяльності на основі її критичного аналізу, розуміння й оцінювання. Важливою умовою формування критичного мислення є наявність проблеми, що спонукає до оцінних суджень, пошукової діяльності, співставлення фактів та забезпечує продуктивну навчальну діяльність.

Проблемне навчання має значні дидактичні можливості формування критичного мислення, а саме застосування проблемних запитань, завдань, проблемних ситуацій, задач, проблематизація змісту, дискусії для активізації мисленневих процесів у формі критичного сприйняття проблем та протиріч.

Проблемні запитання спонукають учнів до співставлення відомого й невідомого, до роздумів щодо сутності проблеми та її складових, порівняння фактів, наслідків процесів та явищ. Проблемні запитання вимагають прийняття учнем рішення, потребують ствердження учнів у власній думці або в її спростуванні. Учень знаходиться в умовах, коли кожне явище слід розглядати з різних сторін та у випадку розбіжностей у поглядах, життєвого досвіду й наукового знання, фактів, домислів, точок зору, думок, неповної інформації необхідно приймати відповідальне рішення. Від учня вимагається самостійно організувати дії від усвідомлення проблеми до прийняття правильного рішення. При цьому проблемне запитання може містити додаткову інформацію, частина відповіді може знаходитися в запитанні, або потребувати пошуку відповіді в навчальному матеріалі, що потребує її критичного осмислення. Наприклад: «Поясніть, з чим пов'язано ускладнення організації рептилій порівняно з земноводними? Яке значення має те, що рептилії більш активні наземні тварини?». Учень повинен оволодіти навичками комбінаторних та аналітичних розмірковувань, застосовувати прийоми аналогії, розрізняти факти, співвідносити причини та наслідки, логічно викласти власну думку, що сприятиме набуттю компетентності.

Проблемна задача – це така форма пред'явлення навчального матеріалу, яка потребує особливих умов: часу, додаткової інформації, умінь тощо. Задача, на відміну від запитання, характеризується врахуванням певних умов і вимог для досягнення бажаного результату. Розв'язання проблемної задачі вимагає від учнів не лише актуалізації та систематизації раніше

засвоених знань. Учень, спираючись на відомі знання та способи дій, веде подальший пошук і засвоєння нових знань, невідомих йому раніше способів розв'язання задачі. Таким чином, задача стимулює критичне мислення учнів, наближає їхню навчальну діяльність до наукового пошуку (Генкал, 2013). Проблемна задача потребує таких мисленневих операцій, як аналіз, порівняння, співставлення, рефлексія, оцінка результатів, що є складовими критичного мислення.

Проблемне завдання потребує пізнавально-пошукової діяльності. В основі проблемного завдання лежить протиріччя між існуючими знаннями, між відомим і невідомим, що вирішується за допомогою системи дій розумового або практичного характеру. Наприклад: «Існує тісний взаємозв'язок між природним бажанням жити та біохімічним балансом у ЦНС. Творчість – один із виявів волі людини до життя – стає джерелом важливих імпульсів, які зароджуються в мозку людини і стимулюють гіпофіз. Останній, у свою чергу, позитивно впливає на ендокринну та імунну системи, навіть за умов важкої хвороби. Намалюйте схему цього процесу в організмі людини. Які види регуляції функцій мають місце? На яких рівнях організації живого відбувається цей процес? Які хвороби, на вашу думку, можуть піддаватися лікуванню за цією схемою, а які – ні? Поясніть свою думку».

Проблемне завдання потребує критичного осмислення даних, формулювання гіпотез, логічних умовиводів, установлення причинно-наслідкових зв'язків. Унаслідок цього в учнів формується критичне мислення з такими якостями, як самостійність, гнучкість, креативність, рефлексія, аналітичність, творчі, дослідницькі вміння, учень засвоює емоційно-ціннісний досвід, яким супроводжується його пізнавальна діяльність над завданням.

За рівнем складності учням можна пропонувати такі проблемні завдання:

- навчальні завдання, що потребують допомоги вчителя, який пропонує учням готовий алгоритм або допомагає в його розробці. Домінуючим мисленневим процесом є осмислення, порівняння, співставлення;

- навчальні завдання, які учні вирішують самостійно на основі відомого їм алгоритму. Учні під час вирішення таких завдань аналізують умови, осмислюють дані, установлюють причинно-наслідкові зв'язки, співставляють навчальну інформацію;

- навчальні завдання, що потребують розробки власного алгоритму, користуючись отриманими знаннями або додатковою літературою. Цей рівень навчальних завдань передбачає критичне осмислення навчальної інформації, усвідомлення проблеми, пошук власного пізнавального шляху, абстрагування. Такі завдання відповідають евристичному рівню пізнавальної діяльності;

- навчальні завдання, що потребують проблемно-орієнтованої пізнавальної діяльності, а саме: уміння бачити проблему, розробляти

шляхи її вирішення, передбачати наслідки рішень. Завдання такого рівня вимагають відносно поєднання навчальних розумових, інтелектуальних дій: розробляти алгоритм вирішення завдань, аналізувати, конкретизувати, узагальнювати, класифікувати явища, абстрагуватись, трансформувати знання і дії, генерувати ідеї, імпровізувати, моделювати явища, здійснювати самоконтроль, самооцінювання, виконувати рефлексивні дії, проектувати, прогнозувати наслідки. Критичне мислення під час розв'язання таких завдань проявляється найбільшою мірою, оскільки є необхідний самоконтроль та корекція пізнавального шляху.

Отже, проблемні завдання в контексті формування критичного мислення виконують важливі функції: пізнавальну, регулятивну, прогностичну, практичну, аксіологічну.

Під час формування критичного мислення важливо відходити від репродуктивних тенденцій в освітньому процесі та традиційних підходів до викладання, тому ефективним засобом підвищення результативності навчання є проблематизація змісту навчального матеріалу. Проблематизація змісту спирається на зв'язок нового матеріалу з попереднім, учитель пред'являє для обговорення ситуацію, у якій зароджувалася проблема.

Проблематизація освітнього змісту навчального предмета «Біологія» включає: введення в проблематику біологічної науки, її галузей, оригінальні пояснення, повідомлення суперечливих точок зору, інформації щодо новітніх досягнень, що спростовують усталені уявлення, альтернативні інтерпретації, постановку проблемного запитання, систематизацію та встановлення ієрархії складових проблеми. У результаті виконання проблемних завдань в учнів підвищується ефективність розумових операцій та дій, значно покращуються вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати, порівнювати, виокремлювати головне тощо; актуалізуються навички переносу знань на інші об'єкти та ситуації; розвиваються вміння встановлювати міжпредметні зв'язки, відбувається формування інтегрованої системи знань, яка в подальшому відображається в світогляді особистості учня (Генкал, 2017, с. 158-168).

Учитель може використовувати різні способи представлення інформації: висловлення думок учених, повідомлення проблем біологічної науки, суперечливих точок зору, представлення відеоматеріалів, схем, таблиць, графіків, діаграм. Прийомами створення проблемності є: прийом аналогій, пошук протиріч, прийом семантизації, повідомлення історичних фактів тощо.

Мисленневими операціями, що пов'язані з процесом проблематизації змісту, є: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння, перенесення або комбінування знань і дій, виявлення зв'язків між об'єктами, процесами, пошук шляхів розв'язання проблеми, розробка та застосування алгоритму розв'язання проблеми, проблемної ситуації, генерація ідей, імпровізація, контроль, самоконтроль, рефлексія, прогнозування,

проектування, оцінювання. Застосування прийомів проблематизації змісту сприяє формуванню творчих, пізнавальних, аналітичних, прогностичних, дослідницьких, проєктувальних, організаторських умінь.

Одним із засобів формування критичного мислення є проблемна ситуація, яку слід вважати видом інтелектуальної взаємодії учителя й учня, що характеризується певними пізнавальними діями, готовністю вирішувати проблему.

Учитель створює сукупність обставин, що забезпечують створення й вирішення проблемних запитань, задач або завдань, розв'язання яких потребує критичного осмислення умов, творчого пошуку, нових знань і способів дій. Проблема ситуація виникає за умов відсутності достатньої інформації, знань та відомих способів дій, тобто, має місце протиріччя між знанням та незнанням.

Навчальна проблемна ситуація включає процеси осмислення, порівняння, аналіз складових проблеми, стимулює науковий пошук, проблемний діалог та інтуїтивне відкриття нових знань, цінностей і способів пізнавальних дій.

Проблемна ситуація створюється за таких умов:

– учні не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній або життєвій ситуації, не володіють способами вирішення поставленого завдання;

– учитель пред'являє нові дані, які необхідно пояснити на основі знань і відомих способів діяльності, існують протиріччя між знаннями учнів та вже відомим пізнавальним шляхом, виникає необхідність пошуку нового підходу до розв'язання проблеми;

– існує протиріччя між знаннями, уміннями та новими даними, які потрібно узгодити;

– необхідно розв'язати протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання проблеми і практичною нездійсненністю вибраного способу діяльності;

– відсутні знання в учнів для теоретичного обґрунтування практично досягнутих результатів, отриманих під час виконання навчального завдання.

Під час розв'язання проблемних ситуацій учні розширяють горизонт бачення майбутнього розвитку біологічних систем, розглядають множинні можливості майбутнього їх розвитку, альтернативні перспективи; набувають умінь контекстуалізувати знання, екстраполяції знань на нові умови функціонування системи. Мисленню учнів притаманні розуміння необхідності інтеграції знань, інноваційність, багатоваріантність, відсутність шаблонів, функціональної фіксованості в розумовій і виконавській діяльності, перехід від алгоритмічності до креативності.

Дієвим засобом розвитку критичного мислення є дискусії, під час яких ситуація полеміки створюється вчителем навмисно, учню надається можливість висловлювати й відстоювати власну позицію, свій погляд на проблему. Дискусія виникає під час зіткнення різних поглядів за умов наявності суперечностей, боротьби точок зору, протиріч в інтерпретації наукових фактів, явищ, процесів. Сутність дискусії полягає в тому, щоб відшукати істину шляхом всебічного співставлення різних поглядів, вимагає узгодження індивідуальних думок партнерів. Дискусія відбувається не тільки шляхом критичного осмислення думки опонента, але і як рефлексивний процес «постановки» себе на місце іншого; здійснюється визначення навчальної проблеми, що підлягає обговоренню, аналіз методів, прийомів, способів її розв'язання на основі усвідомлення змісту понять, термінів, наукових категорій та обґрунтування власної позиції; формуються вміння формулювати думки, аргументувати їх, тобто створюються навички критичного мислення.

Критичне мислення характеризується чіткістю формулювань, думок, логічністю, точністю, конкретністю, цілеспрямованістю, самостійністю, ретельністю обґрунтувань, фундаментальністю, узгодженістю висновків, адекватністю й послідовністю кроків пізнавального шляху, неупередженістю оцінного судження, проблемністю, рефлексивністю.

Критичне мислення може виявлятися на різних рівнях сформованості. Перший – рівень проблемного пошуку, що виявляється у виникненні мотивації до виконання завдання, в актуалізації сформованих інтелектуальних умінь і навичок, важливих для здійснення розумових дій; усвідомленні сутності проблеми, понятійного апарату та категоризація змістових характеристик у системі понять; уміннях учнів чітко визначити проблему, співставленні різних фактів, явищ, процесів; виробленні орієнтирів наступного пошуку. Успішність діяльності учнів на даному рівні залежить від самостійності, сміливості мислення; упевненості міркувань, стриманості від поспішливих суджень; наполегливості у вирішенні проблемних завдань, умінні бачити протиріччя та порівнювати абстрактні поняття.

Другий – рівень установалення причинно-наслідкових зв'язків. В учнів відбувається сприймання проблемної ситуації, завдання; виокремлення складових частин, сутнісних умов, трансформація наукової інформації в засоби розв'язання проблемної ситуації, усвідомлення засобів інтелектуального пошуку, розробка мисленнєвої стратегії та розгляд перспективи рішення проблеми, передбачення подальших кроків через визначення напряму пізнавальної активності. Мисленнєва діяльність учнів передбачає: порівняння різних поглядів, підходів, гіпотез, ситуацій відповідно до нового контексту; оцінка надійності навчальної інформації; установалення внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; виділення найбільш значущих питань, виникнення переконань.

Третій – рівень теоретичного узагальнення виявляється: у намаганні продуктивно вирішити протиріччя; пошук рішення на основі встановлених закономірностей, систематизація, узагальнення навчальної інформації; самоконтроль пізнавальних дій, їх самоорганізація; перевірка стратегій розв'язання проблеми, рефлексія, яка фактором організації мислення учнів; порівнянні різноманітних поглядів, підходів, гіпотез; обґрунтуванні знайденого рішення, представлення учнями результатів дослідження та освітніх продуктів (висновки, гіпотези, проекти, моделі, схеми тощо), що вимагає розгортання думки на всіх рівнях – узагальнення без прагнення до спрощення; аналіз аргументів, пояснень, переконань, гіпотез. На цьому етапі відбувається презентація учнями освітніх продуктів, якість яких оцінюється за критеріями: логічність пояснень, умовиводів, прогнозів; точність і критичність висловлювань; доказовість висновків; уміння бачити протиріччя, причинно-наслідкові зв'язки; співвідношення між цілями і результатами дослідження.

Висновки. Проблемне навчання є дієвим засобом розвитку критичного мислення, яке забезпечує мотивацію учіння, формування вмінь бачити проблеми, їх структурувати, виділяти в них складові, викладати свої думки, актуалізацію аналітичних умінь будувати логічні зв'язки та теоретичні конструкції, здійснювати оптимальні рішення для формування досвіду продуктивної діяльності; порівнювати та надавати оцінку фактам, оцінювати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності. Критичне мислення є важливим чинником формування компетентності учнів та умовою творчої самореалізації, самовдосконалення особистості в освітній діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні теоретико-методичних аспектів упровадження проблемного навчання як засобу самореалізації учнів в освітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Генкал, С. Е. (2017). Дидактична модель проблематизації змісту біологічної профільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7, 158-168 (Genkal, S. E. (2017). Didactic model of problematic content of biological profile education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7, 158-168).
- Загашев, И. О., Заир-Бек, С. И. (2003). *Критическое мышление: технология развития*. Москва (Zashev, I. O., Zair-Beck, S. I. (2003). *Critical Thinking: Technology of Development*. Moscow).
- Киенко-Романюк, Л. А. (2007). *Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема* (дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01). Київ (Kyienko-Romaniuk, L. A. (2007). *Development of critical thinking of student youth as a general pedagogical problem* (PhD thesis). Kyiv).
- Концепція нової української школи (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>) (*The concept of a new Ukrainian school*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>).

- Махмутов, М. И. (2001). Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления. *Педагогика*, 10, 92-96 (Makhmutov, M. I. (2001). Intellectual potential of Russians: causes of weakening. *Pedagogics*, 10, 92-96).
- Нищета, В. А. (2008). Критичне творче мислення у контексті життєтворчої спрямованості вивчення української мови та літератури. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного*, 4, 62-71 (Nisheta, V. A. (2008). Critical creative thinking in the context of a vivid focus on the study of Ukrainian language and literature. *Berdiansk State Pedagogical University Bulletin*, 4, 62-71).
- Тягло, О. В. (2008). *Критичне мислення* (Tiahlo, O. V. (2008). *Critical Thinking*).
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. СПб: Питер (Halpern, D. (2000). *Psychology of Critical Thinking*. St. Petersburg: Peter).
- Хачумян, Т. І. (2005). *Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Харків (Khachumyan, T. I. (2005). *Formation of Critical Thinking of Students of Higher Education Institutions by means of Information Technologies* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Ямщикова, Л. (2005). *Критичне мислення як вид розумової діяльності*. Режим доступу: http://spc.ks.ua/file_download/42. (Yamshchikova, L. (2005). *Critical thinking as a form of mental activity*. Retrieved from: http://spc.ks.ua/file_download/42).
- Paul R. (1992). Critical Thinking: Basic Questions and Answers, In R. Paul (Ed.), *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In a Rapidly Changing World*. California.

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Формирование критического мышления учащихся средствами проблемного обучения на уроках биологии.

В статье обосновываются пути формирования критического мышления средствами проблемного обучения. Отмечается, что усовершенствование национальной системы образования требует изменения репродуктивного стиля обучения на инновационный, который способствует развитию у учащихся критического мышления. Акцентируется внимание на том, что проблемное обучение имеет значительные дидактические возможности в формировании критического мышления: использование проблемных вопросов, заданий, проблемных ситуаций, задач, проблематизация содержания для активизации мыслительных процессов в форме критического восприятия проблем и противоречий. Рассматриваются уровни сформированности и способы развития критического мышления учащихся как условия творческой самореализации личности, самосовершенствования в образовательной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, мыслительная деятельность, проблемное обучение, проблемные задания, проблемные вопросы, проблемные ситуации, проблематизация содержания, учитель биологии.

SUMMARY

Genkal Svitlana. Formation of student's critical thinking by means of problem-based learning at biology lessons.

Reforming national education system in connection with world integration processes requires modernization of curriculum, introduction of innovative pedagogical technologies that ensure not only knowledge potential of the individual, but also formation of critical thinking skills, ability to set goals and achieve them, translate knowledge into practice, communicate in a multicultural environment. The aim of the article is to substantiate the

ways of forming critical thinking by means of problem-based learning. Methods of research: theoretical – analysis of psycho-pedagogical, scientific-methodological literature, generalization, systematization – for the disclosure of the content of the basic concepts, approaches, models of the phenomena under study; empirical – pedagogical observation of cognitive activity of students in the process of general education.

The author notes that improvement of national education system requires changing reproductive style of education for innovative, which contributes to development of students' critical thinking. The article analyzes domestic and foreign experience regarding implementation of the means for forming students' critical thinking.

It is emphasized that problem-based learning has significant didactic possibilities for forming critical thinking, namely: application of problem-based questions, tasks, cases, problematisation of content for activating thinking processes in the form of critical perception of problems and contradictions. The levels of formation and means of development of students' critical thinking as conditions of creative self-realization of the personality, self-improvement in educational activity are considered. Development of critical thinking provides: motivation for personality development, formation of skills to see problems, to structure them, to allocate components in them, to express one's thoughts, to form analytical skills to build logical connections and theoretical constructs, to make optimal decisions for the formation of the experience of productive activity; to compare and evaluate facts, evaluate the effects and results of actions in terms of their effectiveness. The prospect for further research is to improve the theoretical and methodological aspects of introduction of problem-based learning as a means of self-realization of students in educational activity.

Key words: *critical thinking, thinking activity, problem-based learning, problem-based tasks, problem-based questions, cases, problematisation of content, biology teacher.*

УДК 37.013:371.14

Тетяна Желєзна

Комунальний заклад «Кіровоградський
обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти імені Василя Сухомлинського»

ORCID ID 0000-0001-5607-4381

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/267-280

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано основні тенденції реформування вітчизняної освіти відповідно до Концепції Нової української школи, які визначають вихідні позиції створення здоров'язберезувального освітнього середовища в сучасному закладі загальної середньої освіти II ступеня, розкрито основи взаємодії його учасників-партнерів. Аргументовано важливість формування в учнів основної школи ключових (соціальної та здоров'язберезувальної) компетентностей у процесі навчання за наскрізною лінією «Здоров'я і безпека» інтегративно, у змісті всіх навчальних предметів. Висвітлені аспекти здоров'язберезувальної діяльності вчителів основної школи актуалізують перегляд і необхідність удосконалення програм професійної підготовки майбутніх учителів основної школи та курсів підвищення кваліфікації учителів-предметників. Аналіз нормативних документів та наукових досліджень із проблеми уможливив формування переліку напрямів удосконалення здоров'язберезувальної діяльності вчителя основної школи.

Ключові слова: освітнє середовище, здоров'язбережувальне освітнє середовище, основна школа, учитель основної школи, здоров'язбережувальна діяльність, професійна компетентність учителя, здоров'язбережувальна компетентність учителя, післядипломна педагогічна освіта.

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського Союзу зумовила упровадження міжнародних та європейських стандартів і норм. Реформи, які відбуваються в суспільстві, змінюють його погляди на функції і місію таких традиційних соціономічних інституцій (систем), як освіта, медицина, публічне адміністрування тощо.

Соціальні запити та очікування громади щодо результатів роботи оновленої системи державної освіти були нормативно закріплені в положеннях Закону України «Про освіту» (редакція 2017 р. (Закон України «Про освіту»)) та низці документів, до розроблення яких Міністерство освіти і науки України залучило експертів з Інституту модернізації змісту освіти, Інституту освітньої аналітики, Українського центру оцінювання якості освіти, Національної академії педагогічних наук, стейкхолдерів та інших експертів.

В умовах реформування пострадянських шкіл у заклади загальної середньої освіти європейського зразка, у процесі побудови концептуально Нової української школи (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року) (з новою освітньою парадигмою) суспільство диктує учителям високі стандарти професійної діяльності, «змістові лінії» яких окреслено в сучасних освітніх програмах, та ставить за вимогу створення здоров'язбережувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів.

Концептуально оновлена початкова школа традиційно перебуває в тісному зв'язку з основною – на структурному, територіальному, змістовому та інших рівнях. Тому наразі особливої уваги потребує питання кадрового забезпечення НУШ: професійна підготовка і, особливо, удосконалення (підвищення кваліфікації) учителів початкової та основної ланок закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Тому актуальності набуває дослідження процесу побудови нового освітнього середовища НУШ загалом та підготовки вчителів основної школи до здоров'язбережувальної діяльності зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми неперервної освіти й удосконалення професійної діяльності вчителя основної школи знайшли відображення в наукових дослідженнях українських учених Л. Березовської, Р. Гуревича, В. Кузьменка, А. Кузьмінського, С. Рудишина, Л. Сігаєвої, Т. Сорочан, В. Химинця та ін. Теоретичному та практичному висвітленню аспектів збереження здоров'я фахівців різних профілів присвячено низку праць українських учених: Н. Анікеєвої, Н. Башавець, Н. Бібік, В. Бутенко, Д. Вороніна, Д. Грицюк, М. Лехолетової, Г. Мешко, Т. Осадченко, С. Страшко, В. Федорець, Д. Харченка та ін. Проблеми розвитку здоров'язбережувальної

компетентності вчителів досліджували Т. Ізюмська, І. Козак, В. Кузьменко, О. Микитюк, Т. Осадченко, О. Шиян та ін. Деякі аспекти діяльності закладів освіти, спрямовані на здоров'я, висвітлено у працях Н. Башавець, В. Оржеховської, Ю. Павлової, Н. Поліщук, Л. Сущенко, О. Циганок, О. Шукатки та ін.

Аналіз дослідницького матеріалу сформував теоретичну основу розроблення проблеми підготовки вчителя основної школи до професійної здоров'язбережувальної діяльності та розвитку його здоров'язбережувальної компетентності в процесі підвищення кваліфікації. Особливо важливими для нашого дослідження є наукові праці Т. Воронцової, В. Гусак, В. Пономаренка, В. Успенської, М. Шеяна та ін.

Відсутність у вітчизняній педагогічній науці фундаментальних напрацювань з окресленої проблеми можна пояснити недостатньою увагою до питань збереження та зміцнення здоров'я педагогів і учнів у процесі становлення демократичної української держави, але, водночас, статистичний аналіз показників та індексів здоров'я свідчить про необхідність ґрунтовного дослідження проблеми розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів.

Мета статті – обґрунтувати необхідність здійснення учителями основної школи професійної здоров'язбережувальної діяльності й окреслити шляхи вдосконалення професійної підготовки до неї в системі післядипломної освіти.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, узагальнення результатів дослідження окремих авторів.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті турбота про здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя визначається як одне з пріоритетних завдань.

Докорінна освітня реформа спрямована на перетворення української школи, створення якісно нового освітнього середовища, у якому діти не лише перебувають під час навчання, а в якому формуються різнобічно розвинені, виховані й соціалізовані особистості – свідомі та активні громадяни України, які прагнуть самореалізації і самовдосконалення. Досягнення цієї мети на етапі здобуття базової середньої освіти в ЗЗСО II ступеня має бути забезпечено шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких, зокрема, «соціальні компетентності», пов'язані з ідеями здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей (Закон України «Про освіту»).

Продовжуючи цю думку, зауважимо, що до головних завдань школи (Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня) належить збереження здоров'я дітей, і тому формування «навичок здорового способу життя та безпечної поведінки» має здійснюватися інтегративно – у

змісті всіх навчальних предметів, а не виключно предметів «Фізична культура» та «Основи здоров'я». Доречно зауважимо, що такий підхід до організації освітнього процесу був закладений у нормативних документах про стандарти базової загальної середньої освіти ще в 2011 р. (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти), що зумовило не тільки розуміння, а й набуття українськими педагогами досвіду компетентнісного навчання. Інтеграції ключових та загальнопредметних компетентностей сприяє виокремлення наскрізних ліній, тобто соціально значимих надпредметних тем. Таким чином, вважаємо, що навчання за наскрізною лінією «Здоров'я і безпека» має бути реалізованим у закладах загальної середньої освіти II ступеня, насамперед, через створення здоров'язберезувального освітнього середовища.

Організація освітнього середовища НУШ відповідно до «Концептуальних засад реформування середньої школи» передбачає зміни у програмах, засобах та фізичному просторово-предметному оточенні навчання на засадах ергономіки, інтерактиву, партнерства тощо (Концептуальні засади реформування середньої школи, с. 28). Водночас, треба брати до уваги теоретичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців (Е. Еріксона, Л. Виготського, Ж Піаже, О. Савченко та ін.) про розвиток дитини, адже сучасне освітнє середовище не обмежується приміщенням закладу освіти. Усвідомлення й реалізація нових можливостей активізує участь і посилення відповідальності за якість результатів освітнього процесу всіх його учасників-партнерів («учень» – «родина» – «педагог» – «громада»), усвідомлена відповідальність і взаємодія (рис. 1) яких має бути обов'язковою в умовах оновленої школи.

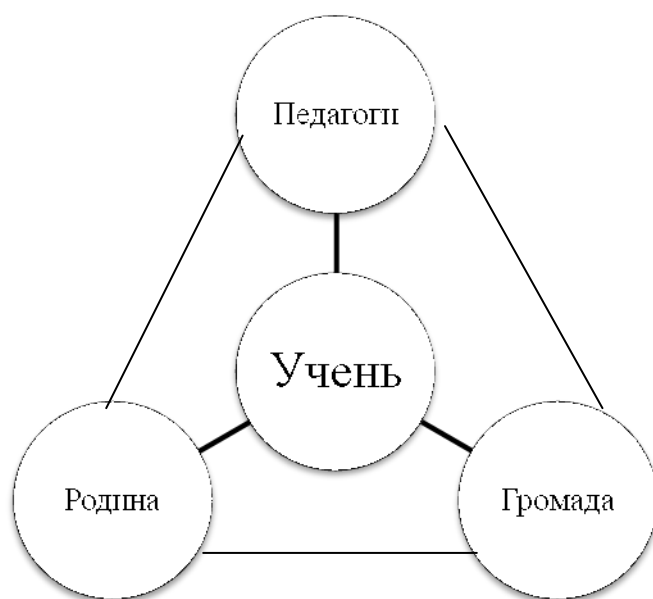


Рис. 1. Взаємодія учасників-партнерів освітнього середовища

Концепція НУШ найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі визначає, передовсім, «здорову дитину» (Нова

українська школа, 2018, с. 12), тому надважливо сьогодні усвідомлювати необхідність збереження дитячого здоров'я на наступному етапі – здобуття базової середньої освіти в ЗЗСО II ступеня.

Інтерпретуючи наукові пошуки дослідниць Н. Поліщук (Поліщук, 2015) та О. Хомич (Хомич, 2018) щодо створення здоров'язбережувального освітнього простору, на нашу думку, в основній школі цей процес варто починати зі створення сприятливих здоров'язбережувальних умов для фізичного, соціального і духовного розвитку кожного учня.

У наукових розвідках вітчизняних науковців В. Оржеховської, О. Пелипенко доведено необхідність упровадження нової освітньої концепції, спрямованої на «гармонійний розвиток особистості кожної дитини та формування й збереження її інтегрального здоров'я», а також – аргументовано необхідність формування превентивного середовища в ЗЗСО (Оржеховська та Пелипенко, 2006).

Останнім часом, у зв'язку з посиленням уваги українських дослідників до особистісної компоненти загальної середньої освіти та її кореляцією з індексами здоров'я учнів, до превентивного середовища закладу освіти, все більш уживаним стає синонімічне поняття *«здоров'язбережувальне освітнє середовище»*, під яким розуміють: і впорядковану цілеспрямовану сукупність організаційно-педагогічних умов, і простір спільного буття учнів, учителів, батьків та громади, де створена і функціонує модель ефективної здоров'язбережувальної взаємодії учасників-партнерів.

