

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
№ 2 (96), 2020

CEJSH

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

Crossref


Академія

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2020

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 № 8 від 24.02.2020)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
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. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
Б. Бонна – доктор педагогічних наук, професор (Польща) (**B. Bonna** – dr. hab., prof. (Polska));
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Т. Зубжицька-Мачоуг – доктор хабілітований, професор (Польща) (**T. Zubrzycka-Maciąg** – dr. hab., prof. nadzw. (Polska));
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska));
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);

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

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

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

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:[615.825+615.851.3]-051

Оксана Беспалова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0081-6021

Юлія Арешина

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6375-465X

Ольга Лянна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID 0000-0002-4467-7166

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/003-012

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

Метою статті є розкриття сутності ключових понять галузі: «фізична терапія» та «ерготерапія» й основних нормативно-правових документів, що регламентують професійну підготовку фахівців із фізичної терапії, ерготерапії в Україні. Для досягнення поставленої мети нами були обрані такі методи дослідження: теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури та нормативно-правової документації в напрямі фахової підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, узагальнення результатів дослідження науковців. У результаті було узагальнено підходи до трактування понять: «фізична реабілітація», «фізична терапія» і «ерготерапія» у вітчизняній та міжнародній науково-методичній літературі й конкретизовано їх сутність; представлено історичний шлях розвитку спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» і його поетапні перетворення; представлено перелік і розкрито зміст основної нормативно-правової документації, що регламентують процес професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти України; розглянуто кваліфікаційну характеристику фахівців, яка включає професійні функції і зміст професійної діяльності.

Ключові слова: працетерапія, заняттєва терапія, окупаційна терапія, професійна підготовка, професійна діяльність, професійні функції.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців з фізичної терапії, ерготерапії для надання кваліфікованої допомоги у сфері охорони здоров'я та соціального захисту населення в Україні сьогодні є і залишається актуальною. Це підтверджується віднесенням даних фахівців у стандарти надання допомоги з медичної та соціальної реабілітації у 113 країнах світу (Буйлова, 2017, с. 9-15). Результати наукових розвідок щодо стану здоров'я населення України та постійно зростаючої кількості людей із обмеженими можливостями внаслідок побутових, виробничих, спортивних травм та ушкоджень, а також ускладнень після різноманітних захворювань, указують на нагальну потребу в підготовці фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, які здатні надавати висококваліфіковану допомогу з метою

усунення або максимально можливого відновлення порушених функцій та систем людини. На сьогодні в Україні діють стандарти професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, розроблені і впроваджені в освітній процес. Проте, всупереч існуючим стандартам щодо підготовки даних фахівців у закладах вищої освіти України, а також включенням відповідних посад до класифікатора процесій, фізичні терапевти, ерготерапевти стикаються із труднощами щодо подальшого працевлаштування.

Тому дуже важливим є розуміння кваліфікаційної характеристики, місця та ролі фізичних терапевтів, ерготерапевтів та змісту їх професійної діяльності на сучасному етапі становлення спеціальності в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню та вдосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії присвячені наукові праці багатьох дослідників. Зокрема, науковцями розкрито ключові аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії (В. О. Кукса, Р. В. Маслов, Л. П. Сущенко та ін.), вивчено закордонний досвід підготовки спеціалістів цієї галузі (О. В. Базильчук, А. М. Герцик, С. В. Гук, Ю. О. Лянной та ін.), узагальнено поняттєвий апарат у галузі фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації (А. М. Герцик, О. В. Гузій, О. А. Мерзлікіна та ін.), досліджено проблему формування готовності до різних видів професійної діяльності (Н. О. Белікова, О. І. Міхеєнко, М. В. Співак та ін.).

Але, незважаючи на суттєву увагу з боку науковців до проблеми професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, незрозумілим залишається питання їх працевлаштування та подальшого виконання професійних функцій відповідно до кваліфікаційної характеристики.

Метою статті є розкриття сутності понять «фізична терапія» та «ерготерапія» та основних нормативно-правових документів, які регламентують професійну підготовку фахівців із фізичної терапії, ерготерапії.