Незважаючи на тривалі дискусії щодо сутності здоров'язбережувального освітнього середовища, дослідники дійшли згоди щодо інтегративної природи цього складного поняття, яке охоплює дуже важливі з позиції якості освіти показники роботи школи з підготовки дитини до життя. Освітнє середовище має бути підпорядкованим забезпеченню освітніх потреб та інтересів дітей, бути безпечним і навіювати їм відчуття захищеності тощо, нарешті – належати дітям. До дітей учителі мають ставитися з повагою, добротою та відповідальністю.

Здоров'язбережувальна діяльність, на нашу думку, являє собою певний феномен, вивченню якого присвячено дослідження науковців у різних галузях суспільних знань, зокрема філософії, психології, педагогіки, медицини, валеології, соціології. Зазначений феномен є важливою частиною професійної діяльності вчителя основної школи, який, на думку М. Шеян, володіючи здоров'язбережувальною компетентністю, характеризується як здатний провадити ефективну та успішну освітню діяльність щодо збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я учнів (Шеян, 2018, с. 335), які здобувають освіту в різних типах закладів середньої освіти. Погоджуємось із міркуваннями дослідниці В. Успенської, яка в дисертаційній роботі, присвяченій вивченню професійного удосконалення вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, у тому числі – розвитку в них здоров'я-

збережувальної компетентності, переконливо доводить, що для педагогів усіх фахів ця компетентність є професійною (ключовою) (Успенська, 2015).

Отже, професійна діяльність педагога включає в себе *здоров'язбережувальну діяльність*, а *здоров'язбережувальна компетентність учителя основної школи* є складовою його професійної компетентності.

Сучасний учитель основної школи, крім володінням фаховими знаннями й уміннями в певній галузі, повинен мати сформовану здоров'язбережувальну компетентність, яка забезпечується багатьма чинниками й має достатньо складну структуру, передусім *мотиваційно-ціннісний, когнітивний та технологічно-діяльнісний компоненти*, що дозволяють йому ефективно використовувати свій професійно-педагогічний потенціал в освітньому процесі. Саме тому проблема розвитку здоров'язбережувальної компетентності в учителів основної школи в умовах неперервної освіти є сьогодні вельми актуальною, а досить обмежена кількість вітчизняних досліджень з означеної проблеми спонукає до наукового пошуку.

Вивчення проблеми підвищення рівня компетентності учасників навчально-виховного процесу в умовах розвитку безпечного, здоров'язбережувального освітнього простору є одним із напрямів діяльності Науково-методичної лабораторії основ здоров'я, безпеки життєдіяльності та охорони праці КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». За результатами постійно діючих семінарів, спільної роботи з обласними методичними формуваннями (творчими групами, проблемними лабораторіями тощо) для вирішення актуальних проблем розвитку превентивної освіти було підготовлено, апробовано й доведено ефективність «Методичних рекомендацій щодо викладання предмета «Основи здоров'я» та впровадження європейських стандартів превентивної освіти у 2013–2018 навчальних роках» (укл. Т. Железнова). На замовлення відділів (управлінь) освіти райдержадміністрацій (міських рад) лабораторія надає методичну підтримку та консультативну допомогу (у тому числі – дистанційно (Науково-методична лабораторія основ здоров'я, безпеки життєдіяльності та охорони праці)) різним категоріям педагогічних працівників та співробітників ЗЗСО.

Окреслений у Типовій освітній програмі базової середньої освіти спланований і організований ЗЗСО II ступеня єдиний комплекс освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, забезпечують:

- адміністрація (директор і його заступники з навчальної, навчально-виховної роботи),
- учителі-предметники (які викладають предмети освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура»),

– інші педагогічні працівники (педагоги-організатори, соціальні педагоги, практичні психологи, керівники гуртків тощо).

Від початку реформування української школи вітчизняні дослідники активно дискутують щодо різних аспектів участі вчителя у створенні освітнього середовища початкової школи, натомість менше уваги приділено професійній підготовці вчителів основної ланки до здоров'язберезувальної діяльності й удосконаленню їх здоров'язберезувальної компетентності. Наголосимо, що в умовах реформування системи шкільної освіти важливо не допустити зниження якості освіти основної ланки.

Професійна підготовка вчителів-предметників, яка відповідає сучасним суспільним запитам, має здійснюватися, передовсім, профільними ЗВО – педагогічними університетами і коледжами, і базуватися на компетентнісному підході, відповідно до основних положень Болонського процесу, які закріплені в Законі України «Про вищу освіту» (2014) та методичних рекомендаціях МОН України щодо розроблення стандартів вищої освіти.

Оновлення законодавчої бази в галузі вищої освіти активізувало роботу профільного міністерства щодо створення «нового покоління» стандартів вищої освіти, зокрема впродовж 2016–2018 рр. до роботи над ними в науково-методичних комісіях було залучено понад 1 тисячу науково-педагогічних та наукових працівників. Нові стандарти передбачають формування в майбутніх фахівців системи взаємопов'язаних загальних професійних компетентностей, що фіксується фактом досягнення конкретних результатів і здатністю їх застосовувати та демонструвати в дії, що засвідчується й підтверджується результатами державних атестацій випускників бакалаврату за спеціальностями галузі знань «014 Середня освіта» за затвердженням МОН України 2016 р. переліком предметних спеціалізацій (українська мова і література, мова і література (із зазначенням мови), історія, образотворче мистецтво, музичне мистецтво, математика, природничі науки, біологія та здоров'я людини, хімія, географія, фізика, інформатика, трудове навчання та технології, фізична культура).

Для професійної підготовки вчителя основної школи передбачається, що достатньо опанувати освітню програму сьомого рівня (за Національною рамкою кваліфікацій), тобто бакалаврат, у випускника якого має бути сформована як інтегральна компетентність, так і загальні та спеціальні (фахові). Станом на початок 2019 року в переліку затверджених стандартів вищої освіти, оприлюдненому Науково-методичною радою МОН на офіційному сайті (*Науково-методична рада*) ще немає жодного (!) стандарту спеціальності «014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)». Відповідно, немає сталого чіткого переліку компетентностей вчителя основної школи, тому ЗВО розробляють власні. Це створює певні колізії у процесі професійної підготовки та працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей у системі державної освіти – з одного боку, а з

іншого – ускладнює завдання інститутів післядипломної освіти щодо оцінювання рівнів професійної компетентності учителів, розробки навчально-методичного супроводу для успішного подальшого розвитку на курсах підвищення кваліфікації, у міжкурсовий період тощо.

У контексті нашого дослідження у процесі вивчення здоров'язбережувальної діяльності вчителя основної школи доцільно формулювати їх, спираючись на Типову освітню програму ЗЗСО II ступеня, за якою вчитель/вчителька в межах «своїї» освітньої галузі має реалізувати визначені завдання, формуючи в учнів 5–9 класів ключові компетентності, зокрема *«Екологічну грамотність і здорове життя»*. Цей процес передбачає формування набору таких компонент:

– уміння (аналізувати і критично оцінювати соціально-економічні події в державі на основі різних даних; урахувувати правові, етичні, екологічні й соціальні наслідки рішень; розпізнавати, як інтерпретації результатів вирішення проблем можуть бути використані для маніпулювання);

– ставлення (усвідомлення взаємозв'язку кожного окремого предмета та екології на основі різних даних; ощадне та бережливе відношення до природних ресурсів, чистоти довкілля й дотримання санітарних норм побуту; розгляд порівняльної характеристики щодо вибору здорового способу життя; власна думка та позиція до зловживань алкоголю, нікотину тощо);

– навчальні ресурси (навчальні проекти, завдання соціально-економічного, екологічного змісту; задачі, які сприяють усвідомленню цінності здорового способу життя) (*Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня*).

Кожен учитель використовує можливості свого предмета для формування в учнів ключових компетентностей. Відповідно до переліку освітніх галузей, за якими здійснюється освітній процес у ЗЗСО, вважаємо за необхідне об'єднати їх у три групи:

1) учителі, які викладають предмети освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»;

2) учителі, які викладають предмети освітніх галузей «Математика», «Природознавство», «Технології»;

3) учителі, які викладають предмети освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво».

До першої групи ми віднесли вчителів, яких у ЗВО цілеспрямовано готують до фахової здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на учнів, натомість, зауважимо, що підготовка до такої діяльності вчителів другої і третьої груп здійснюється на недостатньо високому рівні, що засвідчено в бесідах із експертами й здійсненим нами аналізом об'єктивних даних (які знаходяться у вільному доступі).

Здоров'язбережувальну компетентність визначено як *предметну* для вчителів, які викладають предмети освітньої галузі «Здоров'я і фізична

культура» та предмет «Основи здоров'я», і як *загальну* – для вчителів другої і третьої груп, а також для вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи.

Для розуміння сучасних тенденцій у формуванні здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи, на нашу думку, варто проаналізувати стандартизовані вимоги до трудових функцій учителя початкових класів Нової української школи (Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»), а також програму підвищення їх кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти (Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти). Згадана програма складена в результаті переосмислення соціальної і професійної місії вчителя, але до наведеного в ній переліку базових компетентностей вчителя початкових класів не внесено здоров'язбережувальної компетентності, натомість вміщено *психологічно-фасилітативну компетентність*, під якою розуміють усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації.

Професійний стандарт передбачає підготовку вчителя початкової школи до виконання функціональних обов'язків щодо створення освітнього середовища, який базується на сформованій у нього *професійній компетентності* щодо «здатності до створення здоров'язбережувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів», і передбачає *знання* вчителем вимог до створення здоров'язбережувального освітнього середовища, а також сформовані *вміння та навички*: реалізовувати вимоги до здоров'язбережувального освітнього середовища, які не передбачають матеріального оснащення; організувати співпрацю з адміністрацією школи та з іншими зацікавленими особами щодо реалізації вимог до створення здоров'язбережувального освітнього середовища; залучати учасників освітнього процесу до створення здоров'язбережувального освітнього середовища.

Згідно зі стандартом, перелік трудових функцій учителя початкової школи охоплює трудові дії та операції, об'єктами яких є і учні, і сам учитель. Зокрема, на нього покладено функціональні обов'язки щодо професійного саморозвитку й рефлексії, які базуються на сформованій у вчителя *професійній компетентності* щодо «здатності до відстеження власного фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я, їх урівноважування шляхом оптимізації витрат робочого часу та енергії», і передбачає *знання* вчителем: правил трудового розпорядку, тривалості й розподілу робочого часу та часу для відпочинку; положень галузевої угоди, колективного договору в закладі освіти; основних своїх прав, обов'язків, соціального захисту та відповідальності; ознак фізичного, психічного та духовного

комфорту вчителя; сутності й ознак професійного «вигорання», його діагностики і профілактики, а також сформовані *вміння та навички*: розподіляти ефективно та раціонально навчальне навантаження та власні сили для недопущення фізичної, психічної (інтелектуальної та емоційної) перевтоми та професійного «вигорання»; відстежувати власний фізичний стан, систематично проходити медогляд, вчасно звертатися по медичну допомогу; відстежувати власний емоційний стан щодо наявності емоційних ресурсів, вчасного виявлення емоційної перенапруги, спустошеності; самодіагностувати наявність чи відсутність ознак професійного «вигорання»; організовувати робоче місце та робочий час; створювати психологічний комфорт у професійному середовищі; розширювати власну духовну сферу, кругозір, естетичні та етичні потреби; самостійно приймати рішення; здійснювати контроль власної життєдіяльності; креативно мислити (бути готовим змінюватися й відмовлятися від стереотипів); переглядати систему цінностей і мотивів, які перешкоджають професійному та особистісному зростанню; володіти навичками саморегуляції, техніками розслаблення й контролю власного фізичного та психічного стану, підвищення стресостійкості.

Перспективи формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх учителів основної школи можливо і ймовірно буде розкрито за аналогією до окреслених вимог. Хоча наразі такий підхід до підготовки та вдосконалення педагогічних працівників ЗЗСО, на наше переконання, дещо ускладнює проектування очікувань і розмежування вимог, які висувуються до професійних та особистісних якостей учителя, наприклад, 4-го і 5-го класів (відповідно – початкової та основної ланок, різниця між якими для дитини повинна бути майже непомітною, адаптованою для забезпечення комфортного особистісного розвитку).

Висновки. Результати аналізу нормативних документів та наукових досліджень із проблеми вдосконалення здоров'язберезувальної діяльності вчителя основної школи дали змогу сформулювати перелік її напрямів:

- створення здоров'язберезувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів, з урахуванням їх індивідуальних потреб;
- створення безпечних, психологічно комфортних умов освітнього процесу;
- використання/поширення інновацій у педагогічній науці та практиці, перспективного педагогічного досвіду у створенні превентивного здоров'язберезувального освітнього простору;
- аналіз власної професійно-педагогічної діяльності щодо реалізації цілей і завдань закладу освіти та збереження і дотримання його правил, ціннісних орієнтацій і традицій;
- самооцінювання результатів застосування засобів педагогічного впливу із забезпечення якості освітнього процесу;

– усвідомлення потреби в саморозвитку, визначення своїх сильних і слабких сторін, планування заходів для досягнення цілей щодо власного професійного розвитку;

– відстеження власного фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та їх урівноважування шляхом оптимізації витрат робочого часу та енергії та ін.

Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителя основної школи має базуватися на психолого-педагогічних і валеологічних знаннях особливостей розвитку учнів, чинників ризику і захисту щодо їх здоров'я і безпеки, тематики шкільних програм профілактичного спрямування, найбільш ефективних методів викладання «своїх» предметів, особливостей моніторингу та оцінки, способів організації безпечного і дружнього до дитини освітнього середовища тощо. Наведений перелік не претендує на вичерпність через неможливість охоплення усіх видів діяльності вчителя основної школи.

Перспективи подальших досліджень зумовлені необхідністю аналізу наукових досліджень та напрацювань колег-практиків щодо розвитку компетентностей учителів предмета «Основи здоров'я», а також рекомендацій міжнародних та громадських організації щодо створення освітнього простору ЗЗСО на основі превентивної освіти на засадах компаративістики.

ЛІТЕРАТУРА

- Закон України «Про освіту». Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (*Law of Ukraine "On Education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Кабінет Міністрів України. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (The Cabinet of Ministers of Ukraine. *State standard of basic and complete general secondary education* (2011). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>)
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016). *Практика управління закладом освіти*. Режим доступу: <https://edirshkoly.mcfra.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=45521>. (The concept of implementation of the state policy in the field of reforming the general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 (2016). *The practice of management of the education institution*. Retrieved from: <https://edirshkoly.mcfra.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=45521>).
- Міністерство освіти і науки України. *Концептуальні засади реформування середньої школи*. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>. (The Ministry of Education and Science of Ukraine. *Conceptual Principles of Reforming Basic Secondary School*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>).
- Міністерство освіти і науки України. *Науково-методична рада*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva>

[osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti](https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti). (The Ministry of Education and Science of Ukraine. *Scientific and methodical council*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>)

Міністерство освіти і науки України. *Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня* (2018). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya>. (The Ministry of Education and Science of Ukraine. *Typical educational program of basic education institutions of the second degree* (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya>)

Міністерство освіти і науки України. *Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18>. (The Ministry of Education and Science of Ukraine. *A typical educational program for organizing and improving the professional development of teaching staff by institutions of postgraduate pedagogical education* (2018). Retrieved from: [tps://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18)).

Міністерство соціальної політики України. *Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>. (The Ministry of Social Policy of Ukraine. *Professional standard "Teacher of elementary schools of basic secondary education"*. (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>).

Науково-методична лабораторія основ здоров'я, безпеки життєдіяльності та охорони праці КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»: *Досвід*. Режим доступу: <https://drive.google.com/drive/folders/1RtMkTOy8KZSRegD7huB8Q-KgD2LnhqT8>. (Scientific and methodological laboratory of health, safety and health of Vasyl Sukhomlynsky Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Kirovohrad Region: *Experience*. Retrieved from: <https://drive.google.com/drive/folders/1RtMkTOy8KZSRegD7huB8Q-KgD2LnhqT8>).

Нова українська школа: поради для вчителя (2018), Н. М. Бібік (ред.). Київ: Літера ЛТД (New Ukrainian School: Teacher's Guide (2018). In N. M. Bibik (Ed.). Kyiv: Litera-LTD).

Оржеховська, В., Пелипенко, О. (2006). *Превентивна педагогіка*. Одеса: Інтерпринт (Orzhehovska, V., Pelypenko, O. (2006). *Preventive pedagogy*. Odesa: Interprint).

Поліщук, Н. (2015). Особливості формування превентивного середовища навчального закладу. *Педагогічний пошук*, 2 (86), 43-46 (Polishchuk, N. (2015). Features of the formation of the preventive environment of the education institution. *Pedagogical search*, 2 (86), 43-46).

Успенська, В. М. (2015). *Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Uspenska, V. M. (2015). *Development of professional competence of teachers of the Health Basis in the system of postgraduate education* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Хомич, О. (2018). Організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 370-380 (Khomych, E. (2018). Organizational-pedagogical conditions of the formation of prosocial behavior of students in the secondary school through

using information and communication technologies. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (79), 370-380).

Шеян, М. (2018). Аналіз змістового компоненту предмета «Основи здоров'я» у контексті розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів основної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 61, 335-340 (Sheian, M. (2018). Analysis of the content component of Health Basis in the context of the development of health protecting competence of the basic secondary schoolteachers. *Scientific bulletin of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives*, 61, 335-340).

РЕЗЮМЕ

Железнова Татьяна. Здоровьесберегающая деятельность учителей основной школы и пути ее совершенствования в системе последиplomного образования.

В статье проанализированы основные тенденции реформирования отечественного образования согласно Концепции Новой Украинской Школы, которые определяют исходные позиции создания здоровьесберегающей образовательной среды в современном учреждении общего среднего образования II ступени, раскрыты основы взаимодействия его участников-партнеров. Аргументирована важность формирования у учащихся основной школы ключевых (социальной и здоровьесберегающей) компетентностей в процессе обучения по сквозной линии «Здоровье и безопасность» интегративно, в содержании всех учебных предметов. Освещенные аспекты здоровьесберегающей деятельности учителей основной школы актуализируют пересмотр и необходимость совершенствования программ профессиональной подготовки будущих учителей основной школы и курсов повышения квалификации учителей-предметников / специалистов-педагогов. Анализ нормативных документов и научных исследований по проблеме стал основой для формирования перечня направлений совершенствования здоровьесберегающей деятельности учителя основной школы.

Ключевые слова: образовательная среда, здоровьесберегающая образовательная среда, основная школа, учитель основной школы, здоровьесберегающая деятельность, профессиональная компетентность учителя, здоровьесберегающая компетентность учителя, последиplomное педагогическое образование.

SUMMARY

Zheleznova Tetiana. Health-saving activity of basic secondary school teachers and the ways of its improvement in the system of postgraduate education.

Introduction. The article analyzes the state of implementing health-saving study in the national education system according to the New Ukrainian School concept, monitoring ways of its improvement at basic secondary school.

The purpose of the article is to substantiate the necessity of implementation health-saving educational activity of basic secondary school teachers and outline the ways to improve their professional training in the system of postgraduate pedagogical education.

Methods. Scientific literature and regulatory documents, educational and professional program analysis, generalization of theoretical materials and practical experience.

Results. It was stressed that society dictates the teacher high standards of professional activity and demands creation of a health-saving educational environment, oriented to the personal, creative and spiritual development of pupils. The formation of "healthy lifestyle and safe behavior" should be carried out integrally – in the content of all educational subjects. First of all health and first of all safety education should be implemented in basic secondary school

through the creation of a health-saving educational environment, that is – create favorable conditions for the physical, social and spiritual development of each pupil. The educational environment should be subordinated to the educational needs and interests of children, be safe and inspire them to feel protected, belong to children, etc.

Conclusion. *The material of the article makes it possible to form a list of directions for improving the health-saving activity of the basic secondary school teachers.*

The development of health-saving competence of the basic secondary school teacher should be based on psychological, pedagogical and valeological knowledge of the peculiarities of the pupils' development, risk factors and protection of their health and safety, preventive orientation topics of school programs, the most effective methods of teaching their "own" subjects, specifics monitoring and evaluation, ways of organizing a safe and child-friendly educational environment, etc.

Key words: *educational environment, health-saving educational environment, basic secondary school, basic secondary school teacher, health-saving activity, professional competence of the teacher, health-saving competence of the teacher, postgraduate pedagogical education.*

УДК 371.311.3:796:613.71

Михайло Лянной

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7128-072X

Петро Рибалко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6460-4255

Владислава Ганчева

Інститут модернізації змісту освіти МОНУ
ORCID ID 0000-0003-0820-4430

Андрій Красілов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7725-5074

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/280-289

МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У даній статті визначено сутність та зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності; визначено функціонування цілісної системи фізичного виховання та оздоровлення в сучасному закладі середньої освіти; проаналізовано зарубіжний досвід управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах середньої освіти. Уточнено поняття «здоров'я», «спосіб життя», «фізична культура», «фізична культура школяра»; подальшого розвитку набуло трактування сутності поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність».

Ключові слова: *заклад середньої освіти, здоров'я, спосіб життя, фізична культура, фізична культура школяра.*

Постановка проблеми. Питання збереження та зміцнення здоров'я є актуальними, оскільки результати наукових досліджень засвідчують стійку негативну динаміку стану здоров'я школярів. Підтвердженням цього може бути достатньо висока кількість дітей із дисгармонійним розвитком, фізіологічною незрілістю, дефіцитом маси й низьким рівнем рухової активності. Актуалізується значення пошуку шляхів оновлення змістово-організаційних аспектів фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямованої на задоволення природної потреби дитини в руховій активності, забезпеченні умов для залучення дітей до активного здорового способу життя.

За даними Національної академії медичних наук України, захворюваність дітей шкільного віку в Україні за останні 10 років зросла на 27 %. Якщо в перших класах налічується більше 30 % дітей, які мають хронічні захворювання, то до п'ятого класу цей відсоток зростає до 50 %, а до дев'ятого – до 64 %. Сьогодні в Україні серед підлітків від 12 до 18 років лише 6–10 % – відносно здорові.

Фізична культура і спорт є невід'ємною частиною національної історії й культури народу, сприяють гармонійному розвитку особистості, досягненню довголіття, твердженню здорового способу життя.

Проблема формування, а надалі підтримки рівня фізичної активності, ведення здорового способу життя, пропаганда спортивно-оздоровчої діяльності є досить актуальною в сучасному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою дослідження є праці вітчизняних і зарубіжних фахівців із проблем формування культури здорового способу життя (В. К. Бальсевич, М. Я. Віленський, О. Л. Трещева); фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми та підлітками в умовах освітніх закладів (Л. Л. Головіна, Ю. А. Копилов), за місцем проживання (Г. П. Богданов та ін.); фізкультурно-оздоровчої роботи як однієї з форм людської діяльності, спрямованої на формування повноцінного здорового індивіда (В. І. Жолдак та ін.); розвитку системи позашкільної освіти, активізації виховного потенціалу позашкільних установ (О. В. Биковська, Г. П. Пустовіт, П. Ф. Рибалко).

У працях І. Д. Бега, Г. В. Безверхньої, В. Г. Григоренка, Л. П. Іванченка, Л. П. Сергієчка аргументовано доведено, що фізичне виховання, фізкультурно-оздоровчі педагогічні технології як складова частина загальної системи освіти, має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного здоров'я, комплексного підходу до формування в дітей і підлітків розумової та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності.

Проблема використання видів оздоровчої гімнастики та методики навчання старшокласників у процесі вивчення предмета «Фізична культура» була в полі уваги вчених в галузі теорії і методики фізичної культури (Т. Ю. Круцевич, Б. М. Шиян та ін.), у галузі оздоровчої фізичної культури й оздоровчої гімнастики (В. М. Баршай, В. М. Курись, І. Б. Павлов, В. І. Воропаєв, П. Ф. Рибалко та ін.), а також у галузі сучасних фізкультурно-

оздоровчих технологій – Т. С. Лисицька, Т. Т. Ротерс та ін. Розвиток гімнастики на уроках фізичної культури в межах профільного навчання відбито в роботах М. П. Зубалія, А. П. Матвеева, І. К. Латипова та ін.

Мета статті – створення сприятливих умов для реалізації права школярів на заняття фізичною культурою і спортом, задоволення їх потреб в оздоровчих послугах.

Завдання:

1) зміцнення та збереження здоров'я школярів; всебічний розвиток фізичних здібностей;

2) поглиблення фізкультурних знань, необхідних для використання в повсякденному житті;

3) формування свідомої мотивації до систематичних занять фізичною культурою.

Методи дослідження: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою визначення сутності та змісту фізкультурно-оздоровчої діяльності; функціонування цілісної системи фізичного виховання та оздоровлення в сучасному закладі середньої освіти; розгляду зарубіжного досвіду управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в закладах середньої освіти, уточнення понять «здоров'я», «спосіб життя», «фізична культура», «фізична культура школяра».

Виклад основного матеріалу. У навчально-виховній сфері фізкультурно-оздоровча робота здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку. Організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-виховній сфері очолює Міністерство освіти і науки України. Принципи та форми організації фізичного виховання дошкільнят, учнів, студентів визначаються спеціальними положеннями, розробленими Міністерством освіти і науки. На них покладено: керівництво фізичним вихованням учнів та студентів, розвиток оздоровчої фізичної культури, контроль за організацією фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня, а також фізкультурно-оздоровчої роботи в позанавчальний час; забезпечення закладів освіти вчителями фізичного виховання, викладачами, тренерами; організація підвищення кваліфікації, узагальнення та розповсюдження передового досвіду; участь разом із зацікавленими організаціями у проведенні студентських оздоровчих таборів, роботі з дітьми та молоддю за місцем проживання; забезпечення занять з фізичного виховання та оздоровчого тренування спортивним інвентарем, обладнанням; забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи навчальними програмами, методичними посібниками; проведення спортивних змагань, масових фізкультурно-оздоровчих заходів; контроль за проведенням фізкультурно-оздоровчої роботи.

Основними завданнями фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загально середньої освіти є: зміцнення та збереження здоров'я школярів; усебічний розвиток фізичних здібностей; поглиблення фізкультурних знань, необхідних для використання в повсякденному житті; формування свідомої мотивації до систематичних занять фізичною культурою (Гасюк, 2012).

Поняття «спортивно-оздоровча діяльність» та «фізична культура школяра» включає не тільки заняття руховими вправами і процедурами загартування, але ще й широке коло понять про правильний режим раціонального харчування, дотримання правил гігієни, вироблення корисних звичок. Можна сказати, що фізична культура школяра – це визначений принцип його ставлення до свого здоров'я, до розвитку і збереження можливостей свого організму (Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми; Рибалко, 2010; Рибалко, 2011).

Такі задачі фізичної культури покладені на шкільну навчальну програму. У ній ставиться задача виховувати навички культури поведінки, а також формувати у школярів поняття про те, що турбота людини про своє здоров'я, фізичний розвиток і підготовленість є не тільки її особистою справою, але і сприяє вивченню школярами теоретичних знань з фізичної культури, фізіології і гігієни (Бардак та ін., 2008).

Принцип всебічного і гармонійного розвитку організму передбачає забезпечення планомірного й цілеспрямованого розвитку всіх його органів та систем і фізичних якостей особистості. Правильне фізичне виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвитку дитини та вдосконаленню її рухових функцій (Методика фізичного виховання школярів, 2011).

Принцип оздоровчої спрямованості фізичної культури полягає в організації фізичного виховання і зокрема занять фізичними вправами таким чином, щоб вони сприяли профілактиці захворювань учнів, зміцненню їх здоров'я. У ході фізичного виховання слід забезпечувати таке поєднання роз'яснювальної, виховної роботи і різних форм практичних занять фізичними вправами, при яких фізична культура стає усвідомленим обов'язковим компонентом режиму для школяра.

Згідно з «Положенням про фізичне виховання учнів закладів середньої освіти», система занять школярів фізкультурою і спортом включає такі пов'язані між собою форми (Бондар, 2009; Васьков та Пашков, 2006; Рибалко, 2016):

- уроки фізичної культури;
- фізкультурно-оздоровчі заходи протягом шкільного дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилини під час уроків, ігри й фізичні вправи на перервах і в режимі продовженого дня);
- позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання);

– позашкільна спортивно-масова робота та фізкультурно-оздоровчі заходи за місцем проживання учнів (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, туристичних гуртках тощо);

– самостійні заняття учнів фізичними вправами вдома, на пришкільних і дворових майданчиках, стадіонах та інше.