Методи дослідження: теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури та нормативно-правової документації в напрямі фахової підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, узагальнення результатів дослідження науковців.

Виклад основного матеріалу. Для визначення головних напрямів та змісту професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії необхідно уточнити сутність ключових понять галузі.

Уточнення термінів «фізична реабілітація», «фізична терапія», «ерготерапія» в нашому дослідженні базується на результатах теоретичного аналізу науково-методичної літератури. Питання фахової термінології постають у працях В. В. Абрамова, В. В. Клапчука (*Фізична реабілітація*), А. М. Герцика (Герцик, 2010, с. 45-48), Ю. О. Лянного (Лянной, 2017).

Співвідношення сутності понять «фізична реабілітація», «фізична терапія та ерготерапія» і «фізіотерапія» в зарубіжних та вітчизняних

науково-методичних джерелах найбільш ґрунтовно вивчалось А. М. Герциком. Автор відмічає, що в зарубіжній науці і практиці тлумачення фізичної терапії практично співпадає з визначенням фізичної реабілітації. Реабілітацію трактують як «діяльність, методики або процеси, що скеровані на максимальне відновлення функцій у неповносправних осіб і досягнення ними незалежності, формування компенсацій, запобігання повторенню або загостренню захворювання» (Герцик, 2010). Фізична терапія окреслюється «як діяльність, що базується на принципах біомеханіки і нейрофізіології та спрямована на зменшення болю, максимальне відновлення функцій і запобігання неповносправності за допомогою таких фізичних засобів, як вправи, масаж, електрична і світлова енергія, тепло і холод, вода» (Герцик, 2010). У визначенні фізичної терапії та ерготерапії наголошується на функціональному спрямуванні фізичної терапії, одним основних засобів якої є застосування фізичних вправ.

Отже, в англійській літературі терміни «фізична реабілітація», «фізична терапія» і «фізіотерапія» використовуються як синоніми.

Термін «реабілітація» в українських і зарубіжних наукових джерелах має тотожне трактування. Реабілітація визначається як «комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених функцій організму й працездатності хворих та інвалідів» (Герцик, 2010).

У Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила щодо зрівняння можливостей інвалідів» (1993) зазначено, що термін «реабілітація» означає процес, який має на меті допомогти інвалідам досягти оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і/або соціального рівня діяльності та підтримувати його, надавши їм тим самим засоби для зміни їхнього життя й розширення меж їхньої незалежності. У документі також підкреслюється, що реабілітація передбачає не лише надання медичної допомоги, а також широке коло заходів і діяльності, наприклад, відновлення професійної працездатності (*Резолюція Генеральної Асамблеї ООН*).

Близьке за змістом тлумачення надає Всесвітня організація охорони здоров'я, визначаючи реабілітацію як цілеспрямований і обмежений у часі процес, «метою якого є запобігання інвалідності під час лікування захворювання і допомога хворому в досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку він буде здатний у межах існуючого захворювання» (*Медицинское обслуживание и реабилитация: деятельность ВОЗ*).

Як відмічають дослідники (А. М. Герцик, Л. С. Кравчук), в українськомовних джерелах донедавна термін «фізична терапія» не був поширений. Уживане в Україні тлумачення терміну «фізіотерапія» є вужчим від міжнародного, оскільки інтерпретується як галузь медицини, що вивчає дію на організм природних і переформованих фізичних чинників (не передбачаючи застосування фізичних вправ) (Герцик, 2010).

В українській науково-методичній літературі (А. М. Герцик, Т. Ю. Круцевич, О. Д. Дубогай, Є. Н. Приступа та А. С. Вовканич) фізичну реабілітацію традиційно розуміють як лікувально-педагогічний і виховний процес, що ґрунтується на основних дидактичних принципах (свідомості, активності, наочності, доступності, індивідуалізації, систематичності). Серед основних засобів фізичної реабілітації фахівці (Г. Є. Верич (2004), В. М. Мухін (2009), С. Н. Попов (2005)) виділяють: активні (фізичні вправи (ЛФК)); пасивні (масаж, фізіотерапія, мануальна терапія, природні чинники); психорегулюючі (м'язові релаксації, аутогенне тренування).

У трактуванні фізичної реабілітації, поширеному серед вітчизняних науковців і практиків (Ю. О. Ляной (2010), Г. П. Магльована (2006), В. М. Мухін (2009) підкреслюється, що фізична реабілітація включає комплексне застосування фізичних вправ і природних чинників з метою профілактики, лікування й відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих та інвалідів. Поняття фізичної реабілітації розкривається як комплекс заходів, скерований на відновлення втраченої або послабленої функції після захворювання чи травми (Круцевич, 2012, с. 12).

Згідно з сучасними поглядами вітчизняної науки і практики, дефініції «фізична терапія», «фізична реабілітація» тотожні за змістом.

Погляди на сутність поняття «ерготерапія» змінюються відповідно до запитів суспільства та розвитку науково-технічного прогресу. Ерготерапія пройшла еволюційний шлях від поняття «працетерапія», «заняттєва терапія» до сучасного її розуміння як медико-соціальної спеціальності, спрямованої на поліпшення й підтримку стану здоров'я людини за допомогою різних видів цілеспрямованої діяльності. Ерготерапія є важливою складовою медичної і соціальної реабілітації, «яка використовує сукупність засобів, форм і методів педагогіки, психології, лікувальної фізичної культури, оздоровчої фізичної культури і спорту, масажу, природних і трансформованих факторів природи» (Мазепа, 2017, с. 175).

А. Г. Шевцов характеризує ерготерапію як «складну відкриту мультидисциплінарну інтегральну реабілітаційну технологію, що спрямована на надання допомоги особам зі стійкими порушеннями здоров'я, із обмеженнями життєдіяльності» (Шевцов, 2009, с. 228). Автор підкреслює, що «окупаціональна терапія» (Occupational therapy), або «ерготерапія» (Ergotherapy), або «трудо́терапія» (Arbetssterapi) є інтегральною реабілітаційною технологією, що інтегрує досягнення медицини, корекційної педагогіки, андрагогіки, практичної, вікової і спеціальної психології, соціальної роботи, геронтології, правознавства та інших гуманітарних і антропологічних наук (Шевцов, 2009, с. 231). Окупаціональна терапія (у буквальному перекладі «заняттєва терапія») є активною реабілітаційною технологією, головною метою якої є відновлення та збереження здоров'я, повернення до нормального

соціального й побутового функціонування, інтеграція людини в суспільне життя (Шевцов, 2009; *Ерготерапія*).

У зарубіжних країнах ерготерапевти проходять професійну теоретичну і практичну підготовку з соціальних, психологічних, біологічних і медичних наук, засвоюють професійні навички і методи втручання. Такі фахівці працюють із різними віковими та нозологічними групами в різноманітних закладах: лікарнях, реабілітаційних центрах, програмах надомної допомоги, спеціальних закладах освіти, на підприємствах (Шевцов, 2009, с. 233).

Таким чином, ерготерапія – це зцілення через різні види діяльності та активності (активність у повсякденному житті; активність у роботі та продуктивній діяльності; активність у грі, відпочинку та дозвіллі) (Крупа, 2014). Важливим аспектом організації «заняттєвої терапії» є сенс, мета, культурний і соціальний зміст цієї діяльності для особи, яка нею займається (Багрій, 2016, с. 166). У розумінні «заняттєвої терапії», здоров'я підтримується тоді, коли людина бере участь у діяльності, що задовольняє її бажання або необхідність участі (вдома, у школі, на робочому місці, у суспільному житті) (Кравчук, 2017, с. 38).

На основі аналізу й узагальнення наявних у наукових джерелах даних, зазначимо, що поняття «ерготерапія», «працетерапія», «трудотерапія», «заняттєва терапія», «окупаціональна терапія» та ін. утворюють синонімічний ряд, який відображає еволюційний шлях становлення ерготерапії як інтегральної реабілітаційної технології.

Підсумовуючи погляди науковців щодо трактування основних понять галузі охорони здоров'я, нами було конкретизовано поняття фізичної терапії та ерготерапії як комплексного процесу відновлення здоров'я, що включає медичні, педагогічні, профілактичні заходи, спрямовані на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму, оптимізацію фізичного стану та відновлення працездатності особи.