Систематичні заняття фізкультурою позитивно впливають на розвиток учнів у школі та сім'ї, спонукають їх дотримуватися правильного режиму і вимог гігієни.

У сучасних умовах важливим завданням родини і школи в роботі зі зміцнення здоров'я дітей є прищеплення учням стійкого інтересу до занять фізичними вправами. У зв'язку з цим необхідно використовувати всі форми фізичного виховання в школі, а також самостійні заняття фізичними вправами вдома з метою підвищення рухової активності, зміцнення здоров'я, поліпшення фізичної підготовленості школярів.

Основна мета керівників закладів освіти – створити умови, що сприяють формуванню, укріпленню та збереженню фізичного і психічного здоров'я учнів засобами фізичної культури та спорту.

Згідно зі Статтею 49 Закону України «Про фізичну культуру та спорт», право проводити фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність надається фахівцям, які мають спеціальну освіту та відповідний освітній кваліфікаційний рівень (Шкретій, 2010).

З метою піднесення ролі фізичного виховання, виявлення творчих учителів фізичної культури, підвищення рівня їх професійної майстерності, розвитку шкільного футболу та популяризації засад здорового способу життя проводиться Всеукраїнський конкурс «Інноваційний урок фізичної культури та урок фізичної культури з елементами футболу» у роки, що не збігаються з проведенням Всеукраїнського конкурсу «Учитель року» в номінації «Фізична культура» (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 07.09.2011 № 1030, який зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 листопада 2011 р. за № 1336/20074).

Відповідно до Статті 5 Закону України «Про загальну середню освіту», одним із важливих завдань сучасної школи є «виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців)».

Відповідно до Статті 22 «Охорона та зміцнення здоров'я учнів», Закону України «Про загальну середню освіту» реалізація завдання має вирішуватися декількома напрямками (Шкретій, 2010):

– шляхом створення в закладі освіти безпечних та нешкідливих умов навчання, режиму роботи, умов для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя учнів;

– через організацію оптимального рухового режиму: уроки фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі заняття, заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях, групах загальної фізичної підготовки, групах лікувальної фізичної культури, спортивних школах, клубах за інтересами;

– стимулюванням до самостійних фізичних вправ та до виконання домашніх завдань з фізичної культури.

Відповідно до Проекту Концепції розвитку освіти до 2025 року, одним із основних завдань модернізації освіти є забезпечення фізичного розвитку дитини, що реалізується через:

– збільшення рухового режиму учнів шкільного віку за рахунок уроків фізичної культури, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в позаурочний час;

– удосконалення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в закладах освіти (розширення кількості спортивних гуртків, секцій і клубів з обов'язковим кадровим, фінансовим, матеріально-технічним забезпеченням їх діяльності).

Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їх знань, розвитку творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі в позанавчальний час.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 02.08.2005 № 458 «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України» фізичне виховання дітей та учнівської молоді реалізується через систему таких дидактичних компонентів (Шкретій, 2010):

– обов'язковий урок або заняття (фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня), що формує основи фізичної культури особистості відповідно до Державних стандартів освітньої галузі «Фізичне виховання»;

– позаурочний (заняття в секціях та гуртках спортивного спрямування закладу освіти, закладах позашкільної освіти, самостійні заняття, участь у фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах), що доповнює обов'язковий компонент з урахуванням індивідуальних мотивів, інтересів і потреб, природних здібностей та стану здоров'я особистості.

Важливо дотримуватись вимог щодо проведення фізкультурних хвилинок у ході уроків, які потребують підвищеної уваги та значного інтелектуального напруження. Звісно, це не має прямого впливу на процес фізичного розвитку, оскільки ці вправи не можуть мати достатнього фізичного навантаження. Але фізкультхвилинка дозволяє «перезавантажити» увагу учнів, зняти зайве навантаження хребта, викликане статичним положенням тіла, підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу, сприяючи збереженню здоров'я дітей.

Таким чином, аналіз літератури фізкультурно-оздоровчої роботи у вітчизняних закладах освіти дозволяє виокремити такі її компоненти:

- потужне кадрове забезпечення;
- достатня матеріально-технічна база;
- наявність системи спортивно-масових заходів;
- розробка і впровадження інноваційних педагогічних проектів з фізичного виховання;

- функціонування достатньої кількості спортивних гуртків у закладах загальної середньої освіти фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямку.

На підставі аналізу нормативно-правових і звітних документів визначені перспективні напрямки розвитку організаційних засад фізкультурно-оздоровчої роботи вітчизняних закладів освіти:

- запровадження інновацій у дошкільній освіті (розвиток здоров'язбережувального середовища, кольоротерапія, музикотерапія, футбол, гімнастика, лікувально-профілактичні вправи з використанням дошки Євмінова);

- розвиток позашкільних закладів освіти фізкультурно-спортивного напрямку (відкриття дитячо-юнацьких спортивних шкіл з олімпійських та неолімпійських видів спорту), що сприятиме виявленню й підтримці юних талантів, розвитку їх здібностей в обраному виді спорту; створенню умов для підготовки спортсменів (кандидатів, резерву) – членів спортивних збірних команд м. Суми та України;

- формування здоров'язбережувального середовища, зміцнення здоров'я дітей, формування здорового способу життя через розширення мережі спортивних гуртків та секцій у ЗСО м. Суми;

- запровадження в навчально-виховний процес ранкової гімнастики;

- відновлення й осучаснення матеріально-технічної бази – спортивних залів, стадіонів, басейнів, її оснащення;

- відкриття центрів розвитку дитини, у яких передбачено фізкультурно-оздоровчий розвиток дітей від двох місяців до 6 (7) років;

- проведення туристсько-краєзнавчих та туристсько-спортивних зльотів та змагань шляхом реалізації туристсько-краєзнавчого проекту «Туризм єднає нас» та інвестиційних проектів «Туристсько-спортивний комплекс», «Бути здоровим – це модно»;

- будівництво сучасних стадіонів для проведення занять з фізичної культури для учнів інклюзивної освіти та занять юних спортсменів через започаткування проекту «Спортивно-оздоровчий комплекс»;

- організація спільних оздоровчих та культурно-спортивних заходів між країнами в межах проекту «Освітній діалог»;

- виявлення індивідуальних психологічних особливостей та схильностей дітей до певних видів розумової діяльності, стрес-факторів для дітей у процесі навчання, індивідуальних та загальних проявів впливу навчального процесу на здоров'я та ефективність навчання школярів протягом семестрових інтервалів у межах проекту «Здорова дитина – могутня нація»;

– залучення батьківської громади до фізкультурно-оздоровчої роботи – проведення батьківської конференції «Здорова дитина – здорова країна»;

– будівництво нових закладів позашкільної освіти – центрів позашкільної освіти в процесі реалізації проекту «Єдиний позашкільний освітній простір».

Важливу роль у практичній реалізації оздоровчих завдань відіграють дитячо-юнацькі спортивні школи, які є важливою складовою системи позашкільної освіти в державі. У системі Міністерства освіти і науки України функціонує 638 спортивних шкіл. З них – 608 дитячо-юнацькі спортивні школи та 30 спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву. У спортивних школах системи освіти здійснюється підготовка з 85 видів спорту, з них – 46 олімпійських, 34 – неолімпійських та 4 види спорту для дітей із обмеженими фізичними можливостями.

Крім того, діють 12 центрів військово-патріотичного напрямку (9 тис. вихованців), 24 клуби фізичної підготовки (13,5 тис. учнів), 14 дитячих флотилій моряків і річковиків (6,2 тис. дітей) (Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми).

Висновки. Фізкультурно-оздоровча діяльність – це заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури.

Актуальність методики зі створення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності в школі полягає в тому, що вона орієнтована на вирішення таких значущих проблем, усунення яких у сумі може дати максимально можливий позитивний ефект оздоровлення учнів.

Реалізація методики фізкультурно-оздоровчої діяльності підрозділяється на такі напрями: педагогічний; фізіолого-валеологічний; психологічний.

Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю школи включає в себе сукупність форм і методів організації, змісту, засобів і напрямів фізкультурно-оздоровчої роботи педагогів і способів підвищення їх професійної компетентності в цій сфері.

ЛІТЕРАТУРА

- Бардак, З., Кушнір, О., Штим, Т. (2008). Нетрадиційні методи фізкультурно-оздоровчої роботи. *Палітра педагога*, 6, 17-20 (Bardak, Z., Kushnir, O., Shtem, T. (2008). Nontraditional methods of physical culture and health work. *Teacher's palette*, 6, 17-20).
- Бондар, Т. С. (2009). *Здоров'я школярів: практичні матеріали для повсякденної роботи педагога. 1-11 класи*. Х.: Ранок (Bondar, T. S. (2009). *Schoolchildren's Health: Practical Materials for the Daily Work of the Teacher. Grades 1-11*. Х.: Ranok).
- Васьков, Ю. В., Пашков, І. М. (2006). *Управління фізичним вихованням в загальноосвітньому навчальному закладі*. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС (Vaskov, Yu. V., Pashkov, I. M. (2006). *Management of physical education in a general education institution*. Kharkiv: TORSING PLUS).

- Гасюк, І. Л. (2012). «Спорт для всіх»: державне стимулювання розвитку. *Інвестиції: практика та досвід*, 12, 113-115 (Hasiuk, I. L. (2012). "Sport for All": state stimulation of development. *Investments: practice and experience*, 12, 113-115).
- Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 роки. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua> (The Concept of the National Target Social Program for the Development of Physical Culture and Sports for 2012-2016. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua>).
- Методика фізичного виховання школярів (2011). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (*Methods of physical education of schoolchildren* (2011). Kamianets-Podilskyi: Ivan Ogienko Kamianets-Podilskyi National University).
- Рибалко, П. Ф. (2010). Обґрунтування фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами у літніх оздоровчих таборах. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*, 64, 209-211 (Rybalko, P. F. (2010). Substantiation of physical culture and health work with schoolchildren in summer health camps. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. G. Shevchenko*, 64, 209-211).
- Рибалко, П. Ф. (2011). Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*, Вип. 91, Т. 1, 392-394 (Rybalko, P. F. (2011). Features of development, formation and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. G. Shevchenko*, Issue 91, Vol. 1, 392-394).
- Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки*, 136, 181-184 (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for the preservation and restoration of young people's health in the activity of a specialist in physical culture. *Bulletin of Taras Shevchenko Chernigiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 136, 181-184).
- Шкреттій, Ю. М. (2010). Реалізація Закону України «Про фізичну культуру і спорт» у навчально-виховній сфері. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1, 27-30. (Shkrebtii, Yu. M. (2010). Implementation of the Law of Ukraine "On Physical Culture and Sport" in the educational sphere. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 1, 27-30).

РЕЗЮМЕ

Лянной Михаил, Рыбалко Петр, Ганчева Владислава, Красилов Андрей.

Методика управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в современных учреждениях среднего образования.

В данной статье определены сущность и содержание физкультурно-оздоровительной деятельности; определены особенности функционирования целостной системы физического воспитания и оздоровления в современном учреждении среднего образования; проанализирован зарубежный опыт управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в учреждениях среднего образования. Уточнены понятия «здоровье», «образ жизни», «физическая культура», «физическая культура школьника»; дальнейшее развитие приобрела трактовка сущности понятия «физкультурно-оздоровительная деятельность».

Ключевые слова: учреждение среднего образования, здоровье, образ жизни, физическая культура, физическая культура школьника.

SUMMARY

Liannoi Mykailo, Rybalko Petro, Hanchieva Vladyslava, Krasilov Andrii. Methodology of management of physical culture and health improvement activity in modern institutions of secondary education.

In the article the essence and content of physical culture and health improvement activities are defined; functioning of the integral system of physical education and health improvement in a modern institution of secondary education is determined; foreign experience of management of physical culture and health improvement activities in secondary education institutions is analyzed. The notions of "health", "way of life", "physical culture", "physical culture of a schoolchild" are specified; definition of the essence of the concept of "physical culture and health improvement activities" has been further developed. The basic laws of reforming, transforming and optimizing the system of physical education of pupils of a secondary school are of great importance. It is proved that improvement of this system should be based on the principles of an individual approach, priority of health-improving direction of various educational technologies, wide use of various pedagogical technologies for the formation of sustainable positive motivation of children and adolescents to go in for sports systematically.

It is noted that the issue of development and use of pedagogical technologies and organizational-pedagogical conditions for their use in order to form positive motivation in children and adolescents for physical culture and health improvement activities at the present stage of development of national education have not found yet sufficient scientific-methodological development.

Attempts to increase the effectiveness of physical culture and health improvement work of education institutions, to give it a humanistic orientation, to stimulate scientific-pedagogical search determine the relevance of the study, are made.

Key words: secondary education institution, health, lifestyle, physical culture, physical culture of a schoolchild.

УДК 371.14+316.485

Олександра Мармаза

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0002-0979-9256

Дмитро Козлов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/289-299

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

Автором зазначено, що в час демократизації суспільних відносин великого значення набуває філософія людиноцентризму. Важливим стає впровадження інноваційних технологій в управління персоналом. З огляду на це мета статті полягала у виявленні й розкритті проблемних питань упровадження інноваційних технологій в управління закладом освіти в контексті гуманістичного підходу. Використано такі методи: аналіз, синтез, зіставлення, систематизація, екстаполяція, що дозволили дослідити джерельну базу з означеної проблеми, розкрити сутність досліджуваних

явищ, виявити можливості впровадження інноваційних технологій управління організаціями в діяльність керівника закладу освіти. Ми дійшли висновку про потребу формування професійної культури керівників на гуманістичних засадах та впровадження відповідних інноваційних технологій управління.

Ключові слова: *заклад освіти, управління, інновації, гуманістичний підхід, мотивація, лідер, партисипативне управління, фасилітативне управління, коучинг.*

Постановка проблеми. Демократизація суспільних відносин та всіх сфер життєдіяльності людини зумовлює розвиток людиноцентризму та гуманістичного підходу до управління організаціями, зокрема освітніми.

Гуманістична парадигма управління закладом освіти полягає в реалізації ідей людського виміру: повага до прав та гідності людини, турбота про її благо та розвиток, створення належних умов для різнобічної діяльності. У цьому контексті велика увага приділяється особистості, її розвиткові, самореалізації.

Державна політика в галузі освіти спрямована на підготовку керівника-професіонала, який поєднує фундаментальні теоретичні знання й практичні вміння, гуманістичні переконання та здатність до інноваційної діяльності.

Інноваційна компетентність належить до ключових компетентностей керівника. Вона дозволяє вирішувати проблеми вдосконалення змісту та методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції й застосування ефективних технологій трансформації інформації. Інноваційний менеджмент в освіті можна віднести до процесів, які динамічно розвиваються, потребують активного впровадження в умовах сучасних змін, проте залишаються не досить дослідженими компонентами управлінської системи. Такий стан наукового знання вимагає розв'язання низки суперечностей, насамперед: між стрімким розвитком суспільства, його потреб в оновленні освіти та інертністю традиційної системи управління; між вимогами сучасності до змін в управлінні закладом освіти та незавершеністю розроблення теоретико-методологічного підґрунтя інноваційного менеджменту; між необхідністю впровадження інноваційних гуманістичних технологій управління та недостатньою готовністю до цього керівників.

Аналіз актуальних досліджень. Розв'язанню проблем освітнього менеджменту присвячені наукові праці вітчизняних учених: Г. Єльнікової, В. Крижка, В. Маслова, В. Олійника, В. Пекельної, Є. Хрикова та ін.

Завдання інноваційного управління закладом освіти розкрито в дослідженнях Л. Ващенко Н. Василенко, В. Григораша, Г. Дмитренка, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, С. Корольок, В. Лунячека, Н. Погрібної, З. Рябової та ін.

Різноманітні аспекти управління в умовах гуманоцентричної освіти висвітлено в роботах В. Бондаря, І. Беха, Л. Карамушки, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая, С. Максименка, В. Огнев'юка, Т. Рогової та ін.

Водночас бракує досліджень, що розкривають особливості інновацій в управлінні закладом освіти в контексті гуманістичного підходу.

Мета статті полягає у виявленні та розкритті проблемних питань упровадження інноваційних технологій в управління закладом освіти в контексті гуманістичного підходу.

Методи дослідження: методи аналізу, синтезу, зіставлення, систематизації, що дозволили дослідити джерельну базу з означеної проблеми; метод термінологічного аналізу, завдяки якому розкрито сутність досліджуваних явищ; метод наукової екстаполяції – для виявлення можливостей упровадження інноваційних технологій управління організаціями в діяльність керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичний підхід у системі управління закладом освіти передбачає діяльність, за якою людина визнається найвищою цінністю. Формування людської гідності, що знаходить прояв в усвідомленні своєї значущості та вільності, демократичному світогляді, толерантності, має стати стрижневим завданням керівника в роботі з персоналом.

Здавна «мірою всіх речей» називали ставлення до людини. Сучасні представники філософії, психології, менеджменту, які сповідують такий підхід, наполягають на скасуванні всякого роду авторитарних систем. Так, А. Швейцер зазначає, що «...гуманність полягає в тому, що людина ніколи не повинна приноситися в жертву будь-якій меті» (Швейцер, 1993, с. 208).

Особливості діяльності сучасного керівника закладу освіти пов'язуються з демократичними способами організації стосунків у колективі, здатністю до впровадження інновацій у систему управління в контексті гуманістичного підходу. Керівник нової генерації відрізняється, перш за все, новим управлінським мисленням, яке характеризують: рух від технологізації процесів до гуманізації стосунків; людиноцентристські погляди; формування команди односторонців; демократизація управління за рахунок децентралізації та підсилення ролі горизонтальних зв'язків; узгодження цілей організації, керівництва та персоналу; підсилення ролі взаємоконтролю та самоконтролю; формування культури організації тощо (Мармаза, 2016).

Сьогодні на перше місце висувається лідерська позиція керівника. Він повинен мати риси неформального лідера, щоб спонукати людей до змін, оновлення, удосконалення. Основні ознаки такого керівника – це: вплив на людей логікою діяльності; харизматичність; влада прикладу особистої поведінки та роботи; вміння залучати до співуправління; навіювання ентузіазму та творчого підходу; здатність отримувати «уроки» від персоналу; організація стосунків за принципом «поважаю – розраховую»; дбати про довгострокові цілі розвитку організації; тримати баланс між особистою точкою зору та думкою колективу. Керівник, який приваблює людей, який уміє згуртувати односторонців та повести за собою, який поважає колег, який зацікавлений в успіху кожного, – це і є лідер.

Сутнісний зміст понять «керівник» і «лідер» є різним. Основна відмінність криється в тому, що керівник не завжди є лідером, адже

керівництво пов'язане з ефективною організацією діяльності, а лідерство – зі здатністю впливати на персонал задля ефективної роботи.

Лідерство не можна делегувати. Лідера не можна призначити. Лідер – це керівник, який має владу авторитету. Це людина ініціативна, внутрішньо вільна та сильна, яка може повести за собою. Проте, щоб стати лідером, необхідно досягти певного рівня культури, освіченості, професіоналізму, життєвого досвіду, внутрішньої зрілості. В основі цього – постійна робота над собою, розвиток власного потенціалу. Уважається, що лідера не можна створити, бо він створює себе сам. Лідерство – це мистецтво вибору оптимального стилю управління та врахування ситуацій. Лідерська поведінка орієнтована на успіх справи та досягнення колективу, має підтримуючий характер (Мармаза, 2016).

Однак, далеко не все залежить від керівника закладу освіти. Стиль управлінської поведінки значною мірою зумовлюється готовністю персоналу до виконання завдання. Якщо ступінь мотивації педагогів до роботи низький, то стиль ефективного керівництва буде пов'язаний із орієнтацією на структурування діяльності вчителя, на досягнення ним мети, на роз'яснення «що? як? коли? де?» для цього треба зробити, на здійснення моніторингу його діяльності. За умов достатнього усвідомлення вчителем завдань і готовністю їх виконати, керівник орієнтується на співуправління, діалогічну взаємодію, продуктивні стосунки. Мінімальне втручання керівника в роботу вчителя, реалізація моделі управління за результатами будуть ефективними, коли педагог має високий ступінь мотивації до виконання роботи, якщо його ціннісні орієнтації та особисті інтереси співпадають із керівними або хоча б не суперечать їм.

У звичному режимі роботи закладу освіти (не йдеться про особливі ситуації) управлінську поведінку необхідно розглядати тільки під кутом лідерства та поширення демократичних тенденцій. Це спонукає керівника до з'ясування ступеня мотивації вчителів до педагогічної роботи, вивчення підґрунтя для співуправління.

За умов гуманістичного підходу до управління змінюються рольові позиції керівника. Зазвичай керівник повинен одночасно виконувати ролі «судді» й «адвоката»: вивчити, оцінити діяльність та захистити педагога. Це необхідно для того, щоб мати уявлення про систему роботи вчителя, для надання адресної допомоги, для спрямування та підвищення культури педагогічної діяльності, для вивчення професійних цінностей і, відповідно, мотивації.

Ще одна досить складна роль – «педагога-наставника». Важливо чітко розрізняти поняття «вчити» та «повчати». Поняття «вчити» укладається в певну систему: мета – завдання – зміст – принципи – методи – форми – результати. «Повчати» означає формально наголошувати на істинах; дуже близьке за змістом до моралізування: «треба...; прочитайте...; опрацюйте..., так не можна робити...» і тому подібне. Важливо усвідомлювати, що керівник

взаємодіє зі зрілими людьми, професіоналами, які мають вищу освіту, певний стаж трудової діяльності, життєвий досвід. Відтак, заборони та повчання краще замінити на запрошення до співпраці.

Основою роботи з педагогами повинен бути принцип егалітарності, який передбачає довіру до людини, створення умов для самостійної діяльності та визначення ступеня відповідальності. У такий спосіб керівник веде педагога до успіху. Позитивні результати роботи вчителя стануть факторами-мотиваторами щодо подальшого вдосконалення, якщо успіхи будуть визнані, бо, як відомо, кожна людина прагне бути певною мірою значущою. Повага з боку колег, шкільної адміністрації, учнів, батьків буде зобов'язувати підтримувати таке позитивне ставлення, а отже, і якісні показники в роботі.

Керівник-лідер залучає педагогів до співробітництва, а це означає, що: вся робота в закладі освіти повинна розглядатись як спільна для керівника і педагогів; керівник повинен делегувати повноваження, права, відповідальність своїм колегам-педагогам; керівник повинен бути відкритим до нових ідей, пропозицій, альтернативних рішень; керівник повинен уміло організувати систему стимулювання; керівнику належить навчитися здійснювати управління в умовах підвищеної ділової активності колективу та професійного зростання окремих педагогів. Відтак ефективним лідерство може бути за умов партисипативного та фасилітативного управління, а основними інструментами управління в контексті гуманістичного підходу стають культурно-етичні методи керівництва.

Найбільш яскравим прикладом організації, де головну роль відіграє людина, є партисипативна організація. Це пояснюється тим, що розвиток організації можливий тільки через розвиток персоналу. Людина в організації – не тільки виконавець певної роботи та функціональних обов'язків. Вона проявляє зацікавленість: у чому сутність та важливість її діяльності; як краще можна виконати роботу; у яких умовах працює персонал; як керівник ставиться до проблеми; як доручене їй завдання позначається на діяльності всього колективу. Тобто в людини, зазвичай, є природне прагнення брати участь у процесах, які протікають в організації та пов'язані з її безпосередньою діяльністю, але при цьому виходять за межі компетенції, за межі виконуваної нею роботи і розв'язуваних задач (Мармаза, 2016).

В умовах конкуренції між закладами освіти зростає проблема формування лояльності й відданості педагогів школі та попередження відтоку кращих учителів до інших закладів. Участь учителів в управлінні доцільно розглядати як спосіб їх мотивації та більш повного використання потенціалу; як інструмент зниження плинності кадрів. З огляду на це, важливим для сучасного керівника закладу освіти є вивчення та застосування на практиці ідей партисипативного управління.

Концепція партисипативного управління, заснована на розширенні повноважень та участі персоналу у прийнятті дієвих рішень з важливих для

діяльності організації і самих працівників питань, надає вчителям можливість розділити відповідальність, ризики й успіх разом із керівником.

Термін партисипативне управління – «participative management» – дослівно означає «управління, засноване на участі». Ключовий термін «участь» передбачає різні форми участі працівників в управлінні організацією. Розрізняють три ступеня участі: висування пропозицій; вироблення альтернативи; вибір остаточного рішення (Виханський, Наумов, 2004).

Особливості партисипативного управління розкрито в наукових працях Е. Бондаревої, О. Виханського, А. Колота, Е. Мухаметшина, А. Наумова, А. Поршнева, М. Разу, Е. Скриптунова, А. Тихомирова та ін.

Концепція партисипативного управління виходить із положення: якщо людина зацікавлено бере участь у різного роду діяльності організації, то вона тим самим отримує від цього задоволення, працює з більшою віддачею, краще, якісніше і продуктивніше (Виханський та Наумов, 2004). Уважається, що партисипативне управління, відкриваючи працівнику доступ до прийняття рішення з питань, пов'язаних із його діяльністю в організації, мотивує до кращого виконання своєї роботи. Партисипативне управління не тільки сприяє тому, що робітник краще справляється зі своєю роботою, але й приводить до більшої віддачі, більшого внеску окремого робітника в життя організації.

Спочатку розповсюдження партисипативного управління пов'язувалося тільки з покращенням мотивації робітників. Останнім часом партисипативне управління все більше пов'язується з оптимізацією використання потенціалу людських ресурсів організації взагалі. Відтак, концепція партисипативного управління виходить за межі мотивації, є одним із загальних підходів до керування людиною й організацією.

Партисипативне управління може бути реалізовано з таких напрямів:

– працівники отримують право самостійно приймати рішення з приводу того, як їм здійснювати свою діяльність. Самостійність може торкатися, наприклад, таких аспектів їх діяльності, як режим чи вибір засобів здійснення роботи;

– персонал може притягуватися до прийняття рішень щодо визначення змісту роботи, яку належить виконати. Таким чином, робітник притягується до постановки цілей і прогнозування результатів, які йому треба досягати;

– робітникам надається право контролю за якістю й кількістю здійснюваної ними роботи, але при цьому встановлюється відповідальність за кінцевий результат;

– партисипативне управління припускає широку участь робітників у раціоналізаторській діяльності, винесення пропозицій щодо вдосконалення їх особистої роботи та окремих підрозділів організації;

– можливим напрямом здійснення партисипативного управління є надання робітникам права на формування робочих груп із тих членів організації, з якими їм хотілося б працювати разом (Виханський та Наумов, 2004).

Отже, партисипативне управління дозволяє утримувати певну рівновагу між цілями й результатами, яких необхідно досягти, та можливостями реальних людей і способами діяльності.

Партисипативне управління заохочує керівника закладу освіти діяти з позиції фасилітатора: він не змушує та повчає, а мотивує та спрямовує колектив у необхідне творче русло. Такий підхід реалізуються через: знання особливостей педагогів; уміння організувати спільну роботу в колективі; залучення колективу до планово-прогностичної діяльності; довіру колективу; лідерські позиції керівника в колективі; уміння допомогти встановити партнерські стосунки, розвинути навички взаємодії та конструктивного спілкування, урегульовувати конфлікти; здатність до аналітичної діяльності, уміння застосовувати різні технології аналізу та робити відповідні узагальнення й висновки; чітке усвідомлення цілей та бажаних результатів діяльності колективу; збереження ентузіазму, інтуїтивного відчуття, щирого ставлення до людей на всіх етапах сумісної діяльності; уміння ставити людей у ситуації необхідності самостійно прийняти рішення, визначитися з методами та змістом діяльності; уміння заохочувати та морально підтримувати навіть незначні успіхи персоналу. Така поведінка керівника свідчить про його прагнення дійти згоди щодо вирішення найбільш важливих питань функціонування та розвитку закладу освіти, забезпечення якості освітніх послуг та створення зони комфортності для кожного члену колективу (Мармаза, 2016).

До основних переваг партисипативного управління, які мають соціально-психологічний характер, можна віднести такі: підвищується лояльність персоналу і його прихильність до організації; суперечності між керівниками й підлеглими не мають вираженого характеру; такий стиль управління спрямований на розвиток творчої активності працівника; кожна людина може проявити себе і свої знання, висунути пропозицію для рішення конкретної задачі; керівник стає координатором групового творчого процесу, забезпечуючи всебічне обговорення найбільш важливих проблем. Концепція партисипативного управління максимально нівелює прояви опору рішенням та новаціям. Об'єднання педагогів навколо керівника в такий спосіб сприятливо позначається на соціально-психологічному кліматі колективу, дозволяє формувати корпоративний дух та систему цінностей організації.