Професійна підготовка фахівців уявляє собою складний динамічний процес, спрямований на засвоєння відповідних знань та вмінь у певній сфері діяльності. У нашому дослідженні ми погоджуємося із визначенням Ю.О. Лянного (Лянной, 2017) і будемо розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії як безперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості (одержання знань, напрацювання умінь і навичок, розвиток професійно і соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання трудових функцій).

Розглядаючи професійну підготовку фахівців із фізичної терапії, ерготерапії варто розглянути цей процес в історичному розрізі.

В Україні розвиток фізичної реабілітації як самостійної освітньої та наукової спеціальності в галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і

здоров'я людини» і галузі науки 24 «Фізичне виховання та спорт» починається з середини 90-х років 20 століття (Герцик, 2009).

Професійна діяльність фахівців із фізичної реабілітації була спрямована на максимальне відновлення втрачених або послаблених функцій організму людини після різноманітних захворювань та травм. Ураховуючи, що вплив на фізичні можливості людини в певному реабілітаційному напрямі розглядається як педагогічний процес, то фізичних реабілітологів відносили до педагогів у сфері відновлення чи корекції рухової діяльності хворих та неповносправних. (А. С. Вовканич, 1998; Т. Ю. Круцевич, 2003). Головним засобом фізичної реабілітації є фізичні вправи та їх комплекси. Розробкою методик їх застосування у реабілітаційному процесі займалися Г. Є. Верич, Т. Ю. Круцевич, О. Б. Лазарева та ін., які ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах.

У 2009 році Світова конфедерація фізичної терапії (World Confederation for Physical Therapy) визнала, що діяльність фахівців фізичної реабілітації в Україні відповідає описові фізичної терапії. Наступним етапом розвитку спеціальності став її перехід у галузь знань 22 «Охорона здоров'я».

На сьогодні основними нормативно-правовими документами, які регулюють процес професійної підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії (фізичної реабілітації) є: Закон України «Про Освіту» (2014), Закон України «Про вищу Освіту» (2014), «Національна стратегія розвитку України на період до 2021 року», «Національна стратегія з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року» (2016), Державна цільова соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року» (2017), Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія» (Кравчук, 2017, с. 37-40).

Відповідно до класифікатора професій ДК 003-2010 та зміни № 6 (від 01.11.2017 р.), випускник освітнього рівня «бакалавр» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» зі спеціальностей «Фізична терапія, ерготерапія» (або «Фізична реабілітація») здатен виконувати професійну роботу і може займати відповідну первинну посаду 3226 – асистент ерготерапевта (раніше – інструктор з трудової терапії, інструктор з трудової адаптації); посаду 3226 – асистент фізичного терапевта (раніше – медична сестра з лікувальної фізкультури, медична сестра з масажу); згідно зі змінами до класифікатора професій №7 (від 30.11.2017 р.) – посаду 3226-фахівець з фізичної реабілітації (*Стандарт вищої освіти України*).

Відповідно до кваліфікаційної характеристики вище зазначених посад, були визначені головні професійні функції фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, які полягають у здійсненні реабілітаційних заходів з метою усунення, припинення або зменшення болю, відновлення функцій організму, досягнення нормального рівня здоров'я, фізичної самостійності

та активності, оптимального фізичного стану та кондиції осіб (дітей та дорослих) із порушеннями опорно-рухового апарату, ортопедичними вадами, побутовими та професійними травмами, наслідками неврологічних, серцево-судинних, респіраторних та інших захворювань, людей похилого віку з віковими ускладненнями (Крупа, 2014, с. 176-187).