Еволюція теорії та практики менеджменту свідчить про тенденцію психологізації управлінської діяльності, увагу до фактору «людина», розбудову суб'єкт-суб'єктних стосунків, удосконалення особистого стилю діяльності керівника. Останнім часом все частіше вживають термін «фасилітатор» відносно керівника освіти. Фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) – той, хто «полегшує життя».

Різні аспекти фасилітативного управління розкрито в роботах таких науковців, як: Т. Бентлі, С. Борисенко, Є. Врублевська, О. Галіцан,

О. Горбунова, К. Кошечко, Л. Куликова, Д. Куфф, П. Лушин, В. Соловійова, О. Фірсун, С. Хілько, К. Шевченко та ін.

Керівник-фасилітатор – це керівник-лідер, який створює команду, прищеплює організації корпоративні принципи, реалізує мотиваційний підхід до управління та культуру ділового спілкування. Особливості керівника-фасилітатора пов'язуються з демократичними способами організації стосунків у колективі, здатністю до вдосконалення культури спілкування. Довжина дистанції між керівником та педагогом вимірюється такими показниками, як: можливість заперечити керівникові; доступність керівника; тенденції децентралізації; форми спілкування; вимоги до зовнішнього виду та поведінки педагогів; наявність спільних цілей діяльності; методи управління тощо (Мармаза, 2016).

Останнім часом науковці та практики популяризують коучинг як ефективний засіб удосконалення стилю управлінської поведінки. Коучинг базується на засадах гуманітарної психології, яка спирається на людську гідність та справжні цінності. Коучинг (від англ. coaching – навчати, надихати, тренувати для спеціальних цілей, готувати до вирішення певних завдань) – це система принципів та прийомів, що сприяють розвиткові потенціалу особистості, а також забезпечують максимальне розкриття й ефективну реалізацію цього потенціалу.

Успішно досліджували коучинг як ефективний метод керівництва Л. Зайверт, Х. Зигмунд, Б. Трейсі. Долучились до розкриття переваг коучингу як стилю управління організацією та персоналом українські вчені: М. Каразін, Т. Сазонова, І. Петровська, І. Шульженко, Г. Щокін та ін.

Цілі коучингу в роботі з педагогічним колективом – це: розкриття внутрішнього потенціалу особистості кожного педагога; розвиток особистості через делегування відповідальності; усвідомлення високого рівня відповідальності кожним учасником спільної діяльності, а отже, у такий спосіб підвищення ефективності взаємодії та результатів діяльності. Коучинг є ефективним, коли педагог: розуміє, що існує різниця між тим, хто він є, і тим, ким хотів би бути; здатний думати новим і незвичним для нього способом; готовий вислуховувати і сприймати критику на свою адресу; мотивований до здійснення необхідних змін і діє відповідно; погоджується з тим, що за результат несе відповідальність він сам, а не тільки керівник.

Загальну основу коучингу можна описати кількома складовими: партнерство, розкриття потенціалу, результат. До основних ідей коучингу належать такі: розвиток педагога як пріоритетний напрям діяльності керівника з управління персоналом; розкриття потенціалу людини для максимального його використання; допомога педагогу розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення особистісно значущих та стійких змін у професійній та особистій сферах життя; допомога людині вчитися: керівник-коуч залучається до того, щоб у співпраці з педагогом виро-

бити цілі й завдання його професійного вдосконалення та розробити план дій щодо досягнення цих цілей; стрижнева концепція коучингу: не можна застосовувати насилля, якими благими цілями воно не обґрунтовувалося б.

Таким чином, коучинг – це модель взаємодії, завдяки якій підвищується рівень мотивації персоналу. Головний обов'язок керівника-коуча полягає в тому, щоб знайти краще в особистості працівника й показати, як можна оптимально вирішити завдання. Коучинг – це стиль управлінської поведінки, який передбачає: орієнтацію на корпоративне управління; створення команди однодумців, підтримки; визначення спільних цілей діяльності; організацію співробітництва; послаблення контролю за рахунок розвитку самостійності та відповідальності персоналу; ефективне спілкування; сприяння творчості.

Отже, у наш час суспільство висуває нові вимоги до професійної підготовки керівника закладу освіти, який має бути наділений особливим соціальним статусом; озброєний сучасним арсеналом професійних знань та вмінь; мати людиноцентристські погляди на життєдіяльність. Виникає нагальна потреба формування професійної культури керівників на гуманістичних засадах та готовності до впровадження відповідних інноваційних технологій управління.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. По відношенню до системи управління окреслені вище нововведення покликані сприяти підвищенню успішності, результативності, дієвості, якості та ефективності її функціонування. По відношенню до керованого об'єкту управлінські інновації повинні забезпечити підвищення коефіцієнту корисної дії індивідуальних та сумісних зусиль, підвищення рівня мотивації до роботи, створення сприятливого мікроклімату та продуктивного стилю спілкування. Управління в контексті гуманістичного підходу дозволяє працівникам обговорювати та спільно шукати шляхи вирішення проблем організації, сприяє розвитку творчої активності персоналу.

Відкритими для подальших досліджень залишаються питання організаційних форм та механізмів взаємодії керівника закладу освіти та педагогів, методів мотивації та атракції, розвитку культури спільної діяльності, способів оцінювання внеску кожного у вирішення проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

- Виханский, О. С., Наумов, А. М. (2004). *Менеджмент*. Москва: Гардарика (Vikhanskii, O. S., Naumov, A. M. (2004). *Management*. Moscow: Hardarika).
- Мармаза, О. І. (2016). *Інноваційний менеджмент*. Харків: Планета-принт (Marmaza, O. I. (2016). *Innovative management*. Kharkiv: Planeta-print).
- Мармаза, О. І. (2013). Культура ділового спілкування як компонент професійної культури майбутнього керівника навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (27), 333-343 (Marmaza, O. I. (2013). Standards of Business Communication as a Component of Future Manager Professional Culture of Educational Establishment. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, (27), 333-343).

Хриков, Є. М. (2016). *Управління навчальним закладом. Ч. 2*. Харків: Компанія СМІТ (Khrykov, Ye. M. (2016). *Management of Education Institution. Part 2*. Kharkiv: Company SMIT).

Швейцер, А. (1993). *Упадок и возрождение культуры*. Москва: Просвещение (Shveitser, A. (1993). *Decline and Rebirth of Culture*. Moscow).

РЕЗЮМЕ

Мармаза Александра, Козлов Дмитрий. Інновації в управленні навчальними закладами в контексті гуманістического підходу.

Автором отмечено, что в настоящее время демократизации общественных отношений большое значение приобретает философия человекоцентризма. Важным становится внедрение инновационных технологий в управление персоналом. Учитывая это, цель статьи заключалась в выявлении и раскрытии проблемных вопросов внедрения инновационных технологий в управление учебным заведением в контексте гуманистического подхода. Используются следующие методы: анализ, синтез, сравнение, систематизация, экстраполяция, которые позволили исследовать литературу по данной проблеме, раскрыть сущность исследуемых явлений, выявить возможности внедрения инновационных технологий управления организациями в деятельность руководителя образовательного учреждения. Мы пришли к выводу о необходимости формирования профессиональной культуры руководителей на гуманистических принципах и внедрения соответствующих инновационных технологий управления.

Ключевые слова: учебное заведение, управление, инновации, гуманистический подход, мотивация, лидер, партисипативное управление, фасилитативное управление, коучинг.

SUMMARY

Marmaza Oleksandra, Kozlov Dmytro. Innovations in the management of the institution of education in the context of a humanistic approach.

The author notes that during democratization of social relations, philosophy of human-centeredness becomes of great importance. Implementation of innovative technologies in personnel management is becoming important. In view of this, the purpose of presented article is to identify and reveal the problematic issues of innovative technologies implementation into the management of the education institution in the context of the humanistic approach. The following methods were used: analysis, synthesis, comparison, systematization, and statistic analysis, which allowed to explore the source base of the problem, to reveal the essence of the phenomena under investigation, to identify the possibility of introducing innovative technologies for managing organizations in the activities of the head of the education institution.

It has been established that the peculiarities of the activity of the modern head of the education institution are connected with democratic ways of organizing the relations in the team, the ability to introduce innovations into the management system in the context of the humanistic approach. The head of the new generation is characterized by new managerial thinking, that characterizes: movement from technologization of processes to humanization of relationships; man-centered views; forming a team of like-minded people; democratization of management through decentralization and strengthening of the role of horizontal relations; coordination of goals of the organization, management and personnel; strengthening the role of mutual control and self-control; forming culture of an organization, etc. The leading position of the head is put forward in the first place.

Effective leadership can be under the conditions of participatory and facilitative management, and the main tools of management in the context of the humanistic approach are cultural and ethical methods of management. Recently, researchers and practitioners have been promoting “coaching” as an effective means of improving the style of managerial behavior. The general basis of “coaching” can be described in several components: partnership, unleashing potential, result.

We came to the conclusion about necessity and importance of a professional culture of manager formation on a humanistic basis and implementation of appropriate innovative management technologies.

Key words: *education institution, management, innovations, humanistic approach, motivation, leader, participatory management, facilitative management, coaching.*

УДК 613.955:373.5.013

Зоряна Мошоньок

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3923-8940

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/299-307

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено сутнісні характеристики феномену «здорового способу життя» як педагогічної проблеми. Формування здорового способу життя є предметом наукового інтересу широкого кола сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, вимагаючи конкретизації в межах нашої наукової розвідки. Важливість такого дослідження закріплена численними державними документами, законами, постановами й указами, що визначають формування навичок і здібностей учня до формування, збереження і зміцнення здоров'я одним із пріоритетних завдань сучасної вітчизняної середньої школи.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя учнів, здоров'я.*

Постановка проблеми. Однією з головних засад інтеграційного процесу вітчизняної освіти у світовий та європейський освітній простір є формування здорового способу життя учнів закладів загальної середньої освіти України. Здоровий спосіб життя учнів закладає фундамент гарного самопочуття, зміцнює захисні сили організму та розкриває його потенційні можливості, дозволяючи школярам здобувати та примножувати свої знання. Навчання, виховання та розвиток підростаючого покоління, підготовка фізично та морально здорових, кваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів є пріоритетним вектором системи освіти нашої держави.

Аналіз актуальних досліджень. Формування здорового способу життя учнів є об'єктом наукових інтересів широкого кола зарубіжних дослідників: С. Дюпере, І. Рутмен, А. Педерсон, К. Л. Фроліх, М. О'Ніл, Р. Лабонте, Л. Піндер, Л. Грін, І. Кікбуш, С. Джексон, М. Хілз, Т. Хенкок, С. Томпсон та ін.

Аналіз офіційних нормативних документів, законів України, державних стратегій та концепцій, підзаконних актів у галузі освіти (накази МОН України, Національні програми та доктрини, Постанови Кабінету міністрів України, Укази Президента України та ін.) дозволяє стверджувати, що збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування здорового способу життя (ЗСЖ) підростаючого покоління, забезпечення результативності та продуктивності праці людини є чи не найбільш актуальним питанням сьогодення.

Метою представленої статті є визначення сутнісних характеристик феномену «здорового способу життя» як педагогічної проблеми.

Методи дослідження. Для реалізації мети нашого дослідження використано комплекс методів, зокрема: *загальнонаукових* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, які забезпечують можливість формулювання та узагальнених висновків дослідження, виокремлення основних теоретичних ідей і наукових підходів; *конкретнонаукових*: термінологічний аналіз, застосування якого дозволить схарактеризувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження.

Виклад основного матеріалу. Поняття «здоров'я», «здоровий спосіб життя» та «формування здорового способу життя» знаходяться в межах дослідження багатьох галузей сучасної науки. Наша наукова розвідка, маючи міжпредметний характер, спирається на здобутки дотичних предметних галузей науки. Так, джерельну базу нашого дослідження складають наукові доробки видатних вітчизняних та зарубіжних учених у галузі педагогіки, психології, філософії, історії, валеології, медицини, соціології, фізичної культури та спорту. Однак, розгляд питання щодо формування ЗСЖ учнів ускладнює той факт, що важливі для нашого дослідження поняття трактуються в наукових працях неоднозначно та потребують детального аналізу.

Так, найбільш важливими термінами, що потребують конкретизації в межах нашого дослідження, з огляду на множинність їх трактувань у довідниковій літературі, наукових працях з педагогіки, психології, валеології, медицини та соціології, є «здоровий спосіб життя» та «формування здорового способу життя учнів».

Здоровий спосіб життя є поняттям науковим та побутовим за своїм характером, що охоплює об'єктивну потребу окремої особистості та сучасного суспільства в цілому у здоров'ї, фізичній культурі, витривалості та досконалості. Інтерес до здорового способу життя та його формування викликаний інтенсифікацією темпів розвитку сучасного суспільства. Збільшення навантаження на людський організм, підвищення ризику техногенних та екологічних катастроф, зростання кількості військових, політичних, етнічних конфліктів провокує негативні зміни у стані здоров'я людини. Одним із пріоритетних завдань закладу закладу загальної середньої освіти сьогодні стає виховання навичок зі зміцнення та збереження здоров'я й формування здорового способу життя школярів.

Згідно з визначенням, поданим ВООЗ (1948 р.), здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Зазначене тлумачення інтегрує чотири складові (фізичну, психічну, соціальну та духовну), які є визначальними для стану здоров'я людини. Саме ці складові вважаються невід'ємними і для здорового способу життя як запоруки виховання здорового покоління (*Формування здорового способу життя молоді*, с. 9).

Останнім часом проблема здоров'я людини та здорового способу життя набула нового осмислення та значення. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про багатоаспектність феномену здорового способу життя. Термінологічний ювенологічний словник трактує поняття «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) як активну діяльність людей, що спрямована на збереження та покращення здоров'я. ЗСЖ розуміється як така поведінка людини, що відображає певну життєву позицію, скерована на збереження і зміцнення здоров'я, заснована на виконанні норм, правил і вимог особистої та загальної гігієни (*Терминологический ювенологический словарь*).

У Великій сучасній педагогічній енциклопедії за редакцією Є. С. Рапацевича поняття здорового способу життя (надалі – ЗСЖ) визначається як результат дій багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників, об'єктивних і суб'єктивних умов, що сприятливо впливають на стан здоров'я людини (Рапацевич, 2005). Вважаємо, що таке визначення має надто загальний характер, адже не конкретизує чинники та не уточнює умови впливу на здоров'я людини. З нього складно виокремити провідні фактори, що призводять до покращення чи погіршення здоров'я, формують здоровий спосіб життя.

Група вітчизняних дослідників – працівників Державного інституту проблем сім'ї та молоді на чолі з О. Яременком визначає здоровий спосіб життя як усе в людській діяльності, що стосується збереження та зміцнення здоров'я, сприяє виконанню людиною своїх функцій через оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту (*Формування здорового способу життя*, с. 27).

У свою чергу, український науковець В. Горащук трактує здоровий спосіб життя як діяльність, спрямовану на формування, збереження, зміцнення й відновлення здоров'я людей, як умови й передумови здійснення, розвитку інших сторін і аспектів способу життя (Горащук, 2004).

Відома українська дослідниця проблем застосування особистісно зорієнтованого підходу у вихованні здорового способу життя підлітків О. Жабокрицька уточнює сутність поняття ЗСЖ стосовно молодших підлітків (учнів 5–7 класів закладів загальної середньої освіти). На думку науковця, «ЗСЖ слід розуміти як таку форму організації життєдіяльності молодших підлітків, яка сприяє збереженню, зміцненню та формуванню здоров'я, і в основі якої лежить валеологічний світогляд особи» (Жабокрицька, 2004). Нам імпонує думка О. Жабокрицької, адже дослідниця до компонентів ЗСЖ включає весь спектр індивідуальних, зовнішніх та внутрішніх факторів

життєдіяльності молодших підлітків: гармонійний фізичний та духовний розвиток, заняття фізичною культурою та спортом, загартування організму, раціональне здорове харчування, дотримання режиму та розпорядку дня, гігієна навчання й відпочинку, творча діяльність, психологічна підготовка для протидії стресам та розумовій перевтомі тощо.

Дещо схожим до вищезазначеного за своєю сутністю є визначення вчених Т. Бойченко та Н. Колотій. У своєму експериментальному підручнику з основ здоров'я автори подають термін «ЗСЖ» як сукупність форм життєдіяльності людини, яка забезпечує її здоров'я та успішний життєвий шлях. Тобто, ЗСЖ – це і є гармонійна життєдіяльність людини, що сприяє зміцненню і збереженню здоров'я (Бойченко та Колотій, 2004).

На відміну від зазначених учених, С. Закопайло у своєму дослідженні акцентує увагу на необхідності уточнення теоретико-методологічних засад виховання в учнів цінностей здорового способу життя у процесі занять фізичними вправами. Так, науковець детермінує ЗСЖ як життєдіяльність особистості, що ґрунтується на культурних нормах, цінностях, формах та способах діяльності, які зміцнюють здоров'я і сприяють гармонійному фізичному, духовному та соціальному розвитку (Закопайло, 2003).

Вартими уваги вважаємо дослідження вітчизняної вченої В. Шахненко, яка інтерпретує ЗСЖ як головну передумову міцного здоров'я населення країни. ЗСЖ, на думку дослідниці, виключає шкідливі звички, а до його складових належать природа, духовність, соціальне середовище, сприятливий психологічний мікроклімат, збалансоване харчування, оптимальний добовий режим, рухова активність, загартовування, профілактика захворювань тощо. Так, за тлумаченням В. Шахненко, ЗСЖ – це сукупність ціннісних орієнтацій та настанов, звичок, режиму, ритму й темпу життя, спрямованих на оптимальне збереження, зміцнення, формування, відтворення і передачу здоров'я, що може бути досягнуто в процесі навчання і виховання, спілкування, праці та відпочинку (Шахненко, 2006).

Авторитетним видається погляд української вченої-валеолога С. Кондратюк на проблему ЗСЖ та його формування. У своїх наукових дослідженнях учена доходить висновку, що ЗСЖ – це форма життєдіяльності, яка ґрунтується на вимогах добового біоритму і включає такі основні складові, як особиста гігієна, рухова активність, режим харчування та сну, загартування, чергування праці й відпочинку, відсутність шкідливих звичок. Окрім того, С. Кондратюк наголошує на безпосередньому зв'язку ЗСЖ із особистісно-специфічним виявленням людьми своїх соціальних, психологічних, фізичних можливостей і здібностей (Кондратюк, 2009).

Схожим за ключовими термінами до визначення С. Кондратюк можемо вважати трактування ЗСЖ дослідницею В. Оржеховською. Так, ЗСЖ, як стверджує вчена, є формами повсякденного життя, що відповідають гігієнічним нормам, розвивають адаптивні можливості

організму, сприяють успішному відновленню, підтримці й розвитку його резервних можливостей, повноцінному використанню його соціально-психологічних функцій (Оржеховська та Пилипенко, 2006).

Вітчизняна науковець Т. Бабюк кваліфікує ЗСЖ із суто педагогічної точки зору. Оскільки вчена досліджує систему педагогічної роботи з формування здорового способу життя, теоретичні аспекти проблеми здоров'я і виховання здорового способу життя особистості, то в її потрактуванні ЗСЖ – це система ціннісно-змістових установок, знань, мотиваційно-вольового досвіду особистості, яка безперервно трансформується, та практична діяльність суб'єкта, спрямована на збереження й розвиток здоров'я в процесі адаптації у змінних умов життєдіяльності відповідно до вікового розвитку (Бабюк, 2005). Не можемо не погодитися з думкою дослідниці Т. Бабюк стосовно тлумачення ЗСЖ як системи знань та вмінь особистості, проте вважаємо, що для певних вікових груп (а саме учнів середньої школи) є не зовсім доцільним говорити про наявність певного мотиваційно-вольового досвіду у сфері формування здорового способу життя. Період навчання в середній школі, на нашу думку, є саме тим часом, коли в учнів тільки формується валеологічний світогляд і виробляються навички мотиваційно-вольового досвіду.

Вітчизняний учений у галузі фізичного виховання і спорту І. Мдівнішвілі, посилаючись на власний науково-педагогічний досвід, подає узагальнене визначення ЗСЖ як форм та способів повсякденної життєдіяльності, що відповідають гігієнічним принципам, зміцнюють адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтриманню та розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-професійних функцій (Мдівнішвілі, 2003, с. 83).

Українська дослідниця Н. Волошко у свою чергу аналізує ЗСЖ з точки зору стилю існування, а не форм, видів чи способів життя людини. Так, учена стверджує, що ЗСЖ – це такий стиль існування, при якому завдяки застосуванню певних методів впливу на організм і його оточення, рівень життєздатності організму стає оптимальним, спостерігається постійне вдосконалення і використання потенціалу організму без завдання йому шкоди, причому активність організму і його можливості зберігаються до самої старості (Волошко, 2012).

Науковець Є. Чернишова доводить, що здоровий спосіб життя – це все те в людській життєдіяльності, що стосується збереження та зміцнення здоров'я. Це сукупність таких умов навчання і виховання, спілкування, праці й відпочинку, у яких проявляються звички, режим і темп життя, що сприяють збереженню, зміцненню, формуванню, відтворенню й передачі здоров'я (у майбутньому). Його складові включають різні елементи, що стосуються всіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної (Чернишова, 2004).

Термінологічний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що в сучасних наукових дослідженнях здоровий спосіб життя

окреслено як скеровану на збереження, зміцнення та покращення здоров'я людей життєдіяльність. Це поняття розглядається в нерозривному зв'язку із психолого-мотиваційним та індивідуально-зорієнтованим компонентом особистості як засада та здатність індивіда до реалізації власних фізичних, психоемоційних, культурних, соціальних здібностей. На думку вченої Чаговець А. І., здоровий спосіб життя визначається як форма повсякденного життя, що відповідає гігієнічним правилам, розкриває адаптивні можливості організму, сприяє успішній підтримці й розвитку його резервних можливостей (Чаговець, 2007).

Вартим уваги вважаємо тлумачення сучасної вченої Ю. Гавриленко, за яким ЗСЖ – це спосіб життєдіяльності людини, однією з основних цінностей якого є формування, збереження й зміцнення здоров'я; у якому реалізується усвідомлене, активне ставлення до власного здоров'я, уміння акумулювати певні позитивні та нейтралізувати негативні зовнішні чинники, що впливають на здоров'я (Гавриленко, 2006).

Як можемо побачити, численні дослідження феномену здоров'я та здорового способу життя учнів стали об'єктом вивчення багатьох вітчизняних науковців у галузі педагогіки та дотичних до неї наук: психології, соціології, валеології, медицини, фізкультури та спорту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, здійснивши аналіз наукової педагогічної, валеологічної та медичної літератури та взявши за основу визначення концептуальних термінів нашого дослідження провідними вітчизняними вченими, можемо зробити такі висновки.

1. Здоров'я людини є засобом для досягнення очікуваних цілей шляхом установаження багатовимірної рівноваги (розумової, фізичної, соціальної, політичної, економічної та духовної) у житті окремої особистості та суспільства в цілому.

2. Здоровий спосіб життя трактуємо як сукупність дій людини, що виконуються з певною частотою, інтенсивністю та тривалістю на індивідуальному, міжособистісному, організаційному й державному рівнях для формування, збереження та зміцнення здоров'я.

3. Процес формування здорового способу життя людини передбачає розширення прав і можливостей особистості щодо покращення здоров'я шляхом забезпечення її законодавчою, освітньою, соціальною, економічною, організаційною підтримкою.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабюк, Т. Й. (2005). Теоретичні аспекти проблеми здоров'я та виховання здорового способу життя особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, Вип. 8, Книга 2*, 116. (Babiuk, T. (2005). Theoretical aspects of issue of human health and healthy lifestyle. *Theoretical and methodological problems of children and youth upbringing. Vol. 8, book 2*, 116).
- Бойченко, Т., Колотій, Н. (2004). *Основи здоров'я. Експериментальний підручник для учнів*. К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український ін-

- соціальних досліджень (Boichenko, T., Kolotiy, N. (2004). *Health basics. Experimental textbook for schoolchildren*. Kyiv: State institute of family and youth problems, Ukrainian institute of social research).
- Волошко, Н. І. (2012). *Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі*. К.: Науковий світ (Voloshko, N. I. (2012). *Psychology of healthy lifestyle formation in the educational process*. Kyiv: Scientific world).
- Гавриленко, Ю. (2006). *Виховання здорового способу життя старшокласників у процесі навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл Автономної Республіки Крим* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання). Херсон. (Havrylenko, Yu. (2006). *Healthy lifestyle education of senior pupils in the process of educational activity in secondary schools of the Autonomous Republic of Crimea* (PhD thesis abstract). Kherson).
- Горащук, В. П. (2004). *Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Харків. (Horashchuk, V. P. (2004). *Theoretical and methodological grounds of pupils' health culture formation* (DSc thesis abstract). Kharkiv).
- Жабокрицька, О. (2004). *Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання). Київ (Zhabokrytska, O. (2004). *Pedagogical conditions of healthy lifestyle education of adolescents in extracurricular activities* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Закопайло, С. (2003). *Педагогічні основи виховання в юнаків 10–11 класів цінностей здорового способу життя* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання). Київ (Zakopailo, S. (2003). *Pedagogical grounds of education of healthy lifestyle values of 10-11 form boys* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Кондратюк, С. М. (2009). Особливості виховання здорового способу життя у молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, Вип. 13, Кн. 2, 217*. (Kondratiuk, S. M. (2009). Peculiarities of healthy lifestyle education of younger schoolchildren. *Theoretical and methodological problems of children and school youth upbringing. Vol. 13, book 2, 217*).
- Мдівнішвілі, І. (2003). Самостійні заняття фізичною культурою і спортом як запорука здорового способу життя студентської молоді. *Формування здорового способу життя студентської молоді: реалії та перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.*, (сс. 83-85). Полтава (Mdivnishvili, I. (2003). Self-study of physical education and sports as a guarantee of youth healthy lifestyle. *Formation of a healthy lifestyle for student youth: realities and perspectives: all-Ukrainian conference materials*, (pp. 83-85). Poltava).
- Оржеховська, В. М., Пилипенко, О. (2006). *Превентивна педагогіка*. Ізмаїл: СМІЛ (Orzhekhovska, V. M., Pylypenko, O. (2006). *Preventative pedagogics*. Izmail: SMIL).
- Рапацевич, Е. С. (2005). *Педагогіка: Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово (Rapatsevych, Ye. S. (2005). *Pedagogics: Great modern encyclopedia*. Minsk: Modern word).
- Терминологический ювенологический словарь* (2005). Режим доступу: <http://voluntary.ru/dictionary/913/word/zdorovyi-obraz-zhizni>. (Terminological juvenile dictionary (2005). Retrieved from: <http://voluntary.ru/dictionary/913/word/zdorovyi-obraz-zhizni>).
- Формування здорового способу життя молоді: стан, проблеми та перспективи: Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 р.)*.

(2003). К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді (*Formation of youth healthy lifestyle: condition, problems and perspectives: Annual report to the President of Ukraine, to Verkhovna Rada, to the Cabinet of Ministers of Ukraine about the situation with youth in Ukraine (summary of 2002)*). (2003). Kyiv: State institute on family and youth problems).

Формування здорового способу життя: навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців (2000). Київ. (*Healthy lifestyle formation: textbook for students of civil servants training courses* (2000). Kyiv).

Чаговець, А. (2007). *Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Харків (Chahovets, A. (2007). *Problem of healthy lifestyle formation of preschool children in native theory of education (2nd half of the XX century)* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

Чернишова, Є. Р. (2004). *Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти). Київ (Chernyshova, Ye. R. (2004). *Teacher training on the formation of basic knowledge of pupils about health and safety of human life* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Шахненко, В. (2006). Наукові основи формування здорового способу життя учнів. *Проблеми освіти, Вип. 48, 78-83* (Shakhnenko, V. (2006). Scientific grounds on schoolchildren healthy lifestyle formation. *Problems of education, Vol. 48, 78-83*).

РЕЗЮМЕ

Мохонек Зоряна. Здоровый образ жизни учеников как педагогическая проблема.

В статье определены сущностные характеристики феномена «здорового образа жизни» как педагогической проблемы. Формирование здорового образа жизни является объектом научного интереса широкого круга современных отечественных и зарубежных ученых, представляя собой предмет междисциплинарных исследований, который требует конкретизации в рамках нашей научной разведки. Важность такого исследования закреплена многочисленными государственными документами, законами, постановлениями и указами, определяющими формирование навыков и способностей ученика для укрепления и поддержания здоровья одним из приоритетных заданий сегодняшней средней школы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни учеников.

SUMMARY

Mokhoniok Zoriana. Healthy lifestyle of pupils as an educational issue.

One of the main principles of the integration process of domestic education into the world and European educational space is formation of a healthy lifestyle for secondary school pupils in Ukraine. Education, upbringing and development of the younger generation, training of physically and morally healthy, skilled and competitive personnel are a priority developmental vector of the education system of our state.

Health promotion and health education of students appear to be the scientific interest object of a wide range of domestic and foreign researchers. Formation of pupils' healthy lifestyle turned to become the most pressing issues of the present. The most important terms that had been specified in our research, taking into consideration the plurality of their interpretations in reference books, scientific works on educational theory, psychology, valeology, medicine, and sociology, are "healthy lifestyle" and "health education / health promotion for students".

Healthy lifestyle is a scientific and everyday concept in its character, covering the objective need of an individual and a modern society in general in health, physical education, endurance and perfection. The intensification of modern society development pace predetermines the increased interest in a healthy lifestyle and health promotion nowadays.

Human health is a vivid system that can be influenced with the increasing load on the human body. The enhancing risk of man-made and environmental disasters, increasing number of military, political, ethnic conflicts affect human health and provoke negative changes in it. One of the priorities of a secondary school today, as stated in numerous state documents, decrees and laws, is the upbringing of pupil' skills and abilities for strengthening and maintaining health and health promotion.

Having analyzed contemporary scientific educational, valeological and medical literature and taking into consideration the definitions of conceptual terms given by leading domestic and foreign scientists, we can draw certain conclusion. Firstly, human health is a means to achieve the expected goals by establishing a multidimensional equilibrium (mental, physical, social, political, economic and spiritual) in life of an individual and society in general. And secondly, the process of health promotion involves expanding the individual's rights and opportunities to improve his health by providing him with legislative, educational, social, economic and organizational support.

Key words: health, healthy lifestyle, health promotion.

УДК 373.54:372.853(036.5)

Анна Муха

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2892-7495

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/307-317

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

У статті досліджуються особливості розвитку творчого мислення на уроках фізики. Показано, що творче мислення – один із компонентів підприємницької компетентності. Акцентується увага на тому, що сучасному суспільству необхідний творчий фахівець. Використовуються загальнотеоретичні, теоретичні та емпіричні методи. Підкреслюється важлива роль педагога у вирішенні такого завдання, як розвиток творчого мислення у процесі навчання фізики. Розглянуто технології сприяння розвитку творчих здібностей учнів, що базуються на основних принципах в організації освітнього процесу. Обґрунтовано підходи до розвитку творчого мислення на уроках фізики й зазначено перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: творче мислення, підприємницька компетентність, уроки фізики, творчі здібності, підприємливість, фізика, інтерактивні технології навчання, проблемне навчання, проектування, навчально-творчі завдання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти відбувається переосмислення ролі цінності отриманих учнями знань. На сьогодні суспільству необхідний творчий фахівець, здатний самостійно орієнтуватися в стрімкому потоці науково-технічної інформації, що вміє критично мислити, висловлювати й захищати власну точку зору. Отже, розвиток творчих здібностей учнів є соціальним замовленням суспільства, оскільки воно

потребує ініціативних особистостей, здатних швидко адаптуватися до змін та свідомо діяти. Майбутнє нашої країни будуть творити люди, які вміють приймати нестандартні рішення. І основна задача педагогів – виявити й розвивати в кожному учневі творчі здібності, формувати в них ініціативність, підприємливість із метою самореалізації в подальшому житті. Тому проблема розвитку творчого мислення, зокрема у процесі навчання фізики, що має широкі можливості щодо формування підприємницької компетентності учнів, є досить актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення творчого мислення: «Творче мислення – це оригінальність і незвичність висловлюваних ідей, прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні завдання (проблеми), здатність бачити предмет (можливості його використання) під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації» (Шинкарук, 2002, с. 378). Звідси виходить, що розвиток творчого мислення є компонентом підприємницької компетентності. Завдяки творчому мисленню людей можливий розвиток науки, техніки, освіти, мистецтва, державності тощо. Творчі люди завжди створюють новий, оригінальний продукт, щось неповторне у всіх сферах людської діяльності.

Як зазначає К. Кошевська, реальне життя вимагає активного (творчого) мислення; людина повинна сама собі представляти контекст, ідеї, цілі та завдання мислення. Підприємливі особи стають успішними значною мірою завдяки власній креативності (Бобінська, 2014, с. 26).

Проблемі розвитку творчого мислення були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема Л. С. Виготського, Н. О. Менчинської, Г. О. Люблінської, П. П. Блонського, М. М. Шардакова, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, Г. С. Костюка та ін. Видатні дослідники Л. С. Виготський, П. Едвардс, Б. М. Теплов, К. Роджерс вклали багато енергії в розробку педагогічних проблем, пов'язаних із творчим розвитком особистості. Система дослідження творчого мислення як становлення і формування творчих розумових дій та операцій, які забезпечують можливості розв'язання творчих розумових завдань, досягнула значного розвитку завдяки працям П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Талізїна (Давидов, 1986).

Мета статті – обґрунтування підходів до розвитку творчого мислення як одного з компонентів підприємницької компетентності на уроках фізики.

Методи дослідження: загальнонаукові – вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування творчого мислення в учнів на уроках фізики (аналіз і синтез; абстрагування і конкретизація; узагальнення і систематизація; індукція і дедукція; порівняння та протиставлення); конкретно наукові – метод причинно-наслідкового аналізу; метод історичного аналізу; прогнозування; емпіричні – вивчення та узагальнення масового й передового вітчизняного і зарубіжного науково-

педагогічного досвіду з розвитку творчого мислення в контексті формування підприємницької компетентності учнів у системі шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Багато дослідників вважає, що підприємливість спирається на вроджені задатки, індивідуально-психологічні особливості людини, які включають у себе такі основні характеристики особистості: безперервна енергійність мислення і дій, найвище почуття часу; здатність діяти в умовах невизначеності, вміння йти на розумний ризик, приймати власні рішення; ефективна комунікабельність. З іншого боку, інші дослідники вважають, що підприємницьку компетентність можна і потрібно розвивати. Підприємницька компетентність формується, коли учень може аналізувати проблемну ситуацію, висувати гіпотезу щодо її розв'язання, спілкуватися, висловлювати власну думку та захищати її, працювати у групі, розв'язувати завдання, що виникають у повсякденному житті, тим самим дбаючи про безпеку життєдіяльності. Отже, одним із компонентів формування підприємливості учнів є розвиток їх творчого мислення. Для формування здатності генерування ідей урок фізики повинен бути побудованим таким чином, щоб учні мали можливість поринути у світ творчості, при цьому з легкістю сприймати навчальний матеріал, а також отримувати задоволення від навчання. Розвиток творчого мислення дає можливість формувати в учнів підприємливість, вміння встановлювати контакти, вміння швидко реагувати на зміни і знаходити найкращі шляхи виходу з тих чи інших життєвих ситуацій. При цьому учні прагнуть досліджувати різноманітні фізичні явища, пояснювати їх прояви та використання у власному житті, попереджувати можливі негативні наслідки. Вирішення навчально-творчих пізнавальних завдань сприяє формуванню підприємливості учнів.

Реальне життя вимагає від людини активного мислення (Брушлинський, 2003). Природний інтелект не гарантує, що людина стане успішною. Особи з високим інтелектом, як правило, потрапляють у пастку, бо вони більше часу розмірковують над проблемою, найчастіше ускладнюючи її. Так, учень із високим рівнем навчальних досягнень більшу частину контрольної роботи витратив на креслення схеми до задачі, бо він намагався зобразити відстані на схемі пропорційні числам, які їм відповідають. А для цього треба було робити відповідні розрахунки, які забрали багато часу, хоча цю схему можна було зобразити умовно. Отже, особам із високим інтелектом потрібно також тренувати навички творчого мислення – не менш, ніж іншим, бо природний інтелект іноді навіть може й заважати. Дуже часто тестові завдання швидко виконуються учнями з середніми здібностями, тоді як учні з високим інтелектом починають міркувати над різними варіантами відповідей, різними способами розв'язання тощо. У реальному житті людина повинна сама ставити перед собою ідеї, цілі та завдання мислення (Бобінська, 2014, с. 26).

Формальні знання є результатом догматичного типу навчання, що століттями складався в дидактиці освіти. Широко застосовуване в сучасному навчанні пояснювальне навчання, звичайно, має багато переваг: у учнів розвивається не тільки пам'ять, а й мислення, спостережливість. Але пояснювальний тип викладання не сприяє розвиткові творчого (продуктивного) мислення в учнів, тим самим породжуючи безініціативність. У майбутньому це будуть фахівці, які вміють засвоювати знання, але пасувати в ситуаціях, що вимагають самостійного мислення, не здатні самостійно здобувати знання і творчо ставитися до справи (Равлюк, 2005).

Успішна адаптація сучасного випускника школи в суспільному житті висуває вимоги щодо наявності таких якостей особистості, як мобільність, спроможність навчатися впродовж життя, наявність творчого мислення тощо (Іваній та Муха, 2016). Ураховуючи це, значну увагу на уроках фізики приділяють застосуванню отриманих знань під час виконання лабораторної роботи. Однак, виконання завдань відбувається за інструкцією, тобто за зразком, хоча в реальному житті все зовсім по-іншому.

Розвивати творче мислення означає формувати й удосконалювати розумові операції: абстрагування, пошук асоціацій, дедуктивне мислення, індуктивне мислення, метаморфічне мислення, здійснення перетворень (Матвійчук, 2013).

Творчо-пошукова позиція особистості формується завдяки науково-дослідній роботі, яка організована в межах освітнього процесу. Під час її виконання учень може проявити ініціативу, спостережливість, інтерес до близької йому проблеми. Перевагою дослідницької роботи учнів є те, що її можна виконувати у групі (Дьюї, 1999, с. 36). В умовах колективної роботи вчитель має найбільшу можливість виявляти творчі обдарування учнів. Реалізуючи свої завдання в групах, учні розвивають такі вміння: прийняття колективних рішень, висловлення особистих думок і вміння вислухати інших, знаходження компромісу, дискусії, планування та розрахунки бюджету, передбачення різних труднощів у реалізації і вміння їх вирішувати. Це демонструє необхідність знань, адже їх відразу використовують для розв'язання проблем, що виникають у практичній діяльності.

Для розвитку творчого, нестандартного мислення можна застосовувати технологію розвивального навчання. Організаційно-мотиваційна установка проводиться на початку уроку. З метою створення важливих підприємницьких якостей можна застосовувати технологію проблемного навчання, коли через створення проблемної ситуації відбувається самостійний пошук учнями оптимальних шляхів вирішення проблеми. Перед учнями вчитель ставить проблемну ситуацію, яку вони успішно вирішують. Проблемна ситуація на уроці фізики пробуджує в учнів інтерес до теми, підвищує активність на уроці і стимулює самостійність у пошуку додаткової інформації. Наприклад, під час вивчення теми «Інерція. Інертність» у 7 класі

можна використати таку проблемну ситуацію: «Відомий французький письменник 17 ст. Сірано де Бержерак у своєму сатиричному творі «Історії країн на Місяці» (1652р.) розповідає про цікавий спосіб мандрування. Він полягає в тому, що досить піднятися над поверхнею Землі на деяку висоту, протриматися там декілька хвилин і знову опуститися. Оскільки планета обертається навколо осі, то мандрівник опуститься в зовсім інше місце. На перший погляд – це найдешевший і найпростіший спосіб подорожувати, замість довготривалої подорожі через моря і океани можна нерухомо повисіти над Землею і почекати, поки вона сама не повернеться до мандрівника потрібним місцем. Чому такий спосіб є фантазією?».

Далі відбувається евристична бесіда. Учні висловлюють свої припущення. Учні висловлюють свої думки, висувають гіпотези:

1. Разом з Землею рухається і атмосфера. Якби атмосфера не рухалась, то на Землі постійно був би страшний ураган (Швидкість урагана 144 км/год, а Земля проносила б нас через повітря зі швидкістю 800 км/год).

2. Якби навіть і не було повітря, яке рухається разом із Землею, ми б також не змогли би так подорожувати, тому що піднімаючись над Землею, ми продовжуємо рухатися з тією самою швидкістю, як і Земля. І, якщо знову ми опустимося на її поверхню – це буде те ж саме місце. Це подібно тому, як у вагоні рухомого потяга підплигнути на місці. (Ми знову опустимося на те саме місце. Чому?) Вірну відповідь проблемне запитання діти отримують на уроці: «Повітряна куля рухається за інерцією разом із Землею, тому що вона зберігає швидкість Землі» (Муха, 2017).

Для того, щоб кожен учень був активно залучений у колективну роботу, зокрема малих груп, доцільно використовувати інтерактивні технології. Це дозволяє формувати в дітей такі важливі підприємницькі якості, як ініціативність, самостійність, здатність до прийняття рішень, уміння спілкуватися, відстоювати власну думку. Працюючи в команді, діти вчаться взаємодіяти один із одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок міжособистісного спілкування, брати відповідальність за результати діяльності. Завдяки спланованим діям, учитель досягає взаємодії дитячої душі й розуму, навчає мислити. Це сприяє формуванню вільної творчої особистості. Позитивні емоції, одержані під час застосування інтерактивних технологій, зміцнюють засвоєні знання, перетворюючи їх в уміння та навички. Уміле поєднання фізики з грою сприяє розвитку естетичних та творчих здібностей та робить урок цікавим, живим, не нудним. Здобуті знання учні використовують собі на користь, для поліпшення свого життя, своєї безпеки тощо. У цей час відбувається багатогранне повторення матеріалу в різних його поєднаннях і формах. Ігри створюють атмосферу змагання, дозволяють учням мобілізувати свої знання, розвивати мислення і творчий потенціал. У кінці інтерактивних завдань підводяться підсумки, що стосуються даної ситуації,

що дає учасникам змогу краще зрозуміти фізичну сутність процесів та явищ. Таким чином, дитина має можливість отримати цінний досвід.

Невід'ємною частиною педагогічного процесу є проектна діяльність, що сприяє розвитку творчого мислення, яке потрібне не лише підприємцям, а й кожній людині, що прагне досягти успіху. Позитивним фактором використання технології проектного навчання виступає його спрямованість на виконання певного розумового завдання із застосуванням різних способів творчої і дослідницької діяльності, що виступає передумовою формування самостійності у плануванні, організації та контролі власної діяльності.

Покажемо деякі елементи проектної діяльності при вивченні теми у 7 класі «Виштовхувальна сила. Закон Архімеда. Плавання тіл. Повітроплавання». Учні на уроках та в позаурочний час знайомляться з історією розвитку судно- та повітроплавання та сучасним станом цих галузей науки і техніки в світі, з'ясовують технічні характеристики водних та повітряних суден, їхні основні особливості залежно від призначення та експериментально досліджують принцип польоту небесного ліхтарика. Потім об'єднуються у групи: «теоретики» та «експериментатори». Групи працюють у співпраці та взаємодопомозі. Разом діти створюють презентацію, публікацію, веб-сторінку. На першому етапі учні ознайомлюються з презентацією вчителя, ключовими та тематичними питаннями, обирають тему навчального проекту для дослідження. Перед початком роботи в проекті ініціативна група учнів підбирає матеріали з обраної теми, знаходить малюнки, розглядає історичну довідку, як і коли з'явилося повітроплавання та суднопластво. Учні знайомляться з матеріалом підручника, проходять тести. Під час другого етапу учні об'єднуються в групи за вподобаннями та планують роботу над дослідженням. I група «теоретики» – вивчає технічні характеристики водних та повітряних суден, їх основні особливості залежно від призначення, аналізують їх. II група – «експериментатори» – випробовують у дії небесний ліхтарик і досліджують принцип польоту небесного ліхтаря. Знаходять співвідношення між модулями сили тяжіння і сили Архімеда, які діють на це тіло. Усі учні готують мультимедійну презентацію і демонструють результати роботи групи перед учнями інших класів школи, роблять висновки. Результатом проектної діяльності є не лише засвоєння знань із фізики, умінь та навичок, але і й формування підприємницької компетентності, що передбачає розвиток творчого мислення.

Безперечно, розширює можливості вчителя щодо розвитку творчого мислення з метою формування підприємницької компетентності у учнів інформаційно-комунікативна технологія, яка ґрунтується на використанні комп'ютерів. На сучасному етапі розвитку освіти учні повинні вміти самостійно організовувати пошук інформації з різних джерел, обробляти, перетворювати, передавати інформацію, працювати з комп'ютерними програмами. Використання ІКТ дозволяє з високим ступенем ефективності

розвивати пізнавальну активність учнів, підвищувати інтерес до вивчення фізики, розвивати творче мислення, формувати й удосконалювати навички роботи з комп'ютером, формувати навички колективної роботи й самостійного дослідження. За допомогою комп'ютера можна проводити досить складні лабораторні роботи, під час виконання яких учень може самостійно змінювати вихідні параметри дослідів, спостерігати, як змінюється в результаті явище, аналізувати побачене та робити відповідні висновки.

Під час уроків фізики діти можуть відчути свої потенційні можливості щодо розв'язування складних практичних задач, зростає їх самооцінка, упевненість у своїх силах. Творче мислення формується і в ході розв'язування якісних практичних задач, диференційованого домашнього завдання, а також у самій організаційній формі. Головний акцент таких уроків робиться на застосуванні здобутих знань у подальшому житті – в побуті, на виробництві, можливо в подальшому учні будуть створювати різні пристрої, в основі яких лежить певне фізичне явище. У ході уроку фізики можна реалізувати такі наскрізні лінії, як «громадянська відповідальність» (робота в парах, підготовка цікавих повідомлень, взаємодопомога), «здоров'я та безпека» – у правилах поведінки з небажаними явищами в побуті та промисловості, «підприємливість та фінансова грамотність» (ситуативні справи на важливість енергозберігальних заходів у масштабах родини, країни, громади, ситуативні завдання на аналіз прикладів пасажирських та вантажних перевезень в Україні або світі), «екологічна безпека та сталий розвиток» (вплив сучасного виробництва, життєдіяльності людини на довкілля). Головне питання уроку ставиться на початку вивчення нового матеріалу та вирішується за допомогою різних методів (проблемно-пошукових, інтерактивних, роботи в парах, відеозапитань учнів тощо). Отже, серед форм і методів навчання надаємо перевагу таким: проблемність змісту уроку, створення творчих проектів, дебати, диспути, рольові та ділові ігри, самостійна та групова пошукова діяльність, методи ситуаційного аналізу, кейсів, мозкового штурму тощо.

Різновидами технік тренування творчого мислення є:

1) *підвищення пізнавальної активності.* Так, узагальнення з теми «Теплові явища» у 8 класі проходить у формі змагання між командами. Учням ставиться проблемне питання: «Який котел – електричний, газовий чи твердопаливний – ви поставили б у свій новий будинок?». Діти із задоволенням поринають у світ творчого пошуку. «Проблемність» змісту стимулює дискусію, обговорення, зіткнення думок і переконань. Проблема ситуація стає стержнем міжпредметних навчальних проектів (учні використовують знання з географії, історії, фізики, трудового навчання, математики). Реалізуючи свої завдання в групах, учні розвивають творче мислення та вміння прийняття колективних рішень, висловлення особистих думок і вміння вислухати інших, знаходження компромісу, дискусії, передбачення різних труднощів у реалізації проекту і вміння їх вирішувати;

2) *потреба в покращенні* – один із найважливіших видів мотивації для творчості. Так, при вивченні теми «Робота та потужність електричного струму» доцільно орієнтувати учнів на пошук шляхів покращення родинного бюджету за рахунок уміння обчислювати енергоефективність та економічність різних електроприладів. Наприклад, учні із задоволенням дискутують над питанням: «Яку лампу обрати для освітлення: лампу розжарення, енергозберігаючу, світлодіодну?»

Завдяки цілеспрямованій взаємодії та співтворчості вчителя і учнів відбувається процес формування творчого мислення в дітей на уроках фізики. На практиці розвивати творче мислення зовсім непросто через низку негативних факторів: обмеження часу, стан підвищеної тривожності, відсутність мотивації, бажання швидко знайти рішення, наявність певної установки на конкретний спосіб вирішення, невпевненість у своїх силах (Edward, 1992).

Для розвитку творчого мислення учнів уроки фізики мають бути орієнтовані на розв'язування практичних і якісних задач. Доцільно підбирати диференційовані завдання, які спонукають учнів бути активними та комунікабельними, серед яких є творчі, розраховані на креативних учнів (наприклад, створення проекту «Вічного двигуна» з подальшим його обговоренням тощо) (Муха та Каленик, 2018). Зміст і форми поєднувати так, щоб це викликало пізнавальний інтерес у учнів і сприяло інтенсивному засвоєнню знань, формуванню підприємливості, умінь та навичок для подальшої самореалізації української молоді. Навчання має бути не просто зрозумілим і доступним, але й цікавим. Якщо завдання з фізики є стандартними, шаблонними, то це не активізує творчого мислення, бо такий урок не викликає в дітей жодного інтересу. Перед учителем стоїть завдання підготувати учнів до активного сприйняття змісту навчального матеріалу, розуміння необхідності знань, умінь, підвести учнів до самостійності у здобуванні знань та вмінь. Педагог є організатором і співвиконавцем процесу навчання через пізнавання учнями навколишнього світу. Перш ніж вчити цьому дітей, учитель також повинен мати ці якості. Він повинен відчувати покликання, бути ініціативним, активним, творчим, компетентним, постійно розвиватися, постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, обов'язково займатися самонавчанням, реалізувати свій творчий потенціал, відчувати в собі величезну енергію і натхнення. Це необхідні риси компетентного вчителя. І основна задача педагога – виявити й розвивати в кожному учневі творчі здібності для того, щоб формувати ініціативність, підприємливість з метою самореалізації в подальшому житті.

Учні вчаться з бажанням, коли вони готові вчитися і є мотивація до навчання. Тому спочатку необхідно створити сприятливі умови для навчання й позитивний настрій. Учні із задоволенням вчаться на практиці, тому що можуть свої знання безпосередньо застосувати. Для цього слід використовувати якомога більше різних інтерактивних методів і технік

навчання. Учні успішно вчать, якщо вони навчають інших (Іваній та Муха, 2016). Тобто, треба створити умови для взаємодопомоги, обміну учнівським досвідом, представлення своєї роботи у вигляді презентацій тощо. Учні необхідно навчити визнавати свої помилки, щоб із успіхом іти далі. Діти легше навчаються тоді, коли об'єкт навчання їм близький і безпосередньо їх стосується. Отже, необхідно надати можливості учням ділитися власними спостереженнями, розповідати про їхні досягнення, знаходити приклади з реального життя. Діти не можуть навчитися того, чого не розуміють. Тому доцільно застосовувати різні методи і форми роботи, що дозволять дитині сприйняти навчальний матеріал якнайкраще. Учні вчать краще, коли відчувають, що їх хтось підтримує, коли знання та вміння пристосовані до їх специфічних потреб і стилю навчання. Тому потрібно допомогти дитині, яка потребує допомоги, слід дотримуватися принципу «дитиноцентризму» або особистісно-орієнтованого навчання (Бобінська, 2014, с. 56).

Висновки. Отже, розвиток творчого мислення є компонентом формування підприємливості, однієї з ключових компетентностей, яка є необхідною для саморозвитку людини в розвиненому суспільстві. У сучасній школі відбуваються інноваційні процеси та йде постійний пошук нових методів і прийомів навчання, які змушують учнів пізнавати навколишній світ, підходити творчо до будь-яких проблем та знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. Тому, завдання виховання творчої особистості, що ставиться перед освітнім процесом, є одним із найголовніших завдань сьогодення. Розвиток творчого мислення дасть можливість майбутнім громадянам України досягти в житті бажаного результату та самореалізуватися. Під час викладання фізики доцільно використовувати нетрадиційні види уроків, технологію проблемного навчання, технологію інтерактивного навчання, технологію проектного навчання та інформаційно-комунікативну технологію, що сприяють розвитку творчої активності учнів. Як підтверджує аналіз педагогічної практики, процес формування творчого мислення учнів на уроках фізики великою мірою залежить від учителя, від того, яким чином він організовує навчання, які методи та засоби використовує при цьому, які вправи пропонує учням, і від того, чи сам вчитель є творчою особистістю.

Перспективи подальших наукових розвідок. Надалі необхідно розвивати в учнів творче мислення, формувати ініціативність та підприємливість, підвищувати здатність до сприйняття матеріалу з фізики та використання його на практиці, зокрема, моделювати й вирішувати проблемні ситуації. Вирішення цього питання вимагає перегляду змісту та форм навчального процесу, упровадження нетрадиційних технологій, змісту акценту з накопичення знань на підвищення рівня підприємницької компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

- Бобінська, Е., Шиян, Р., Товкало, М. (2014). *Уроки з підприємницьким тлом*. Варшава: Сова (Bobinska, E., Shyian, R., Tovkalo, M. (2014). *Lessons from an entrepreneurial background*. Warsaw: Owl)
- Брушлинский, А. В. (2003). *Суб'єкт: мислення, вчення, уяву*. Москва (Brushlinskyi, A. V. (2003). *Subject: Thinking, teaching, imagination*. Moscow).
- Давидов, В. В. (1986). *Проблеми розвивального навчання*. Москва (Davidov, V. V. (1986). *Problems of developing learning*. Moscow).
- Дьюї, Дж. (1999). *Психологія і педагогіка мислення (Як ми мислимо)*. Москва (Devey, J. (1999). *Psychology and pedagogy of thinking (How we think)*. Moscow.)
- Іваній, В., Муха, А. (2016). Формування ключових компетентностей учнів основної школи на уроках фізики з підприємницьким тлом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (62), 33-43 (Ivanii, V., Mukha, A. (2016). Formation of key competencies of students of the main school at the lessons of physics with entrepreneurial background. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (62), 33-43).
- Матвійчук, В. В. *Формування та розвиток творчих здібностей учнів*. Режим доступу: <http://www.rzhyschiv-osvita.edukit.kiev.ua/Files/downloads/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%87%D1%83%D0%BA%2C%2C%2C..docx>. (Matviichuk, V. V. *Formation and development of students' creative abilities*. Retrieved from: <http://www.rzhyschiv-osvita.edukit.kiev.ua/Files/downloads/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D0%B9%D1%87%D1%83%D0%BA%2C%2C%2C..docx>.)
- Муха, А. П., Каленик, М. В. (2018). Формування підприємливості на уроках фізики. *Фізико-математична освіта*, 4, 126-131 (Mukha, A. P., Kalenyk, M. V. (2018). Formation of entrepreneurship in physics classes. *Physics and Mathematics Education*, 4, 126-131).
- Муха, А. П. *Розробка уроку з фізики з підприємницьким тлом. 7 клас. Тема: Інерція, інертність*. Режим доступу: <http://annamuhasumy.blogspot.com/p/blog-page.html>. (Mukha, A. P. *Developing a lesson in physics with entrepreneurial background. Grade 7. Topic: Inertia, inertness*. Retrieved from: <http://annamuhasumy.blogspot.com/p/blog-page.html>.)
- Равлюк, Т. (2005). Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. *Вісник університету Львів. Серія педагогічна*, 20, 112-118 (Ravliuk, T. (2005). Diagnosis and early detection of students' creative abilities. *University of Lviv Bulletin. Pedagogical series*, 20, 112-118).
- Шинкарук, В. І. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис (Shynkaruk, V. I. (2002). *Philosophical encyclopedic dictionary*. Kyiv: Abrys).
- Edward, N. (1992). *Trening Twórczości*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza. Olsztyn (Edward, N. (1992). *Creativity Training*. Polish Psychological Association. Publishing Laboratory. Olsztyn.)

РЕЗЮМЕ

Муха Анна. Развитие творческого мышления как компонент формирования предпринимательской компетентности на уроках физики.

В статье исследуются особенности развития творческого мышления на уроках физики. Показано, что творческое мышление – один из компонентов

предпринимательской компетентности. Рассматриваются технологии содействия развитию творческих способностей учащихся, которые базируются на основных принципах организации образовательного процесса. Акцентировано внимание на том, что сегодня обществу необходим творческий специалист, который может принимать нестандартные решения. Подчеркнута важная роль педагога в решении такой задачи, как развитие творческого мышления в процессе обучения физике.