Фахівці з фізичної терапії, ерготерапії можуть працювати в монопрофесійному середовищі, а також бути повноправними членами мультидисциплінарної реабілітаційні команди. Їх професійна діяльність обумовлена вимогами міністерства охорони здоров'я та потребами спільнот, та включає надання широкого кола клінічних (визначення реабілітаційного діагнозу, розробка та впровадження реабілітаційної програми, профілактика можливих ускладнень) та позаклінічних послуг, які можуть надаватися в лікувально-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих закладах, амбулаторних та домашніх умовах, навчально-реабілітаційних центрах, закладах освіти та соціального захисту населення, спортивно-тренувальних центрах, спортивних командах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У нашому дослідженні були конкретизовані ключові поняття галузі охорони здоров'я. Так, фізична терапія – функціональне відновлення організму людини шляхом застосування фізичних вправ різної спрямованості та їх комплексів. Ерготерапія – це інтегральна реабілітаційна технологія, спрямована на максимально можливе відновлення функціонального стану людини у процесі діяльності та активності (активність у повсякденному житті; активність у професійній та продуктивній діяльності; активність під час гри, відпочинку та дозвілля). Фізичну терапію та ерготерапію розглядаємо як комплексний процес відновлення здоров'я, що включає медичні, педагогічні, профілактичні заходи, спрямовані на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму, оптимізацію фізичного стану та відновлення працездатності особи. Професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії в Україні регулюється низкою нормативно-правових документів: Законом України «Про Освіту» (2014), Законом України «Про вищу Освіту» (2014), «Національною стратегією з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року» (2016), Стандартом вищої освіти України та ін.

У подальшому плануємо розглянути особливості та зміст професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії.

ЛІТЕРАТУРА

- Багрій, І. (2016). Заняттєва терапія як напрям професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 158-166 (Bahrii, I. (2014). Occupational therapy as a field of professional activity. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 1, 158-166).
- Буйлова, Т. В. (2017). Стандартизация профессиональной подготовки и деятельности физических терапевтов в Российской Федерации. *Вестник Ивановской медицинской академии*, 22 (2), 9-15 (Builova, T. V. (2017). Standardization of

training and activities of physical therapists in the Russian Federation. *Bulletin of Ivanovo Medical Academy*, 22 (2), 9-15).

- Герцик, А. М. (2010). До питання тлумачення термінів «фізична реабілітація» та «фахівець з фізичної реабілітації». *Теорія та методика фізичного виховання*, 3, 45-48 (Hertsyk, A. M. (2010). On the interpretation of the terms "physical rehabilitation" and "specialist in physical rehabilitation". *Theory and methodology of physical education*, 3, 45-48).
- Герцик, А. М. (2009). *Теоретико-методичні основи фізичної реабілітації/фізичної терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Львів (Hertsyk, A. M. (2019). *Theoretical and methodological foundations of physical rehabilitation/physical therapy for disorders of the musculoskeletal system*. (DSc thesis abstract). Lviv).
- Гук, С. В. (2015). *Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 3.00.04). Кам'янець-Подільський (Huk, S. V. *Professional training of specialists in physical rehabilitation at universities in the Great Britain*. (PhD thesis). Kamianets-Podilskyi).
- Клочкова, Е. В., Мальцев, С. Б. (2010). *Физическая терапия и эрготерапия как новые специальности для Республики Таджикистан*. Душанбе (Klochkova, E. V., Maltsev, S. B. (2010). *Physical therapy and occupational therapy as new specialties for the Republic of Tajikistan*. Dushanbe).
- Кравчук, Л. С. (2017). Фізична терапія, ерготерапія: тлумачення професійної діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 13, 37-40 (Kravchuk, L. S. (2017). Physical therapy, ergotherapy: interpretation of professional activity. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine*, 13, 37-40).
- Крупа, В. В. (2014). Визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*, 4 (73), 176-187 (Krupa, V. V. (2014). Determination of the essence and content of formation of professional competence of future specialists of physical rehabilitation. *Pedagogical Sciences. Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 4 (73), 176-187).
- Круцевич, Т. Ю. (2012). *Теорія і методика фізичного виховання*. Київ. (Krutsevych, T. Yu. (2012). *Theory and methodology of physical education*. Kyiv).
- Лянной, Ю. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах* (дис. ... докт. пед. наук). Київ (Liannoï, Yu. O. *Theoretical and methodological foundations of professional training of future masters of physical rehabilitation in higher education institutions*. (PhD thesis). Kyiv).
- Мазепа, М. (2017). Сучасна парадигма ерготерапії. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*, 25-26, 174-180 (Mazepa, M. (2017). The modern paradigm of ergotherapy. *Bulletin of Carpathian University. Physical Education*, 25-26, 174-180).
- Медицинское обслуживание и реабилитация: деятельность ВОЗ (Health care and rehabilitation: WHO activities)*. Retrieved from: <https://www.who.int/disabilities/care/activities/ru/>.
- Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила щодо зрівняння можливостей інвалідів» (UN General Assembly Resolution on "Standard Rules on*

- Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*”). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306.
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія» (*Higher education standard of Ukraine: first (bachelor) level, field of knowledge 22 "Health care", specialty 227 "Physical therapy, ergotherapy"*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>.
- Фізична реабілітація, спортивна медицина: підручник для студ. вищих мед. навч. закладів / В. В. Абрамов, В. В. Клапчук, О.Б. Неханевич (2014). Дніпропетровськ (*Physical rehabilitation, sports medicine: textbook for students of higher medical institutions / V. V. Abramov, V. V. Klapchuk, O. B. Nekhanevych [et. al.]. (2014). Dnipropetrovsk*).
- Шевцов А. Г. (2009). *Освітні основи реабілітології: монографія*. Київ (Shevtsov, A. H. (2009). *Educational basics of rehabilitation: monograph*. Kyiv).
- Эрготерапия (Occupational Therapy) – новая профессия в сфере реабилитации для Украины (*Occupational Therapy is a new profession in the field of rehabilitation for Ukraine*). Retrieved from: http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/516316.html.

РЕЗЮМЕ

Беспалова Оксана, Арешина Юлия, Лянная Ольга. Профессиональная подготовка специалистов по физиотерапии и эрготерапии.

Целью статьи является раскрытие сущности ключевых понятий отрасли: «физическая терапия» и «эрготерапия» и основных нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную подготовку специалистов по физической терапии, эрготерапии в Украине. Для достижения поставленной цели нами были выбраны следующие методы исследования: теоретический анализ специальной научно-методической литературы и нормативно-правовой документации по направлению профессиональной подготовки специалистов по физической терапии, эрготерапии, обобщение результатов исследования ученых. В результате были обобщены подходы к трактовке понятий: «физическая реабилитация», «физическая терапия» и «эрготерапия» в отечественной и международной научно-методической литературе и конкретизирована их сущность; представлен исторический путь развития специальности «Физическая терапия, эрготерапия» и его поэтапные преобразования; представлен перечень и раскрыто содержание основной нормативно-правовой документации, регламентирующих процесс профессиональной подготовки специалистов по физической терапии, эрготерапии в высших учебных заведениях Украины; рассмотрена квалификационная характеристика специалистов, которая включает профессиональные функции и содержание профессиональной деятельности.

Ключевые слова: трудотерапия, оккупационная терапия, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональные функции.

SUMMARY

Bespalova Oksana, Areshina Yuliia, Lianna Olha. Professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy.

Today, scientists are chained to solving the demographic situation in Ukraine, reducing morbidity and disability, improving the quality of life of the population. Health care professionals play an important role in the field of physical therapy and ergotherapy. Training of specialists in physical therapy, ergotherapy for providing qualified assistance in

the field of health care and social protection of the population in Ukraine remain relevant today. Therefore, it is very important for today to understand qualification characteristics, place and role of physical therapists, ergotherapists and content of their professional activity at the present stage of becoming a specialty in Ukraine. The purpose of the article is to reveal the essence of the key concepts of the field: “physical therapy” and “ergotherapy” and the basic legal documents governing professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy in Ukraine. To achieve this goal, we have chosen the following research methods: theoretical analysis of specialized scientific and methodological literature and regulatory documentation in the direction of professional training of specialists in physical therapy, ergotherapy, generalization of the results of scientists’ research. As a result, approaches to interpretation of the concepts: “physical rehabilitation”, “physical therapy” and “ergotherapy” in national and international scientific and methodological literature are generalized and their essence is defined. The historical path of development of the specialty “Physiotherapy, ergotherapy” and its step-by-step transformations are presented. Physical therapy is defined as a functional recovery of the human body through the use of physical exercises of different orientation and their complexes. Ergotherapy is an integral rehabilitation technology aimed at maximizing restoration of a person’s functional state in the process of activity (activity in daily life; professional and productive activity; activity during play, rest and leisure). Physical therapy and ergotherapy are considered as a complex process of health restoration, including medical, pedagogical, preventive measures aimed at restoration (or compensation) of impaired functions of the organism, optimization of physical condition and restoration of working capacity of the person. Also, the article provides a list and content of the main legal documentation regulating the process of professional training of specialists in physical therapy, ergotherapy in higher educational establishments of Ukraine; qualification characteristic of specialists, including professional functions and content of professional activity, is considered.