Ключевые слова: *творческое мышление, формирование предприимчивости, уроки физики, творческие способности, предприимчивость, физика, интерактивные технологии обучения, проблемное обучение, проектирование, учебно-творческие задачи.*

SUMMARY

Mukha Anna. Development of creative thinking as a component of entrepreneurial competence formation at physics classes.

The article investigates the features of creative thinking at physics lessons. It is shown that creative thinking is one of the components of entrepreneurial competence. The focus is on the fact that modern society needs a creative specialist, capable of independently navigating in the rapid flow of scientific and technical information, which can think critically, express and defend his point of view. Such research methods are used: general scientific – the study of psycho-pedagogical and methodological literature on the formation of creative thinking in students at physics classes (analysis and synthesis, abstraction and concretization, generalization and systematization, induction and deduction, comparison and contrast); specific scientific – the method of causal analysis; method of historical analysis; prognostication; empirical – studying and synthesis of mass and advanced domestic and foreign scientific and educational experience for the development of creative thinking in the context of formation of students' entrepreneurial competence in the school system. The important role of teacher is solving the task of development of creative thinking in the process of teaching physics is emphasized. It is noted that the process of formation of students' creative thinking at physics classes depends to a great extent on the teacher, on how he organizes training, which methods and means are used, what exercises he offers to students and on whether the teacher himself is a creative person. Technologies of promoting development of students' creative abilities based on the basic principles in organizing the educational process, namely technology of problem learning, technology of interactive learning, technology of project learning and information and communication technology are considered. Approaches to the development of creative thinking at physics classes are substantiated. The prospects of further scientific research are outlined: development of students' creative thinking, formation of initiative and entrepreneurship, improvement of the ability to perceive material in physics and its use in practice, ability to model and solve problem situations. The solution of this issue requires revision of the content and forms of the educational process, introduction of non-traditional technologies, shift of the emphasis from the accumulation of knowledge to raising the level of entrepreneurial competence, as the basis of development of abilities, effective actions in specific situations in order to prepare competitive specialists in the future.

Key words: *creative thinking, entrepreneurial competence, physics lessons, creative abilities, entrepreneurship, physics, interactive learning technologies, problem learning, projecting, educational and creative tasks.*

УДК 37.013.42:061.2/058.53

Євген Роздимаха

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

м. Слов'янськ

ORCID ID 0000-0002-0158-3207

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/318-328

НЕФОРМАЛЬНІ ОБ'ЄДНАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті виявлено й охарактеризовано загальнокультурні процеси розвитку суспільства, у якому відбувається існування неформальної культури. Проаналізовано теоретичну наукову літературу та практичний досвід учених щодо проблеми соціокультурного середовища молоді, їх соціально-психологічних і психолого-педагогічних аспектів. Визначено, що існування неформальних об'єднань молоді постає частиною процесів самореалізації творчого потенціалу особистості, відображає глибинні процеси в його середині. Неформальні об'єднання молоді обумовлені полікультурними процесами, є їх складовою частиною в оптимізації інноваційної освіти.

Ключові слова: неформальні об'єднання молоді, соціокультурне середовище, субкультура, особистість.

Постановка проблеми. Здійснення виваженого педагогічного аналізу основних аспектів соціокультурного середовища молоді під кутом зору сучасності, ураховуючи всі процеси, зрушення та явища актуальні особливо тепер, коли вітчизняна наука більше не обмежена ідеологічними догмами й існує можливість більш об'єктивного підходу до оцінки сучасної молодіжної культури.

Молодіжне середовище, у якості нової генерації, зазвичай, гостро відчуває необхідність змін у соціальній і особливо в культурній сферах. Потреба в самоіндифікації та самовираженні, на думку О. В. Тимохова, провокує часткову відмову від вже сформованих стереотипів та формування нових концептів, насамперед у культурній, а відтак і соціальній практиці. Власне це і є одним із основних рушіїв невпинності соціально-культурної еволюції суспільства (Тимохов, 2015, с. 88). У зв'язку з цим і виникає таке поняття, як неформальні об'єднання молоді, що означає культурні зразки, які тісно пов'язані із загальною домінуючою культурою і разом із тим відрізняються від неї своїми специфічними рисами.

Очевидним постає те, що неможливо побудувати загальну теоретичну модель, що передбачає універсальне визначення молодіжної субкультури в її динамічному розвитку. Інноваційність, радикальність, непередбачуваність, історична та соціокультурна обумовленість української молодіжної субкультури повсякчас активізуватиме науковий інтерес до неї. Питання молодіжної субкультури, особливо вітчизняної, потребує не тільки з'ясування її феноменологічних проявів, а й

комплексного аналізу, який дозволив би поєднати різні методологічні підходи з метою осмислення та виявлення сутності й тенденцій розвитку молодіжної субкультури» (Мартинюк, 2015, с. 47).

Національна молодіжна субкультура являє собою спосіб внутрішньонаціональної взаємодії, взаємовідносин і спілкування в ході життєдіяльності, а також систему соціально-духовних цінностей, спрямованих на формування й відтворення різноманітних, багатогранних національних зв'язків, норм, цінностей, стереотипів, настановлень, тобто субкультура охоплює всі уявлення, ідеї, вірування та норми, які служать об'єднувальними чинниками для тієї чи іншої нації, а також безпосередньо впливають на поведінку й діяльність її членів (Варій, 2002, с. 174).

Аналіз актуальних досліджень. Науковий аналіз досліджень різних галузей знань із проблеми соціокультурного середовища молоді, їх соціально-психологічних і психолого-педагогічних аспектів свідчить про те, що дослідники отримали об'єктивно значимі і практикою затребувані результати в розумінні природи і сутності неформальних об'єднань молоді. Виникла проблема критичного педагогічного аналізу при вивченні історії й сучасного стану цієї частини сучасної молодіжної культури як світового явища і як національного процесу; вивчення субкультурних підсистем для обґрунтування соціально-виховної роботи з представниками субкультур для їх просоціального спрямування та необхідність дослідити явище субкультури в різних галузях науки для визначення місця неформальних об'єднань молоді в загальній системі культури.

Наукові дослідження неформальних об'єднань молоді як загального явища і її різновидів (підкультур) здійснювали: П. Артьомов, Є. Борінштейн, М. Варій, І. Зязюн, О. Кучерук, Я. Левчук, Ю. Лисенко, О. Лопуга, С. Лупаренко, О. Мартинюк, В. Сіткар, Л. Тодорів, І. Тюрменко, М. Шимановський та інші.

У дисертаційних роботах останніх років розглядаються проблеми молодіжної субкультури як предмета педагогічного дослідження (Н. Бушмаріна), соціально-педагогічних чинників впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру (Ю. Лисенко), молодіжної музичної субкультури як засобу виховання духовності старшокласників (Н. Долгая), музики як чинника формування молодіжних субкультур (О. Борисова), соціально-педагогічної допомоги представникам юнацьких субкультур (М. Сенченко), дитячої субкультури як фактора соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі (Л. Варяниця).

Мета статті – виявити й охарактеризувати загальнокультурні процеси розвитку суспільства, у якому відбувається існування неформальної культури.

Методи дослідження. Вивчення та порівняльний аналіз вітчизняних філософських, історичних, психолого-педагогічних джерел; аналіз, систематизація й узагальнення теоретичного наукового матеріалу з проблеми соціокультурного середовища молоді, їх соціально-

психологічних і психолого-педагогічних аспектів, що дозволило отримати об'єктивно значимі і практикою затребувані результати в розумінні природи й сутності неформальних об'єднань молоді.

Виклад основного матеріалу. Виникнення субкультур визначається утвореннями неформальних об'єднань людей, які «культивують деяку культурну особливість», згодом набувають розвитку та виявлення людської активності, налагоджуючи відносини із соціальними інститутами. Біля центру загальної культури знаходяться базові субкультури, інші – периферійні, які несуть у собі інновації, організовуючи культурний розвиток і чим далі знаходяться периферійні субкультури, тим складніше приймаються інновації базовими субкультурами й загальною субкультурою зокрема, що ускладнює її трансформацію. У зв'язку з цим, різні підходи до дослідження культури свідчать про її різноманітність, невід'ємною ланкою якої є субкультури, які перебувають у певній взаємодії, утворюючи динаміку культурного поступу, а недостатність субкультурних інновацій уповільнює реформаторські процеси (Зязюн, 1994, с. 20-21).

Пізнати сутність і призначення субкультур, на думку Л. Тодорів, означає досягнути способи конструювання реальності в них. Субкультури – головні складові соціальної взаємодії, на рівні яких виникає оновлення культури та людини в ній. Основні схеми субкультур асимілюються суспільством в міру того, як вони отримують ширше визнання. Субкультури виникають, щоб вирішити суперечності в основній культурі, якщо вона вже не забезпечує покоління дієвими схемами адаптації до дійсності. Отже, субкультура тлумачиться як підсистема культури, що вказує на мультикультуральний характер суспільства, а «суб» розглядається як частина цілого, підсистема. Її культурний код створюється в межах загальної системи, що визначає основу даної цивілізації і цілісність соціуму. Тобто, культурний код субкультури визначається системою смислів панівної культури (Тодорів, 2011, с. 213).

Наукові погляди Ю. Лисенко стосовно явища субкультури й виявлення сутності соціально-педагогічного аспекту неформальних об'єднань молоді свідчать, що «по-перше, субкультура виникла в результаті диференціації загальної культури суспільства і є цілісним утворенням всередині панівної культури або саме субкультури породили домінуючу культуру; по-друге, існує внутрішній взаємозв'язок субкультур (між собою) і зовнішній (із загальною культурою), водночас, вони відрізняються як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях; по-третє, субкультури є двигуном культурного поступу, сприяючи трансформаційним процесам у загальній культурі суспільства; таким чином, наукові розвідки дають підстави стверджувати про існування складних взаємозв'язків у культурній системі суспільства та їхню взаємозумовленість, де субкультури виконують прогресивну функцію, сприяючи культурному розвитку» (Лисенко, 2015, с. 115).

Сучасний стан розвитку українського суспільства, коли йде перехід від статичності до динаміки, принципово змінює роль молоді в суспільстві. Саме динамічні суспільства відзначаються особливою цінністю молоді як фактора інноваційних змін, де «...щодня індивід розкриває себе в роботі, хобі, захопленні тощо. Однак, сьогодні головним і важливим інструментом, за допомогою якого розкривається весь потенціал особистості, є творчість» (Бикова, 2017, с. 133). Молодь тому і є специфічною спільнотою, що її характеристики і риси, на відміну від представників старших поколінь, знаходяться у стані формування і становлення. Відповідно, сутністю молоді та проявом її головної соціальної якості є не лише ступінь засвоєння суспільних відносин, а й передусім найбільша в соціумі готовність до інноваційної діяльності (Чопей, 2010, с. 7-8).

У ситуаціях соціокультурних змін, переходів «молодіжні субкультури стають джерелом культурних інновацій – «...важливою складовою, а часом і ядром нового напрямку в мистецтві, основою для вирішення соціально значущих технічних завдань» (Орлова, 1987, с. 97). Ми поділяємо думку автора, що субкультури можуть забезпечувати для базової культури можливість інноваційного розвитку, тому що вони знаходяться в процесі швидких змін, на відміну від базової культури, але в той час вони і є її складовими частинами, включеними в її культурний контекст.

У цьому сенсі можна говорити про те, що «відбувається монополізація базовою культурою права на формування культурного простору, а індивідуальні особливості, які властиві людині, у цей простір вносяться завдяки різним субкультурам, але можливість вибору поширюється не на всі субкультури, проте, можливість усвідомленого вибору субкультур набагато вище, ніж у ситуації з базовою культурою» (Артьомов, 2011, с. 33).

Без узагальнення особливостей функціонування неформальних об'єднань молоді принципово неможливо здійснення профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на зниження рівня девіантності поведінкових проявів представників молодіжної субкультури. Тому знання чинників виникнення й розвитку молодіжної субкультури може дозволити забезпечити гармонійний розвиток молоді в нових реаліях життя.

Вивчення природи і сутності неформальних об'єднань молоді дозволяє діагностувати проблеми та протиріччя входження молоді в соціокультурне середовище, соціально-активне життя, відстежувати динаміку розвитку та спрямованість життєвих стратегій молодого покоління, починаючи з позитивно-конструктивних до пасивних і негативних. Тому поняття субкультури набуло в українському суспільстві значного поширення і стосується професійних, вікових, національних, релігійних та інших прошарків і верст населення. На думку вітчизняного вченого П. Артьомова, субкультури поділяють за місцем у соціальній системі на: формальні – групи, структура і діяльність яких раціонально організовані відповідно до чітко визначених

групових правил, цілей і рольових функцій; неформальні – самодіяльні об'єднання людей, статус, структура, функції яких юридично не оформлені. Тобто, формальні субкультури створені для певної соціальної діяльності, мають юридично визначений статус, нормативну базу існування, яка закріплює структуру, тип завдань, колективні й індивідуальні права та обов'язки, а неформальні такої регламентації позбавлені (Артьомов, 2011, с. 34).

Вивчення теоретичних засад молодіжних субкультур дозволило М. Шимановському визначити їх загальну логічну структуру та розробити відповідні педагогічні методики співпраці з представниками таких субкультур. Автор констатував, що недостатньо вивчені теоретичні засади дослідження самих субкультур, неповним є педагогічне трактування взаємодії з такими молодіжними об'єднаннями, практично відсутні дослідження певних субкультур. Молодіжні субкультури, на думку автора, є: 1) обов'язковою умовою існування будь-якого демократичного суспільства, атрибутом громадського суспільства, міра їх розвитку є ознакою демократичності держави в цілому; 2) способом ідентифікації із соціальним середовищем: із власною групою в субкультурі, системою субкультур, світом поза субкультурами; 3) кожна субкультура має, притаманну тільки їй, особливу форму комунікації у власному субкультурному товаристві: особлива мова, що містить характерні для субкультури арготизми, особливі мовленнєві акти; особливості одягу або спеціальні знаки на одязі, зачіски, татування, обряд ініціації, що є способом розпізнання «свій-чужий»; 4) субкультури розрізняються також і мірою та методами конфлікту чи співробітництва із зовнішнім світом, до якого належить як світ поза субкультурами, так і світ інших субкультур; 5) необхідно розрізняти субкультури і контркультури, де субкультури продукують та репродукують особливі символи та переконання, виокремлюючи себе зі світу, разом із тим, не протиставляючись йому; контркультури ґрунтуються на неприйнятті чужих цінностей, втручанні в особисті справи носіїв інших субкультур; субкультура завжди демократична, контркультура в демократичному суспільстві має ознаки тотальності; б) у субкультурі важливо виділяти складові, що можуть бути об'єктом зацікавленого вивчення з боку педагогів, оскільки вони знаходяться у сфері приватного життя особистості; однак, є складові субкультур, а особливо контркультур, що виводять цю сферу культурної діяльності за межі правового поля (Шимановський, 2015, с. 112).

Сутність поняття «молодіжна субкультура» з точки зору соціальної педагогіки розробила Ю. Лисенко, яка визначила, що молодіжна субкультура є потужним механізмом соціалізації та має свою специфіку, структуру, взаємозв'язок з іншими культурами та загальною культурою зокрема, що реалізує потреби, відповідні психовіковим рівням і соціальному розвитку молодої людини, розкриваючи специфічність її ціннісних орієнтацій і способу життя в соціумі. Автором доведено, що різноманітні як неформальні, так і

формальні групи є складовими молодіжної субкультури, що зсередини впливають на специфічність ціннісних орієнтацій її представників, норм поведінки, інтересів, смаків, зовнішнього вигляду, атрибутики, сленгу, способів проведення дозвілля. Провідними функціями молодіжної субкультури є соціалізуюча, комунікативна, компенсаторна, охоронна, солідаристська, психотерапевтична, прогностична. Із соціально-педагогічного погляду, у соціалізуючій функції молодіжної субкультури виокремлено й доведено соціально-виховну складову (Лисенко, 2011, с. 9-10).

Одним із джерел існування і розвитку світу дитинства дослідники (Л. Варяниця, С. Лупаренко, І. Печенко, В. Сіткар) виділяють дитячу субкультуру, у якій діти з покоління в покоління передають специфічні способи організації життя в дитячому товаристві, елементи соціальної поведінки й міжособистісних стосунків із навколишніми. Світ дитинства має свої унікальні, притаманні саме йому особливості, що виявляються в дитячій субкультурі, завдяки яким вона відрізняється від підліткової субкультури і дорослої культури, тому актуальними постають дослідження сучасних поглядів на сутність дитячої субкультури, її компоненти та функції.

Компоненти дитячої субкультури С. Лупаренко поділяє на ті, які створювалися дорослими для дітей з метою прилучення їх до досягнень культури, а також ті, які є витворами власної діяльності дітей, привнесені з дорослого світу (ігри, іграшки, казки), що трансформувалися у продукти дитячої субкультури і втратили наданий дорослими первинний смисл (Лупаренко, 2013, с. 188).

І. Печенко вважає, що використання засобів дитячої субкультури в педагогічному процесі дошкільного закладу є важливим і актуальним завданням, від якого певною мірою залежить розвиток самостійності та відповідальності базових якостей особистості та основних цінностей системи дорослішання, розширення та збагачення досвіду конструктивної взаємодії з різними людьми на міжособистісному рівні та побудові соціальних стосунків на основі свого неповторного особистісного потенціалу. На етапі реалізації цих завдань автором були використані такі форми роботи: презентації досягнень дітей кожної вікової групи та особистих, групових і колективних здобутків, що різнилися за структурою і змістом, але обов'язково виражали загальні інтереси всіх дітей групи; події, які використовувалися з метою самореалізації дитини у групі однолітків, розвитку в неї адекватної оцінки власних можливостей; ігрові тематичні проекти, які збагачували соціальний довід дитини та забезпечували формування навичок соціальної взаємодії; виставки. Використання форм залучення дітей у дитячу субкультуру сприяло усвідомленому вибору дітьми способу соціальних дій, просоціальної поведінки, комфортного самовідчуття в різних життєвих ситуаціях (Печенко, 2007, с. 89).

Особливості впливу дитячої субкультури на процес соціалізації молодшого школяра, педагогічні умови формування соціальної

компетентності дітей шести-семи років у просторі дитячої субкультури визначила у своїй роботі Л. Варяниця. Вивчення феномену дитячої субкультури дало змогу зрозуміти традиційні форми і способи регуляції відносин у дитячих групах, а також зміст їх трансформацій у дитячому середовищі, а моделювання процесу соціалізації молодших школярів у контексті дитячої субкультури дозволило автору визначити її базисну надбудову дитячого співтовариства, складне багатоаспектне утворення, що значною мірою зумовлює зміст, форми, види й типи взаємин, соціальні рухи, соціальні уявлення, життєві цінності в дитячому середовищі (Варяниця, 2006).

Дитячу субкультуру в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа розглядає в своїй роботі В. Сіткар. Зайнявши гармонійне місце в дитячій субкультурі, дитячі засоби масової інформації мають стати етапом соціалізації маленького читача і провідником у світ дорослих цінностей. Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї. Автор зауважує, що культура дитинства двошарова. Один шар – культурні форми, які створюються дорослими для дитини, інший – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитися до досягнень історії культури і через процеси розпредмечування стати культурною людиною. Діти – не просто соціальна група, а цільова аудиторія періодичного видання, частина споживачів засобів масової інформації. Дитяче видання повинно відповідати морально-етичним нормам, оскільки під впливом читання формується ставлення дитини до своїх учинків, здійснюється оцінка поведінки інших людей. Дитяча журналістика повинна служити своєрідним фільтром на шляху до серця та розуму підростаючої людини, має створювати оптимальні умови для розвитку особистості дитини (Сіткар, 2013, с. 189).

Виховні функції молодіжної музичної субкультури юнацтва розробила Н. Долгая, до яких входять: когнітивна (захоплення біт-музикою має пізнавальний характер, що розширює кругозір, сприяє набуттю вміння оформлювати свої почуття і думки в слова, розвиває пам'ять, формує емоційну сприйнятливість, прищеплює елементарні навички слухання музики); світоглядна (кращі зразки поп- і рок-музики формують громадську позицію, виховують патріотичні почуття, нетерпимість до несправедливості, насильства, актуалізують потребу пошуку власного призначення); комунікативна (спілкуючись у тісному колі однолітків, а іноді й дорослих, що поділяють захоплення поп- і рок-музикою, старшокласники здобувають навички спілкування, реалізують потребу в самовираженні); творча (слухання улюбленої музики часто приводить її шанувальників до бажання виражати свої думки і почуття в музичному стилі, що так захоплює (юнаки пишуть вірші, складають музику, вчать грати на музичних інструментах, створюють власні рок-групи) (Долгая, 2006, с. 8).

У дослідженні М. Міщенко було доведено, що для студентської молоді основним соціальним середовищем є студентська субкультура, в умовах якої, на відміну від цілеспрямованого виховного впливу закладу вищої освіти, відбувається стихійна (неконтрольована) соціалізація майбутніх фахівців, що дозволило визнати студентську субкультуру, з одного боку, своєрідним соціально-педагогічним феноменом, складним багатоаспектним утворенням, що значною мірою зумовлює зміст, форми, види й типи взаємин, соціальні рухи, соціальні уявлення, життєві цінності майбутнього фахівця; з іншого – мається на увазі сама студентська спільнота, що є носієм студентської субкультури, – група індивідів, об'єднаних загальними інтересами, метою (здобуття освіти, оволодіння професією) віковими можливостями та природними особливостями, численними атрибутами матеріального, духовного життя, основним видом спільної, особистісно та суспільно значущої, професійно спрямованої діяльності. У ході змістово-функціонального аналізу студентської субкультури автором було доведено, що вектор її впливу на професійне самовизначення особистості майбутнього фахівця в групі залежатиме від ступеня розвитку групових ознак, соціально-психологічного клімату, професійної спрямованості групових норм студентського субкультурного середовища (Міщенко, 2011, с. 16).

Наукові підходи щодо визначення змісту понять «субкультура» та «контркультура», їх співвідношення для дотримання максимальної термінологічної коректності при дослідженні основних форм та конкретних проявів молодіжного руху та джерела розвитку молодіжного протесту систематизував у своїй роботі А. Мінаєв. Автор пропонує вживати поняття «контркультура» як синонім молодіжного протесту 60-х рр. в усіх його проявах, а «субкультура» – як сукупність ознак, що характеризують світогляд, поведінку та спосіб існування певної частини молоді. Динаміку молодіжного протесту розглянуто в тісному взаємозв'язку об'єктивних процесів соціальної трансформації західного суспільства з суб'єктивними аспектами, зокрема зрушеннями в молодіжній свідомості в 1950-1960-х рр. Проаналізовано особливості становлення та розвитку руху «хіпі» як основного прояву політичного протесту молоді, досліджено гібридні форми молодіжного руху (Мінаєв, 2006).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Неформальні об'єднання молоді відображають процеси, які відбуваються в українському суспільстві. Ураховуючи динамічність молодіжного середовища, постійно змінюється і молодіжна субкультура, будучи одним із важливих джерел культурного оновлення всього суспільства. Слід зазначити, що молодіжна субкультура дуже сприйнятлива до загальнолюдських, морально-етичних питань, тому її практично в повному обсязі можна віднести до феноменів духовної культури молоді. Саме в цінностях та формах діяльності молоді відбувається зміна соціокультурних традицій та духовно-моральних

цінностей, постає частиною процесів самореалізації творчого потенціалу особистості, відображає глибинні процеси в його середині. Неформальні об'єднання молоді обумовлені полікультурними процесами, є їх складовою частиною в оптимізації інноваційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Артьомов, П. М. (2011). Типологізація молодіжних субкультур: аналіз основних напрямків та нових засад. *Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства*, 2, 32-37 (Artiomov, P. M. (2011). Typologization of youth subcultures: analysis of the main directions and new ambiguities. *Sociology of the future: scientific journal on problems of sociology of youth and students*, 2, 32-37).
- Бикова, М. М. (2017). Емоційна культура креативної особистості в процесі самовизначення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (67), 129-139 (Bykova, M., M. (2017). Communicative aspects of self-determination and creative personality. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (67), 129-139).
- Варій, М. Й. (2002). *Соціальна психіка нації*. Львів: Сполом (Varii, M. Yu. (2002). *The social psyche of the nation*. Lviv: Spolom).
- Варяниця, Л. О. (2006). *Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Variannytsa, L. O. *Children's subculture as a factor of socialization of a junior schoolboy in the educational process* (PhD thesis). Lugansk).
- Зязюн, І. А. (1994). Динаміка культурного поступу (культура і субкультура з точки зору теорії). *Трибуна*, 9/10, 20-21 (Ziazun, I. A. (1994). Dynamics of cultural progress (culture and subculture in terms of theory). *Tribune*, 9/10, 20-21).
- Долгая, Н. В. (2006). *Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Херсон (Dolhaia, N. V. *Education of spirituality of senior pupils by means of youth musical subculture* (PhD thesis). Kherson).
- Лисенко, Ю. О. (2015). Взаємодія субкультур у культурі суспільства. *Педагогіка та психологія: Збірник наук. праць*, 48, 109-118 (Lysenko, Yu. O. (2015). Interaction of subcultures in the culture of society. *Collection of scientific works "Pedagogy and psychology"*, 48, 109-118).
- Лисенко, Ю. О. (2011). *Соціально-педагогічні чинники впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Lysenko, Yu. O. *Socio-pedagogical factors of the influence of modern pop music on the youth subculture* (PhD thesis). Luhansk).
- Лупаренко, С. Є. (2013). Сучасна дитяча субкультура як одне з джерел існування та розвитку світу дитинства. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 13, 187-192 (Luparenko, S. Ye. (2013). Contemporary child subculture as one of the sources of existence and development of the world of childhood. *Pedagogical education: theory and practice*, 13, 187-192).
- Мартинюк, О. М. (2015). Генезис української молодіжної субкультури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 43-48 (Martyniuk, O. M. (2015). Genesis of the Ukrainian youth subculture. *Bulletin of the National Academy of Culture and Arts*, 4, 43-48).
- Мінаєв, А. В. (2006). *Молодіжний рух другої половини 60-х рр. ХХст. в країнах Західної Європи та США: ретроспективний аналіз* (дис. ... канд. іст. наук: 07.00.02).

- Чернівці (Minaiev, A. V. *Youth movement of the second half of the 1960's in Western Europe and the USA: retrospective analysis* (PhD thesis). Chernivtsy).
- Мищенко, Н. І. (2011). *Студентська субкультура як фактор професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Mishchenko, N. I. *Student subculture as a factor of professional socialization of future social educators* (PhD thesis). Luhansk).
- Орлова, Э. А. (1987). *Субкультуры в структуре современного общества*. Москва (Orlova, E. A. (1987). *Subcultures in the structure of modern society*. Moscow).
- Печенко, І. П. (2007). Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 32, 84-90 (Pechenko, I. P. (2007). Socialization of personality in pre-school children in the space of children's subculture. *Bulletin of Cherkasy university. Series "Pedagogical sciences"*, 32, 84-90).
- Сіткар, В. І. (2013). Субкультура дитинства в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and psychology, Vol. 3*, 189-194 (Sitkar, V. I. (2013). Subculture of childhood in the context of modern mass culture and interaction with media. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and psychology, Vol. 3*, 189-194).
- Тимохов, О. В. (2015). Панорамне мислення як дієвий інструмент у формуванні новітніх соціокультурних концептів. *Scientific Journal «ScienceRise»*, 12, 86-90. (Timokhov, O. V. (2015). Panoramic thinking as an effective tool in shaping the latest socio-cultural concepts. *Scientific Journal «ScienceRise»*, 12, 86-90).
- Тодорів, Л. О. (2011). Молодіжна субкультура як дискурсивний простір конструювання інтерпретативних схем особистості. *Психологія особистості*, 1, 211-218 (Todoriv, L. O. (2011). Youth subculture as a discursive space of constructing interpretative schemes of personality. *Psychology of personality*, 1, 211-218).
- Шимановський, М. М. (2015). Стрейджери – субкультура здорового способу життя. *Серія «Філософія»*, 7, 110-115 (Shymanovskyi, M. M. (2015). Streijery – a subculture of a healthy way of life. *The series "Philosophy"*, 7, 110-115).
- Чопей, В. С. (2010). *Соціологічний портрет сучасного студента: основні тенденції розвитку* (дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04). Київ (Chopei, V. S. (2010). *Sociological portrait of a modern student: the main tendencies of development* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Роздымаха Евгений. Неформальные объединения молодежи в процессе самореализации творческого потенциала личности.

В статье выявлены и охарактеризованы общекультурные процессы развития общества, в котором происходит существование неформальной культуры. Проанализирована теоретическая научная литература и практический опыт ученых относительно проблемы социокультурной среды молодежи, их социально-психологических и психолого-педагогических аспектов. Определено, что существование неформальных объединений молодежи есть частью процессов самореализации творческого потенциала личности, отображает глубинные процессы в его середине. Неформальные объединения молодежи обусловлены поликультурными процессами, являются их составной частью в оптимизации инновационного образования.

Ключевые слова: неформальные объединения молодежи, социокультурная среда, субкультура, личность.

SUMMARY

Rozdymakha Yevhen. Informal youth associations in the process of a personality's creative potential self-realization.

The article analyzes the specifics of sociocultural processes in the non-formal associations in the unity of factors that determine the peculiarities of the existence of this environment – influence of emotional, aesthetic, psychological and technical factors. Based on the materials of the researchers'scientific works on this topic, the author reveals the process of mutual influences of cultural and social in the non-formal association. The processes of internal development of the non-formal association and processes of sociocultural communication are analyzed with account of originality of the non-formal movement existence and development of dialogue and perception of cultural fields by different groups in society. The author analyzes the process of culture genesis in society and the psychological component in passionarity of a separate non-formal person, and the connection of a separate non-formal person with the non-formal group and a large society in the unity of social, cultural and psychological components.

Intensification of the information flows in our society contributes to the dialogue of the semiosphere of various cultural associations. There are sociocultural processes that determine the ideological and aesthetic content of sociocultural environment of the groups. Aesthetic and emotional, artistic components in the groups take the ontological status, have the meaning and image. Thus, due to certain factors and forces, the cultural product in the fullness and complexity of perception of its content is perceived by other groups. There are sociocultural processes in the fullness of their actions and combinations of both aesthetic, ideological and technical and all these factors are closely interconnected.

Thus, perception of a sociocultural content of the certain non-formal association is multilevel and conditioned (and is characterized) by intensity, because passionarity of a non-formal person characterizes his/her sociocultural environment.

Key words: *informal youth associations, sociocultural environment, subculture, personality.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42/83

Катерина Скрипка

Управління освіти, культури і туризму

Дергачівської районної державної адміністрації Харківської області

ORCID ID 0000-0002-8325-2830

DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/329-339

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В МЕЖАХ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЕКТУ

У статті визначена основна мета створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в закладах загальної середньої освіти в межах реалізації основних положень районного соціального проекту «Без меж». Адже реінтеграція дитини з особливими освітніми потребами в загальний простір усе більше визначається як незаперечна користь для суспільства. Створений освітній простір у межах соціального проекту інклюзивної освіти «Без меж» сприяє розвитку індивідуальних здібностей «особливих» дітей та їх самореалізації, готує дитину до життя в соціумі, зосереджений на впровадженні особистісно орієнтованого, компетентнісного підходу до навчання та виховання, формує толерантне ставлення до «особливих» дітей усіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *інклюзивне освітнє середовище, особи з особливими потребами, освітнє середовище, загальна середня освіта, толерантність, інклюзивна освіта, соціальний проект «Без меж».*

Постановка проблеми. Сьогодні, нарешті, настав час активного впровадження інклюзивного освітнього середовища для дітей із особливими освітніми потребами та їх соціалізації в житті українського суспільства. І такі зміни надзвичайно важливі в контексті розвитку України як демократичної держави, де кожен громадянин має можливості для реалізації свого потенціалу. Формування інклюзивного освітнього простору в системі освіти, інтегрування особливих дітей в освітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти. Такі діти потребують виняткової турботи і, що найважливіше, чуйного й доброзичливого ставлення до них.

Нормативно-правові документи Організації Об'єднаних Націй, підписані Україною, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Концепція «Нова українська школа» відображають одну з головних демократичних ідей: усі діти – цінні й активні члени суспільства. Держава створює умови для забезпечення прав і можливостей осіб із особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх її рівнях з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Навчання в інклюзивних закладах освіти корисне як для дітей із особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки цьому

вони вчаться природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення теоретичних джерел стосовно проблеми, яку розглядаємо, довів, що останнім часом одним із найяскравіших соціальних нововведень є інклюзивна освіта, засвідчив неухильне зростання наукового інтересу до формування інклюзивного освітнього простору. Визначаючи термін «інклюзивна освіта», фахівці проаналізували трактування, що міститься в головних міжнародних документах: стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанській декларації та програмі дій з навчання осіб із особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей із особливими освітніми потребами тощо – і, нарешті, дійшли висновку, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на забезпеченні основного права дітей на освіту, права навчатися за місцем проживання та передбачає навчання в умовах загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 року №912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти», Постанова КМУ від 12.07.2017 р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»).

Теоретичним підґрунтям наукового пошуку стали напрацювання дослідників щодо теорії та практики інклюзивної освіти. Питанням інтеграції осіб з особливими освітніми потребами опікуються багато сучасних дослідників (Бондар, 2003, с. 3; Калініченко, 2011, с. 46; Колупаєва, 2007, с. 120; Бойчук, 2014, с. 200; Рассказова, 2014, с. 42; Дмитренко, 2018, с. 100; Чайковський, 2017, с. 78). У наукових публікаціях зазначених вище дослідників висвітлюються поняття інклюзивного простору та його створення в системі освіти.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти потребує з'ясування сутності поняття «інклюзивне середовище», принципів цього процесу та окреслення основних векторів його реалізації в закладах загальної середньої освіти. Багато вчених визначають формулювання інклюзивного середовища як гнучкої індивідуальної системи навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти за індивідуальним навчальним планом, що забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом (Бойчук, 2014, с. 201; Колупаєва, 2007, с. 102).

Таким чином, приходимо до визначення власного трактування поняття інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти як комплексного процесу рівного доступу до якісної освіти особливих дітей через організацію їх навчання в закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, компетентнісного підходу до управління освітнім процесом. Суттєвих змін

зазнає процес і зміст підготовки вчителя та його роль не як наставника, а як модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Мета статті – обґрунтування основ створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації соціального проекту.

Методи дослідження: створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації інклюзивного проекту, що ґрунтується на педагогічному та соціально-психологічному підходах.

Виклад основного матеріалу. Усі люди не схожі одне на одного й відрізняються від інших. Сучасне суспільство повинно бути готовим до всього. І починати треба з дітей як з найбільш відкритої та здатної до діалогу частини суспільства. Актуальним завданням сьогодення є розробка ефективних моделей інклюзивної освіти, яка б забезпечувала успішне навчання «особливих» дітей в умовах закладу освіти. Для створення повноцінного інклюзивного освітнього середовища в загальній середній освіті необхідно докласти виважених зусиль, щоб керівники закладів дошкільної та загальної середньої освіти разом із педагогами, батьками змогли забезпечити успішне навчання особливих дітей, які хочуть жити звичайним життям, хочуть, щоб їх сприймали такими, якими вони є. Інклюзія – успішне майбутнє, що починається з гарного старту (Колупаєва, 2007, с. 125).

У 2016 році в Україні стартував практичний експериментальний проект «Розвиток інклюзивного освітнього середовища» за підтримки Благодійного Фонду Порошенка. Із цією метою Фонд згуртував потужну команду однодумців із різних регіонів України, які працюють над забезпеченням рівних можливостей для одержання повноцінної освіти для всіх дітей без винятку. Розвиток інклюзивної освіти в Дергачівському районі Харківської області розпочався з перших кроків залучення директорів закладів загальної середньої освіти управління освіти, культури і туризму Дергачівської районної державної адміністрації до участі в Усеукраїнському форумі щодо розвитку інклюзивної освіти. Окрім цього, директори взяли участь у спеціалізованому тренінгу «Досвід. Перспективи. Результат» за напрямками: основні принципи інклюзії, нормативно-правова база у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами. Більше ста педагогічних працівників району пройшли навчання в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» й отримали сертифікати.

Тому умови сьогодення стали поштовхом для впровадження соціального проекту розвитку інклюзивної освіти «Без меж» у Дергачівському районі Харківської області. Так, на рис. 1 визначено основні критерії створення даного проекту, завдяки якому всі послуги доступні та безкоштовні і, що важливо, ефективні.



Рис. 1 Критерії створення соціального проекту «Без меж»

Ідея реалізації соціального проекту спрямована на створення моделі надання комплексних освітніх та спеціальних послуг дітям із особливими потребами в умовах закладів загальної середньої освіти.

Інноваційність проекту полягає в ранній інтеграції та соціальній адаптації дітей із особливими потребами в суспільство, сприяє залученню їх у соціум.

Запропонований проект – це курс спеціальних заходів, спрямованих на розвиток і набуття соціального досвіду дитини, який дасть їй змогу в майбутньому бути толерантною до поведінки, думок, почуттів інших людей, поважати їхні права (Районний соціальний проект «Без меж», Дергачі, 2018). На рис.2 розміщений логотип соціального проекту – метелик. «Без меж», бо кожна дитина – це безмежний всесвіт.



Рис. 2 Символ проекту «Без меж» – метелик

Разом із цим, представляємо заплановані етапи щодо реалізації соціального проекту «Без меж» у Дергачівському районі Харківської області.

I етап – ініціувальний: (квітень 2018 р.) – створення творчої групи, розробка міні-проектів, організаторська робота в педагогічних колективах, інструментарій, критерії оцінювання.

Результат: обґрунтування необхідності проектування, створення якнайкращих умов та інформаційно-матеріального ресурсного забезпечення.

II етап – прагматичний: (2018 – 2019 н.р.) – апробація проекту (перевірка ідеї, інновації на добровільній основі в діяльності окремих педагогів).

Результат: констатація переходу освітньої системи до нової якості.

III етап – прикінцевий: (2019 – 2020 н.р.) – самооцінка отриманого проекту та якісних результатів його експериментальної апробації.

Результат – створення поліпшеного проекту на майбутнє, проводиться поступовий перехід від виникнення ідеї до її впровадження.

Модель взаємодії учасників реалізації соціального проекту «Без меж» представлена на рис. 3.



Рис.3 Модель взаємодії учасників соціального проекту «Без меж»

Таким чином, визначені основні завдання районного соціального проекту «Без меж» на 2018/2019 навчальний рік, а саме:

Керівникам закладів загальної середньої, дошкільної освіти:

- взяти участь у чотирьох модулях-тренінгах спеціалізованого центру «Ладо» для дітей із особливими освітніми потребами;
- взяти участь у тренінгу з форматом «Світове кафе» (тренер Босілька Шедліх, м. Берлін);
- ознайомитися з досвідом роботи педагогів міста Таллінна (Естонія);
- провести конкурс для дітей із особливими потребами «Дивовижна дитина»;
- організувати діяльність мобільних груп «Бумеранг добра» з метою допомоги в соціалізації особливих дітей.

Заступникам директорів з навчально-виховної роботи:

- провести конференцію з питань інклюзивної освіти для педагогічної та батьківської громадськості;

- організувати тренінги для педагогів закладу освіти з питань упровадження інклюзивного навчання;

- провести круглий стіл за участю активу шкільного самоврядування та організувати флешмоб «Без меж»;

- реалізувати дискусію для батьківської громадськості «Особлива дитина у звичайній школі»;

- провести акції добрих справ «Нехай комусь стане тепліше від наших добрих слів», «Дитина-інвалід поруч з тобою, не відвертайся».

Практичним психологам:

- розробити розвивально-корекційні заняття для дітей із особливими освітніми потребами за нозологіями.

Учителям/вихователям інклюзивних класів/груп:

- розробити і провести цикл виховних заходів «Уроки толерантності»;

- взяти участь у районному конкурсі на кращу розробку уроку, заняття в інклюзивному класі/групі.

Асистентам учителів/вихователів:

- за участі команди супроводу розробити карти динамічного розвитку дітей із особливими освітніми потребами;

- створити дидактичні матеріали для роботи з дітьми з особливими потребами;

- пройти курс менторської допомоги в межах тренінгу, організатором якого є Благодійний Фонд «Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH».

Логопедичній групі району:

- здійснити обстеження учнів початкової школи з метою виявлення та профілактики мовленнєвих порушень;

- за результатами обстеження надати рекомендації батькам та педагогам щодо роботи з учнями, які мають відхилення в мовленнєвому розвитку;

- створити сектор інклюзивної допомоги в межах діяльності батьківського самоврядування закладу;

- взяти участь у районному батьківському форумі «Толерантність без меж».

Очікувані результати.

1. Створення інноваційного інклюзивного освітнього середовища, яке сприятиме розвитку індивідуальних здібностей, соціальній адаптації дітей із особливими потребами.
2. Підготовка дітей із особливими потребами до життя в суспільстві.
3. Створення позитивного клімату в дитячому середовищі та поза його межами.

4. Створення системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей із особливими освітніми потребами, спрямованих на реабілітацію та соціалізацію.

5. Створення відповідних умов для забезпечення ефективного навчання:

– забезпечення закладів загальної середньої освіти необхідними методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;

– облаштування логопедичних кабінетів відповідним корекційно-розвивальним обладнанням;

– облаштування ресурсних кімнат, сучасних медіатек, спортивних та актових залів;

– забезпечення медичними та педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

6. Надати можливість батькам звичайних дітей по-новому подивитися на явище інтеграції, довести, що «особливі» діти не зашкодять їхнім дітям отримувати повноцінний розвиток.

7. Формування позитивного ставлення до «особливих» дітей.

Орієнтуючись на матеріали з питань упровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, управління освіти, культури і туризму було розроблено відповідну технологію формування інноваційного інклюзивного освітнього простору:

– Вивчення ситуації на території *обслуговування закладів освіти* щодо кількості дітей із особливими освітніми потребами через взаємодію з органами охорони здоров'я, працівниками закладів дошкільної освіти освітнього округу, бесід з батьками.

– Визначення попередньої *мережі інклюзивних класів* у закладах освіти.

– Визначення дій щодо адаптації освітнього середовища (за нозологіями дітей в інклюзії) для кожного фахівця закладу.

– Організація *методичного забезпечення*: навчальні програми, корекційно-розвивальні та авторські програми, підручники, дидактичні матеріали.

– Пристосування *матеріально-технічної бази* закладів освіти:

• Установлення пандусів, обладнання рекреацій на першому поверсі для занять дітей із вадами опорно-рухового апарату, заміна навісу, порогів, вхідних дверей з урахуванням використання їх учнями на візках; ремонти окремих кабінетів для вчителя-логопеда, учителя-дефектолога, учителя-реабілітолога, медичних кабінетів.

• Зміни в класних кімнатах та інших приміщеннях: за новітніми технологіями ремонт стелі і стін, придбання техніки, меблів-трансформерів, установлення технічного обладнання в кабінетах, ремонт актових зал;

•установлення навісів, нових пісочниць, тренажерів, гойдалок на спортивних та ігрових майданчиках придбання іграшок і дидактичних матеріалів.

8. Уведення посад *асистента вчителя, асистента вихователя*.
9. Створення *психолого-педагогічної команди* (заступники директора з навчально-виховної роботи, учителі-класоводи, психолог, соціальний педагог, дефектолог, учитель-логопед, асистенти, медичні сестри), у подальшому – «Команда супроводу».
10. Складання індивідуальної програми розвитку (навчально-виховні стратегії й підходи, система додаткових спеціальних послуг), яка містить інформацію про дитину; актуальний рівень розвитку знань і вмінь учня; розробка корекційних планів (програм) усіх спеціалістів, які працюють із учнем (психолога, соціального педагога, дефектолога, логопеда, фахівця з ЛФК, ритміки); складання конспектів занять, уроків.
11. Організація відповідної *виховної роботи* з учнями закладів освіти району щодо толерантного ставлення до дітей, які мають вади здоров'я. Традиційними визначили такі: «Наша родина», «Мої друзі», «Добро», «Радість», «Щастя».
12. Створити *освітні міні-проекти* під назвою «Взаємодія»
13. Організувати *соціологічне опитування* батьків, учнів закладу щодо ставлення до навчання дітей із особливими потребами в закладах освіти.
14. Складання *індивідуального навчального плану* на навчальний рік.
15. Проведення *моніторингу освітніх досягнень* (інформація про прогрес учня): робочі зошити; зразки робіт дитини (малюнки, поробки); контрольні аркуші (індивідуальні картки для контрольних, самостійних робіт); тести, анкети; результати спостережень, корекційної роботи психолога, соціального педагога, районного логопеда.
16. Укладення угод про співпрацю із спеціалізованими закладами щодо роботи з дітьми з особливими потребами.

Таким чином, першими кроками реалізації стали 4 модулі тренінгів, що проводилися спеціалістами спеціалізованого центру «Лад». Освітняни ознайомилися не тільки з терміном «інклюзія», а й училися втілювати особливу методологію. Створили комунікаційну платформу для батьків та спеціалістів, аби надати індивідуальну допомогу дітям, які мають труднощі із соціалізацією та навчанням. Знайомились із нормативно-правовою базою у сфері інклюзивної освіти, опрацювали циклограму управлінських дій закладу освіти, склали індивідуальні програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, створений освітній простір у межах реалізації соціального проекту інклюзивної освіти «Без меж» сприяє розвитку індивідуальних здібностей «особливих» дітей в умовах компетентнісного підходу. Надається допомога дітям із особливими освітніми потребами в адаптації

до нових умов, соціалізації особистості, забезпечується відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Сьогодні заклади загальної середньої освіти мають бути відкритими для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних та інших особливостей, бо кожна дитина має право на повноцінне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють розвитку впевненості в собі, а також надають право на особливе піклування, доступ до якісної освіти, активне соціальне та культурне життя. Процеси реінтеграції дітей із особливими освітніми потребами в закладі освіти набудуть значного поширення та стануть успішними.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойчук, Ю. Д., Сіліна, Г. О. (2014). *Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, Видавництво «Точка» (Boichuk, Yu. D., Silina, H. O. (2014). *A child with special educational needs: medical and psychological and pedagogical aspects of development, education and upbringing*. Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuing Education, Publishing House «Tochka»).
- Бондар, В. (2003). Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*, 3, 2-5 (Bondar, V. (2003). Integration of children with limited psychophysical possibilities in general education institutions: pros and cons. *Defectology*, 3, 2-5).
- Дмитренко, К. А., Коновалова, М. В., Семиволос, О. П. (2018). *Працюємо з «особливою» дитиною в звичайній школі*. Х.: ВГ «Основи» (Dmytrenko, K. A., Konovalova, M. V., Semivolos, O. P. (2018). *We work with a «special» child in a regular school*. Kh.: PG «Osnova»).
- Закон України від 05.09.2017р. № 2145-VIII «Про освіту» (ст.3, 19, 20). Режим доступу: <http://mon.gov.ua> (The Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII "On Education" (Articles 3, 19, 20). Retrieved from: <http://mon.gov.ua>).
- Закон України від 23.05.2017р. № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Режим доступу: <http://mon.gov.ua> (The Law of Ukraine dated May 23, 2017 No. 2053-VIII "On Amendments to the Law of Ukraine "On Education" regarding the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services". Retrieved from: <http://mon.gov.ua>).
- Калініченко, І. О. (2011). Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 23-24 лист. 2011 р.)*, (сс. 44-51) (Kalinichenko, I. O. (2011). Features of the formation of an inclusive educational environment for the comprehensive development of the child. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs: materials of XI Intern. sci. pract. conf., (Kyiv, 23-24 November 2011)*, (pp. 44-51).
- Колупаєва, А. А. (2007). *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. Київ (Kolupaieva, A. A. (2007). *Inclusive school: features of organization and management*. Kyiv).
- Колупаєва, А. А. (2007). Концептуальні аспекти інклюзивної освіти У Н.З. Софій, Ю.М. Найда (Ред.), *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. Київ

- (Kolupaieva, A. A. (2007). Conceptual aspects of inclusive education. in N. Z. Sophii, Yu. M. Naida (Eds.), *Inclusive school: peculiarities of organization and management*. Kyiv).
- Концепція «Нова українська школа. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/> (Concept "New Ukrainian School". Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/>).
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 року № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти». Режим доступу: <http://mon.gov.ua> (The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 1, 2010 No. 912 "On Approval of the Concept for the Development of Inclusive Education". Retrieved from: <http://mon.gov.ua>).
- Постанова КМУ від 12.07.2017р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua> (CMU Resolution dated July 12, 2017 No.545 "On Approval of the Regulation on the Inclusion and Resource Centre". Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua>).
- Постанова КМУ від 09.08.2017р. № 588 «Про внесення змін до порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». [Режим доступу: https://search.ligazakon.ua](https://search.ligazakon.ua) (CMU Resolution dated 08.09.2017. No. 588 "On Amendments to the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Education Institutions". Retrieved from: <https://search.ligazakon.ua>).
- Районний соціальний проект «Без меж» (2018). Дергачі. Режим доступу: <http://dergachiv.osv.org.ua/proekt-16-06-39-30-10-2018/> (Regional social project "Without borders" (2018). Dergachi. Retrieved from: <http://dergachiv.osv.org.ua/proekt-16-06-39-30-10-2018/>).
- Рассказова, О. І. (2014). *Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти* (автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Rasskazova, O. I. (2014). *Theory and practice of pupils' social development under conditions of inclusive education* (DSc thesis abstract). Luhansk).
- Скрипка, К. С. (2018). Адаптоване управління: теорія і практика. *Педагогіка*, Вип. 5 (9). Київ. Режим доступу: <https://am.eor.by> (Skrypka, K.S. (2018). Adapted management: theory and practice. *Pedagogy*, Issue 5 (9). Kyiv. Retrieved from: <https://am.eor.by>).
- Фонд «Крок за кроком». *Інклюзивна освіта: стан та перспективи розвитку в Україні* (2007). К.: ФОП Придатченко П.М. (*Foundation "Step by Step". Inclusive education: the state and prospects of development in Ukraine* (2007). K.: Prydatchenko P. M.).
- Чайковський, М. Є. (2017). Інклюзивний простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 13, 76-80 (Tchaikovskiy, M. Ye. (2017). Inclusive space as a medium of social and pedagogical work with young people with disabilities. *Collection of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 13, 76-80)

РЕЗЮМЕ

Скрипка Катерина. Создание инновационного инклюзивного образовательного пространства в условиях реализации социального проекта.

В статье определена основная цель создания инновационного инклюзивного образовательного пространства в учреждениях общего среднего образования в рамках реализации основных положений районного социального проекта «Без границ». Ведь реинтеграция ребенка с особыми образовательными потребностями в общее пространство все больше определяется как несомненная польза для общества. Созданное образовательное пространство в рамках социального проекта инклюзивного образования «Без границ» способствует развитию

индивидуальных способностей «особых» детей и их самореализации, готовит ребенка к жизни в социуме, сосредоточено на внедрении личностно-ориентированного, компетентностного подхода к обучению и воспитанию, формирует толерантное отношение к «особым» детям всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: *инклюзивная образовательная среда, лица с особыми потребностями, образовательная среда, общее среднее образование, толерантность, инклюзивное образование, социальный проект «Без границ».*

SUMMARY

Skrypka Kateryna. Creation of inclusive educational space within realization of the social project.

The article defines the main purpose of creation of innovative inclusive educational space in institutions of general secondary education within the framework of realization of the basic principles of the regional social project “Without borders”. After all, reintegration of a child with special educational needs into the general space is increasingly defined as an indisputable benefit to society. The created educational space within the social project of inclusive education “Without borders” supports development of individual abilities of the “special” children and their self-realization, prepares the child for life in society, focuses on implementation of a person-oriented, competence approach to education and upbringing and forms a tolerant attitude to the “special” children of all participants of the educational process.

The concept of inclusive education reflects one of the main ideas – all children are valuable and active members of society. Inclusive education involves creation of an educational environment that meets the needs and capabilities of each child, regardless of the peculiarities of his psycho-physical development. All people are different, and they are different from others. Modern society should be ready for everything. And we must start with children as the most open and able-to-dialogue part of society. Today institutions of general secondary education should be open to all children, regardless of their physical intellectual, social, emotional, and other peculiarities of language, because every child has the right to a full life in conditions that ensure his dignity, promote self-confidence development, and also provide the right to special care, access to quality education, active social and cultural life. The processes of reintegration of children with special educational needs at the education institution will become widespread and successful.

We see that our achievements during implementation of the regional social project “Without borders”, development of lessons, educational events, conferences, teaching materials, recommendations of speech therapists, psychologists will be the material of the manual for pedagogical workers entitled “Inclusive education – space without borders”.

Key words: *inclusive educational environment, people with special needs, educational environment, general secondary education, tolerance, inclusive education, social project “Without borders”.*

УДК 376.1:371.1:37.08:378

Володимир Шевченко

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ORCID ID 0000-0003-0119-3206
DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/340-350

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті автор робить аналітичний огляд кадрової політики в системі спеціальної та інклюзивної освіти. Він аналізує підходи до організації навчального процесу у закладах вищої освіти з метою підвищення його ефективності; зазначає причини, через які існуюча система освіти для дітей з особливими потребами не задовольняє потреби суспільства; указує напрями, що потребують першочергового вирішення; окреслює концептуальні основи підготовки корекційних педагогів до роботи у спеціальних закладах. Автор робить спробу визначити можливості підвищення якості підготовки фахівців за рахунок модифікації підготовки кадрів у закладах вищої освіти при підготовці студентів відповідного напрямку.

Ключові слова: *підготовка фахівців, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, модернізація освіти, система корекційно-реабілітаційної допомоги, компетентність, педагогічні традиційні та інноваційні технології.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти та ускладнення завдань, які стоять перед спеціальною освітою, підвищуються вимоги до фахівців зазначеної галузі, їхніх особистісних і професійних якостей, рівня їхньої професійної культури. Від професіоналізму педагога значною мірою залежить рівень передачі знань, соціально-культурного досвіду підростаючому поколінню. Лише педагог, який є високорозвиненою, культурною особистістю, зможе виховати особистість у своїх вихованцях. Сучасним спеціальним та інклюзивним закладам потрібні фахівці, які творчо реалізують нові технології навчання, постійно домагаються високих результатів у своїй професійній діяльності (Колишкін, 2017, с. 368).

Очевидною є потреба доопрацювання існуючих парадигм професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, які б відповідали найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і були готовими до сучасних викликів фахового простору в глобалізованому суспільстві. Саме високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною освітою для дітей із особливими потребами (Пономарьова, 2017, с. 378).

На сучасному етапі для повноцінного розвитку дітей із особливими потребами створюються нові типи шкіл і дошкільні заклади, інклюзивно-ресурсні центри, розгортаються позашкільні заклади, створюються спеціальні служби, які здійснюють профілактику порушень і готують батьків

до виховання дітей із особливими потребами в умовах сім'ї тощо. Якісне вирішення цих проблем знаходиться у прямій залежності від рівня підготовки фахівців (Миронова, 2003, с. 20).

На сьогодні виникає необхідність формування нової генерації спеціальних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям із особливими потребами у створенні умов для їх успішного навчання, розвитку й соціалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку на рівні вимог вищої школи (Пахомова, 2017, с. 374).

На сучасну систему підготовки фахівців спеціальної освіти впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, психології, технологій і медицини та стан практичної роботи у спеціальних закладах. Проте, першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також форми і методи (Миронова, 2005, с. 204).

Ураховуючи процеси реформування освіти, модернізації та модифікації системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами, заклади вищої освіти мають своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб (Дегтяренко, 2015, с. 7).

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення сучасної наукової педагогічної літератури (праці В. І. Бондаря, В. І. Берзіня, Л. В. Борщевської, Л. І. Даниленко, Т. М. Дегтяренко, В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. З. Софій, Т. В. Скрипник, Ю. М. Найди, В. М. Синьова, А. Г. Шевцова, Д. І. Шульженко та ін.) свідчать про необхідність модернізації системи спеціальної освіти в Україні. У контексті вирішення на практиці завдань модернізації, науковцями основна увагу приділяється питанням забезпечення якості послуг, що надаються дітям з інвалідністю в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. Було проведено низку фундаментальних і прикладних досліджень, у яких обґрунтовувалися концептуальні положення вдосконалення зазначеної системи як на державному та регіональному, так і на інституційному рівнях. Так, підготовка фахівців для системи спеціальної освіти була предметом досліджень С. П. Миронової, А. І. Капустіна, М. З. Кота, Л. О. Прядко, Л. М. Руденко, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, А. Г. Шевцова та ін. Також науковці теоретично обґрунтували засади підготовки фахівців для роботи в реабілітаційних центрах (Л. О. Прядко та ін.), переглянули напрями та зміст підготовки фахівців (М. К. Шеремет, М. З. Кот, Л. М. Руденко, С. П. Миронова, Т. М. Дегтяренко, А. Г. Шевцов та ін.).

Проте, у реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими освітніми потребами існуюча система ще не приведена у відповідність до нових показників її якості, що висувуються суспільством та замовниками цих послуг.

Мета статті – визначити пріоритетні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: *аналіз, синтез, систематизація та узагальнення*, за допомогою яких таке явище, як включення дітей із особливими потребами в соціально-освітнє середовище розкладається на складові частини, поєднується на компоненти, упорядковується інформація й робиться висновок щодо можливостей їх включення до соціально-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні зміни в сучасному українському суспільстві, що відбулися в 90-х роках ХХ ст., сприяли становленню гуманістичної освітньої парадигми стосовно дітей із особливими потребами. З того часу в Україні відбувається реформування, модернізація та модифікація всієї системи освіти, у т.ч. і спеціальної. Поняття «модифікація» у спеціальній педагогіці розглядається в контексті організації навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами. До модифікацій у системі спеціальної освіти належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань, оцінювання з урахуванням особливостей учнів; модифікація змісту навчально-виховного процесу, структури його організації; пошуки та впровадження сучасних педагогічних технологій; оволодіння системою дистанційної освіти (Дегтяренко, 2015, с. 5-6).

На інституціональному рівні відбулася зміна підходів до програмного забезпечення, виокремилися рівні навчання та надався дозвіл учителям здійснювати навчання за індивідуальними програмами розвитку. Усе зазначене перевело спеціальних педагогів зі статусу «урокодавців» до статусу «управлінців (менеджерів)» навчально-виховного процесу. Відповідно, зумовило необхідність змін у підготовці таких фахівців у закладах вищої освіти (Дегтяренко, 2015, с. 7).

Назріла нагальна потреба у створенні науково-методичного забезпечення та моделі підготовки фахівців нової генерації за такими основними аспектами: педагогічним, психологічним, медико-біологічним та управлінським. Безперечно, від концептуальних засад, які становлять основу підготовки майбутніх фахівців, вирішальною мірою залежить не лише її професійна ефективність, а й соціальна оцінка результативності, вірогідності виконуваних ними дій, статус цих факторів у суспільстві й підтримка їх державою (Миронова, 2003, с. 22).

Відповідно до цього, нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до

вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця для системи спеціальної освіти (Мартинчук, 2008, с. 119-120).

Одночасно, реформування системи спеціальної освіти та впровадження інклюзивної форми освіти загострює проблему забезпечення кадрами з відповідною підготовкою (Дегтяренко, 2012, с. 67). На сьогодні навіть стан забезпечення кадрами системи спеціальних закладів викликає занепокоєння, а розширення загального корекційно-реабілітаційного простору (навчально-реабілітаційні центри, інклюзивні заклади освіти, приватні організації) призвело до ще більшого загострення цієї проблеми.

Аналіз практики допомоги особам з інвалідністю в Україні, зокрема педагогічної практики, продемонстрував їх випереджальний інноваційний розвиток стосовно розвитку науково-теоретичних засад підготовки фахівців, що зумовило низку проблем у кадровій політиці. Посилення тенденції першочерговості практичних змін відповідно до сучасних потреб робить актуальною проблему науково-теоретичного обґрунтування нових підходів до підготовки корекційних фахівців:

– кваліфікаційної моделі, у якій будуть змінені поняття універсальності підготовки та підходи до формування професійної компетентності фахівців;

– компетентнісної моделі майбутнього фахівця, яка буде наповнена новим змістом підготовки (Дегтяренко, 2012, с. 71).

Тому сучасна стратегія вищої освіти має випереджати наявні потреби спеціальних та інклюзивних закладів, передбачати провідні тенденції їхнього розвитку. Це можна забезпечити завдяки прогностичній моделі спеціальної освіти, в основі якої буде ідея фундаменталізації, поєднана з прикладною професійною спрямованістю (Миронова, 2003, с. 23).

В умовах ускладнення завдань, які стоять перед спеціальною та інклюзивною освітою, підвищуються вимоги до фахівців зазначеної галузі, їхніх особистісних і професійних якостей, рівня їхньої професійної культури, активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів (Колишкін, 2017, с. 368). Відповідно, традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки фахівців для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами вже недостатньо. На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені вихователі, учителі початкових класів, учителі-предметники, асистенти вчителів, викладачі, які успішно працюватимуть в умовах спеціальної та інклюзивної освіти (Кирста, 2015, с. 54-55).

Максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи. До традиційних форм організації навчального процесу у закладі вищої освіти належать: лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консуль-

тації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквиуми, заліки та іспити; до інноваційних – проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв'язання проблемних ситуацій, дидактичні ділові ігри, модульне, рейтингове та дистанційне навчання (Миронова, 2005, с. 205).

Якщо в разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває в позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього педагога та викладача (Миронова, 2005, с. 207).

В основі навчальних планів має бути тенденція укрупнення, а не деталізації, орієнтація на блочну побудову фахової підготовки (медичний блок; блок загальної і спеціальної педагогіки та психології; методичний блок) і наскрізні тематичні програми (Миронова, 2003, с. 23).

Поєднання інноваційних педагогічних технологій із традиційними дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання в закладі вищої освіти. Використання нетрадиційних форм навчання (модульне і дистанційне навчання, рейтингова система, розробка інформаційно-предметного забезпечення технологій навчання корекційних педагогів) розглядається як засіб підвищення якості підготовки фахівців. При застосуванні новітніх технологій суттєво зростає мотивація учіння, студенти розуміють необхідність оволодіння теоретичними знаннями і своєчасно задовольняють свої професійні інтереси; формується їхня відповідальність і самостійність. Якщо в разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває в позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього корекційного педагога (Миронова, 2005, с. 207).

Важливо розуміти, що підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти є комплексним та системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову. Зокрема, фахівці, окрім знань і вмінь з педагогічних, психологічних, соціально-гуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері таких біологічних та медичних предметів, як анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основи медичних знань, валеологія, патопсихологія, дефектологія тощо. Такі галузеві стандарти підготовки фахівців відтворюють специфіку їх майбутньої діяльності, що передбачає виконання консультаційної, діагностичної, реабілітаційної, корекційної та психотерапевтичної функцій (Мединська, 2012, с. 168).

З огляду на це, модифікування сталих моделей корекційно-реабілітаційної допомоги особам із інвалідністю та навчання й виховання дітей із особливими освітніми потребами, зміна організаційних та управлінських аспектів корекційно-реабілітаційної діяльності, зумовлюють і необхідність модифікації підготовки фахівців за різними спеціалізаціями в

галузях «Охорона здоров'я», «Освіта», «Соціальне забезпечення», «Управління» («Менеджмент організацій», «Управління закладами» та ін.). Це зумовлено тим, що корекційно-реабілітаційна допомога є інтегральним явищем, симбіозом діяльності кількох галузей соціальної сфери. Її якість залежить від випереджальної підготовки учасників до її реалізації, у тому числі, від їх готовності до управління процесами корекційно-реабілітаційної діяльності (Дегтяренко, 2015, с. 8).

Відповідно до цього, потрібне концептуальне обґрунтування стратегії вдосконалення підготовки спеціальних педагогів та створення інноваційної моделі підготовки фахівців, які будуть працювати в умовах спеціальної та інклюзивної освіти, що дозволить забезпечити якість кадрової політики на інституціональному рівні при наданні освітніх послуг за місцем проживання. Проте, зміна стратегії підготовки фахівців має відбуватися на методологічному рівні, оскільки півзаходи не матимуть позитивних результатів. Розробка стратегії та теоретичної моделі підготовки фахівців дозволить усунути протиріччя між випереджальними змінами практики та відсутністю науково обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог та потреб практики, а також наступність у підготовці кадрів (Дегтяренко, 2012, с. 71).

Формування професійних навичок майбутніх корекційних педагогів у закладах вищої освіти має відбуватися різними шляхами: економічним (через актуалізацію професійного потенціалу педагога в різних сферах соціальної роботи), соціальним (через формування професіоналізму як моральної цінності та системи ціннісних орієнтацій студентства), науковим (завдяки технологічності та практичній спрямованості підготовки фахівців цього профілю). У розвитку спеціальностей для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами слід урахувувати існуючі тенденції професійної підготовки: зростання особистісно орієнтованої діяльності; гуманістичність і демократизм в організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти; індивідуалізацію та диференціацію навчання; удосконалення інноваційних технологій, упровадження передового педагогічного досвіду; розвиток активності, самостійності та ініціативи студентів, їхніх професійних якостей і здібностей (Миронова, 2003, с. 22).

На сьогодні готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядають через два показники:

- 1) професійна готовність;
- 2) психологічна готовність.

Структура професійної готовності має такі складові:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології та спеціальної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дитини;

– готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання;

– знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями в розвитку;

– готовність до професійної взаємодії і навчання.

У структурі психологічної готовності виділяють: емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю (Кирста, 2015, с. 56).

Однією з концептуальних ідей є перспективний і прогресивно-творчий підхід до професійної підготовки дефектологів, в основу якого має бути покладено особистісно орієнтоване навчання, розвиток творчих здібностей студентів і їхньої готовності до корекційної роботи. Цей підхід потрібно починати з професійного відбору і професійної діагностики й реалізовувати в подальшому в системно-цілісній безперервній освіті, єдності всіх основних структурних компонентів особистості майбутнього вчителя-дефектолога (Миронова, 2003, с. 22-23).

Для підготовки педагогічних працівників до здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності, викладання в закладах загальної середньої освіти різного типу шкільних навчальних предметів корекційного спрямування, передбачених у варіативній складовій навчальних планів, задоволення особистісних освітніх інтересів студентів та врахування професійних потреб замовника (закладів, що здійснюють навчання дітей із особливими потребами) слід передбачити нові варіанти поєднання напрямів підготовки (Дегтяренко, 2012, с. 73-74), а саме: 1) змісту відповідних напрямів (спеціальностей), що забезпечить необхідну фахову підготовку з різних напрямів педагогічної діяльності; 2) відповідного певного віку дітей з особливими освітніми потребами; з метою підготовки педагогічних працівників до викладання навчальних предметів з урахуванням їх типологічних особливостей та забезпечення якості реалізації варіативної складової навчального плану закладів загальної середньої освіти (Дегтяренко, 2012, с. 76). Таке поєднання необхідно здійснювати з урахуванням потреб ринку праці та спорідненості галузей наук (Дегтяренко, 2012, с. 73-74).

Сучасні підходи до формування професійної майстерності та культури майбутніх фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти передбачають ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, яка дозволяє їм ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ними. Цей процес передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь (Колишкін, 2017, с. 371). Оскільки процес професійної підготовки – це максимальне моделювання майбутньої педагогічної

діяльності спеціального педагога, тому при викладанні спеціальних дисциплін необхідно відмовитися від догматичних установок, абстрактної теорії і здійснити прямий вихід на практику (Миронова, 2003, с. 23).

Важливо розуміти, що в сучасних умовах саме дошкільна освіта є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу та підготовки дітей із особливими потребами до школи. У цьому процесі вихователь є ключовою особою в організації навчально-виховного процесу. Тому це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішувати проблему соціалізації дітей із особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками й технологіями навчання таких дітей, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так і з батьками та соціумом (Кирста, 2015, с. 55).

Відповідно, одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів має бути їх підготовка до участі в програмах інклюзивного навчання, надання їм знань зі спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм та моделями альтернативного навчання задля створення власних індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей із особливими освітніми потребами (Кирста, 2015, с. 55).

Як додаткові складові готовності вихователя працювати з такими дітьми необхідно виділити роботу з оточенням (сім'єю) дитини з особливими потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до такої дитини інших дітей та дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язано зі страхом і незрозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю, як часто це виглядає. Одним із дієвих варіантів у роботі з дитиною з особливими потребами та її оточенням є програма «Дитина – дитині», створена Девідом Морлі. Ця програма включає шість інструкцій щодо таких дітей і пояснює, як орієнтуватись у різних видах інвалідності, дає розуміння їх особливостей, сильних і слабких сторін (Кирста, 2015, с. 57).

Наступними ланками сучасної спеціальної освіти є спеціальні та інклюзивні школи, професійно-технічні та заклади вищої освіти. Їм також потрібні кваліфіковані фахівці, які орієнтовані на роботу з усіма категоріями учнів та молоді з особливими потребами. Це мають бути фахівці, які творчо реалізують нові технології навчання, уміють адаптувати загальноосвітні методики до їх потреб, постійно домагаються високих результатів у своїй професійній діяльності (Колишкін, 2017, с. 368).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, одним із факторів, який на сучасному етапі негативно впливає на якість реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги та надання освітніх послуг, є недостатня підготовленість фахівців. Тому під час модернізації

системи спеціальної освіти слід значну увагу приділити, насамперед, модифікації навчальних планів і навчального матеріалу у закладі вищої освіти задля підготовки фахівців відповідно до вимог часу. Це один із головних факторів, який дозволить привести у відповідність до нових вимог суспільства якість допомоги дітям із особливими потребами на регіональному та інституціональному рівнях.

Подальших наукових розвідок потребує підготовка викладачів закладів вищої освіти до взаємодії зі студентами з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко, Т. М. (2015). Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (47), 5-8 (Degtyarenko, T. M. (2015). Modification of professional training of specialists in the context of modernization of the system of special education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (47), 5-8).

2. Дегтяренко, Т. М. (2012). Оптимізація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 20, 1, 67, 71, 73-74, 76 (Degtyarenko T. M. (2012). Optimization of the system of correctional and rehabilitation assistance at the regional level. *Collection of scientific works of Kamenets-Podilskyi Ivan Ogienko National University*, 20, 1, 67, 71, 73-74, 76).

3. Кирста, Н. (2015). Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*, 6, 54-56 (Kirsta, N. (2015). Training of Specialists of Preschool Profile for Working with Children with Special Educational Needs. *Educational space of Ukraine*, 6, 54-57).

4. Колишкін, О. В. (2017). Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року)*, (сс. 368, 370-371) (Kolyshkin, O. V. (2017). Features of forming professional culture of future specialists in the field of special education. *Special education status and prospects (Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference, May 17-18, 2017)*, (pp. 368, 370-371)).

5. Мартинчук, О. В. (2008). Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 119-120 (Martynchuk, O. V. (2008). Competence approach to the professional training of teachers-defectologists for the educational integration of children with mental disorders disorders. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Series: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 119-120).

6. Мединська, Ю. Я. (2012). Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 20, 1, 68 (Medinska, Yu. Ya. (2012). The role and place of the discipline "pathopsychology" in the training of future specialists in the field of correctional education. *Collection of scientific works of the Kamianets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko*, 20, 1, 68).

7. Миронова, С. (2003). Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія*

педагогічна, 17, 20 (Mironova, S. (2003). Conceptual bases of teacher-defectologist training for correctional work in special institutions. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 17, 20, 22-23).

8. Миронова, С. (2005). Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 19, 1, 204, 205, 207 (Myronova, S. (2005). The combination of traditional and advanced technologies in the training of special educators. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 19, 1, 204, 205, 207).

9. Пахомова, Н. Г. (2017). Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року)*, 374 (Pakhomova, N. H. (2017). Diagnostic and correctional consulting in the system of preparation of a specialist for work in conditions of inclusion. *Special education status and prospects (Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference, May 17-18, 2017)*, 374).

10. Пономарьова, Г. Ф. (2017). Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року)*, 378 (Ponomareva, H. F. (2017). Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy as a Regional Center for Specialist Training in Special Education. *Special Education Status and Prospects (Materials of the All-Ukrainian (correspondence) Scientific and Practical Conference, May 17-18, 2017)*, 378).

РЕЗЮМЕ

Шевченко Владимир. Подготовка специалистов к работе с детьми с особыми потребностями в современных условиях.

В статье автор делает аналитический обзор кадровой политики в системе специального и инклюзивного образования. Он анализирует подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях; отмечает причины, по которым существующая система образования для детей с особыми потребностями не удовлетворяет потребности общества; указывает направления, требующие первоочередного решения; определяет концептуальные основы подготовки коррекционных педагогов к работе в специальных заведениях. Автор делает попытку определить возможности повышения качества подготовки специалистов за счет модификации подготовки кадров в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: подготовка специалистов, специальное образование, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, модернизация образования, система коррекционно-реабилитационной помощи, компетентность, педагогические традиционные и инновационные технологии.

SUMMARY

Shevchenko Volodymyr. Training of specialists for work with children with special needs in modern conditions.

In the article the author makes an analytical review of the personnel policy in the system of special and inclusive education. He analyzes the approaches to the organization of educational process in higher education institutions in order to increase its efficiency. The author outlines the reasons why the existing system of education for children with special needs does not meet the needs of society. It indicates the directions that require a first-rate solution. The author outlines conceptual foundations for training correctional teachers to work in special institutions.

The article states that today modernization of the system of correctional and rehabilitation care for children with special educational needs, as well as special education systems and development of an inclusive form of education. Modernization involves bringing them into line with new challenges of society. This should be based on introduction of new norms and quality indicators for such assistance.

Considering development of an inclusive form of education, an important component is training of specialists for work in pre-school education institutions. The article highlights some aspects of training of preschool teachers to work with children with special educational needs in modern conditions. The components of readiness of future educators for work in conditions of inclusion are singled out. The article also substantiates the urgency of the problem of training specialists for corrective work in special and inclusive schools, where children with special educational needs study.

The author makes an attempt to determine the possibilities of improving the quality of training specialists. This should be due to the modification of training in higher education institutions in the training of students in the direction of Correctional Education. He addresses the problem of educational technology in higher education institutions. The author analyzes the possibilities and significance of the combination of traditional and advanced technologies in the training of the identified experts. It identifies modifications to the professional training of specialists, which will improve the quality of organization and implementation of correctional and rehabilitation assistance.

Key words: *training of specialists, special education, inclusive education, children with special educational needs, modernization of education, correctional and rehabilitation assistance system, competence, pedagogical traditional and innovative technologies.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Венгловська Олена, Куземко Леся, Новик Ірина. Використання інтернет-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів	3
Герман Вікторія, Громова Наталія. Полемічна культура сучасного викладача й учителя української мови та літератури	17
Гребенюк Леся. Практична розробка структурної моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки.....	27
Казанжи Ірина. Застосування педагогіки партнерства в побудові індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців початкової освіти.....	39
Калашник Світлана. Професійне формування майбутнього вчителя хореографії засобами систематичної творчої діяльності	51
Лаврик Марина. Проблема мовної підготовки іноземних громадян на підготовчих відділеннях університетів у вітчизняній науковій думці.....	63
Подосиннікова Ганна, Бохоня Тетяна. Використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови	76
Пріма Дмитро. Професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи: гуманістичний аспект.....	93
Самойленко Оксана. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих.....	103
Сімкова Ірина. Роль автентичних навчально-інформаційних ресурсів у процесі професійної підготовки перекладачів	116
Харченко Сергій. Методологічні основи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю.....	128

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Аніщенко Вікторія. Порівняльний аспект підготовки офіцерів та персоналу пенітенціарної системи на прикладі США та України.	139
Бойченко Марина, Сбруєва Аліна. Методологічна модель порівняльного дослідження освіти обдарованих у США, Канаді та Великій Британії	151
Кравченко Тетяна, Семида Оксана. Особливості виховання патріотизму в сучасній системі освіти Великої Британії	164

Кравчук Інна. Розвиток вищої жіночої освіти у Великій Британії у 1870-1920 роках.....	177
Федоренко Світлана, Шаранова Юлія. Практичний досвід виховання громадянськості студентів бакалаврату у США	190
Хижняк Інна, Григор'єва Віта. Проблема підготовки фахівців цивільної інженерії в Німеччині у вітчизняних та іноземних дослідженнях.....	201

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Матюшинець Яна. Особливості становлення та поступу розвивальних середовищ для дітей в УНР (1917–1919).....	213
Токуєва Алла. Генеза змісту підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти морського профілю в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)	225
Шевченко Світлана. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти в Україні на прикладі закладів для дітей із особливими освітніми потребами (1991-2000 рр.).....	236

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Беспалова Оксана, Бугаєнко Тетяна, Авраменко Надія. Питання фізкультурно-оздоровчих технологій у науково-практичному дискурсі	247
Генкал Світлана. Формування критичного мислення учнів засобами проблемного навчання на уроках біології	256
Желєзнова Тетяна. Здоров'язбережувальна діяльність учителів основної школи та шляхи її вдосконалення в системі післядипломної освіти.	267
Лянной Михайло, Рибалко Петро, Ганчева Владислава, Красілов Андрій. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти.....	280
Мармаза Олександра, Козлов Дмитро. Інновації в управлінні закладом освіти в контексті гуманістичного підходу	289
Мохоньок Зоряна. Здоровий спосіб життя учнів як педагогічна проблема.	299
Муха Анна. Розвиток творчого мислення як компонент формування підприємницької компетентності на уроках фізики.....	306
Роздимаха Євген. Неформальні об'єднання молоді у процесі самореалізації творчого потенціалу особистості.....	307

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Скрипка Катерина. Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації соціального проекту	329
Шевченко Володимир. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах.....	340

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Венгловская Елена, Куземко Леся, Новик Ирина. Использование интернет-ресурсов в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов.....	3
Герман Виктория, Громова Наталия. Полемиическая культура современного преподавателя и учителя украинского языка и литературы	17
Гребенюк Леся. Практическая разработка структурной модели формирования готовности будущих офицеров ВСУ к профессиональному взаимодействию в международных операциях по поддержанию мира и безопасности	27
Казанжи Ирина. Использование педагогики партнерства в построении индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов начального образования	39
Калашник Светлана. Профессиональное формирование будущего учителя хореографии посредством систематической творческой деятельности.....	51
Лаврик Марина. Проблема языковой подготовки иностранных граждан на подготовительных отделениях университетов в отечественной научной мысли.....	63
Подосинникова Анна, Бохоня Татьяна. Использование ситуаций с киноперсонажами в формировании лексической компетентности будущих учителей английского языка.....	76
Прима Дмитрий. Профессиональная позиция будущего учителя начальной школы: гуманистический аспект.....	93
Самойленко Оксана. MOOC-платформы как инструмент информального образования взрослых.....	103
Симкова Ирина. Роль аутентичных учебно-информационных ресурсов в процессе профессиональной подготовки переводчиков.....	116
Харченко Сергей. Методологические основы формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов аграрного профиля.....	128

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Анищенко Виктория. Сравнительный аспект подготовки офицеров и персонала пенитенциарной системы на примере США и Украины	139
Бойченко Марина, Сбруева Алина. Методологическая модель сравнительного исследования образования одаренных в США, Канаде и Великобритании.....	151

Кравченко Татьяна, Семида Оксана. Особенности воспитания патриотизма в современной системе образования Великобритании	164
Кравчук Инна. Развитие высшего женского образования в Великобритании в 1870-1920 годах	177
Федоренко Светлана, Шаранова Юлия. Практический опыт воспитания гражданственности студентов бакалаврата в США	190
Хижняк Инна, Григорьева Вита. Проблема подготовки специалистов гражданской инженерии в Германии в отечественных и иностранных исследованиях	201

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Матюшинец Яна. Особенности становления и развития развивающей среды для детей в дошкольных учреждениях и начальной школе УНР (1917–1919)	213
Токуева Алла. Генезис содержания подготовки будущих специалистов в учреждениях высшего образования морского профиля в Украине (конец XX – начало XXI века)	225
Шевченко Светлана. Отображение внешней дифференциации в организации школьного образования в Украине на примере учреждений для детей с особыми образовательными потребностями (1991-2000 гг.)	236

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Беспалова Оксана, Авраменко Надежда, Бугаенко Татьяна. Вопрос физкультурно-оздоровительных технологий в научно-практическом дискурсе	247
Генкал Светлана. Формирование критического мышления учащихся средствами проблемного обучения на уроках биологии	256
Железнова Татьяна. Здоровьесберегающая деятельность учителей основной школы и пути ее совершенствования в системе последиplomного образования.	267
Лянной Михаил, Рыбалко Петр, Ганчева Владислава, Красилов Андрей. Методика управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в современных учреждениях среднего образования	280
Мармаза Александра, Козлов Дмитрий. Инновации в управлении учебными заведениями в контексте гуманистического похода	289
Мохонек Зоряна. Здоровый образ жизни учеников как педагогическая проблема	299
Муха Анна. Развитие творческого мышления как компонент формирования предпринимательской компетентности на уроках физики	307

Роздымаха Евгений. Неформальные объединения молодежи в процессе самореализации творческого потенциала личности 318

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Скрипка Екатерина. Создание инновационного инклюзивного образовательного пространства в условиях реализации социального проекта 329

Шевченко Владимир. Подготовка специалистов к работе с детьми с особыми потребностями в современных условиях..... 340

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Venhlovska Olena, Kuzemko Lesya, Novyk Iryna. Using internet resources in future teachers' personal and professional development	3
Herman Viktoriia, Hromova Nataliia. Polemic culture of a modern teacher of Ukrainian language and literature	17
Hrebeniuk Lesia. Practical development of structural model for readiness formation of AFU future officers for professional interaction in international peace and security operations	27
Kazanzhy Iryna. Partnership pedagogy application in building the individual educational trajectory of future primary education specialists	39
Kalashnyk Svitlana. Professional formation of the future choreography teacher by means of systematic creative activity	51
Lavryk Maryna. The problem of foreign students' language training on preparatory departments of universities in the national scientific thought	63
Podosynnikova Hanna, Bohonia Tetiana. Using situations with film characters in forming English lexical competence of future English teachers	76
Prima Дмитро. Professional position of a future teacher of the elementary school: humanistic aspect	93
Samoilenko Oksana. MOOC platforms as a tool for adult education	103
Simkova Iryna. The role of authentic educational and informational resources in the process of translators' training	116
Kharchenko Serhii. Methodological bases of formation of health-saving competence of future specialists of agrarian profile.	128

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Anishchenko Viktoriia. The comparative aspect of training officers and personnel of the penitentiary system on the example of the USA and Ukraine	139
Boichenko Maryna, Sbruieva Alina. Methodological model of comparative research in gifted education in the USA, Canada and the UK.....	151
Kravchenko Tatiana, Semyda Oksana. Peculiarities of upbringing patriotism in the modern education system of Great Britain	164
Kravchuk Inna. Development of women's higher education in Great Britain in 1870-1920.	177
Fedorenko Svitlana, Sharanova Yuliia. Practical experience in education for citizenship of undergraduate students in the USA.....	190

Khyzhniak Inna, Hrygorieva Vita. The Problem of Training Civil Engineering Professionals in Germany in the Domestic and Foreign Research.....	201
--	-----

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Matyushinets Yana. Peculiarities of formation and development of a developing environment for children in preschool and primary school of the UPR (1917–1919)	213
Tokuieva Alla. Genesis of the content of training of future specialists in higher education institutions of the marine profile in Ukraine (late XX – early XXI century)	225
Shevchenko Svitlana. Display of external differentiation in the organization of school education in Ukraine on the example of institutions for children with special educational needs (1991–2000)	236

SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Bespalova Oksana, Avramenko Nadezhda, Buhaienko Tetiana. The issue of physical culture and health technologies in scientific-practical discourse	247
Genkal Svitlana. Formation of student’s critical thinking by means of problem-based learning at biology lessons	256
Zheleznova Tetiana. Health-saving activity of basic secondary school teachers and the ways of its improvement in the system of postgraduate education	267
Liannoi Mykailo, Rybalko Petro, Hanchieva Vladyslava, Krasilov Andrii. Methodology of management of physical culture and health improvement activity in modern institutions of secondary education.....	280
Marmaza Oleksandra, Kozlov Dmytro. Innovations in the management of the institution of education in the context of a humanistic approach.....	289
Mokhoniok Zoriana. Healthy lifestyle of pupils as an educational issue	299
Mukha Anna. Development of creative thinking as a component of entrepreneurial competence formation at physics classes	307
Rozdymakha Yevhen. Informal youth associations in the process of a personality’s creative potential self-realization.....	318

SECTION V. PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGIES

Skrypka Kateryna. Creation of inclusive educational space within realization of the social project.....	329
Shevchenko Volodymyr. Training of specialists for work with children with special needs in modern conditions	340

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2019. – № 4 (88). – 359 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.04

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 29.04.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,92. Ум. фарб.-відб. 20,92.
Обл. вид. арк. 23,83. Тираж 100 пр. Вид. № 62.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.