Key words: labor therapy, occupational therapy, vocational training, professional activity, professional functions.

УДК 808.53:811.161.2’271.12

Вікторія Герман

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2915-7330

DOI10.24139/2312-5993/2020.02/012-023

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТУ IREX «ВИВЧАЙ ТА РОЗРІЗНЯЙ: ІНФО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ» І КУРСУ «СУЧАСНА РИТОРИКА»

У статті окреслюється можливість інтеграційного підходу до впровадження проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» у курс «Сучасна риторика»; доводиться, що таке поєднання дозволить покращити якість підготовки й формування компетентностей майбутніх педагогів, а саме: полемічну культуру (вміння вести дискусію та полеміку) і медіакультуру (критичне мислення, інфо-медійну й візуальну грамотність, соціальну толерантність, стійкість до впливів тощо); розроблено тему «Ораторське мистецтво ведення дискусії і полеміки» із застосуванням новітніх методик та креативних технологій в освіті, подано оригінальні завдання для самостійної роботи.

Ключові слова: візуальна грамотність, дискусія, еристика, інфо-медійна грамотність, критичне мислення, медіакультура, медіаграмотність, полеміка, полемічна культура, спір, соціальна толерантність.

Постановка проблеми. Серед низки важливих завдань реформування вищої педагогічної освіти одним із найважливіших є підготовка висококваліфікованих медіаграмотних фахівців, які майстерно володіють уміннями ефективного пошуку інформації, її систематизації, запобігати ризикам у комунікації, обґрунтовувати власну позицію, оцінювати та інтерпретувати події, протидіяти мовній ворожнечі, ідентифікувати прояви пропаганди, ботів, тролів, фейки, маніпуляцію, втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам тощо.

Автор статті є учасником проекту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», який виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки і Посольства Великої Британії в Україні, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси. Основне завдання проекту, а отже, й нашої діяльності, вбачаємо у створенні ефективної сталої моделі інтеграції навичок критичного сприйняття інформації в освітній процес закладів вищої і загальної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність проблеми формування медіакультури майбутнього педагога зумовлена потребою формування навичок критичного сприйняття інформації та усвідомлення цінності високоякісної інформації в контексті реалізації цих компетентностей у шкільній освіті. Формування інфо-медійної грамотності сучасного вчителя набуває особливої значущості на етапі впровадження Міністерством освіти і науки України навчальної дисципліни «медіаграмотність» у шкільний курс. Проблеми медіаосвіти, медіакультури й медіаграмотності перебувають у полі зору таких українських учених, як О. Волошенюк, В. Даниленко, І. Задорожня, В. Іванов, Т. Іванова, Л. Калініченко, Т. Кузнецова, В. Лісостанський, В. Мележик, О. Тараненко та ін.

Мета статті – інтегрувати деякі аспекти проекту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» у курс «Сучасна риторика» (освітній рівень «магістр», спеціальність «Українська мова і література»), зокрема розробити практичне заняття на тему «Ораторське мистецтво ведення дискусії і полеміки».

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. Обов'язковим для сучасної ділової людини, особливо для викладача вищої школи й шкільного вчителя, є вміння компетентно обговорювати проблеми, доводити й переконувати,

відстоювати власну точку зору й спростовувати думку співрозмовника, тобто володіти полемічною майстерністю, мистецтвом спору. Зазначені компетентності намагаємося сформувати під час вивчення теми «Ораторське мистецтво ведення дискусії і полеміки». Вважаємо, що визначена тема є цілком придатною для інтеграції компетентностей проекту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», а саме:

- *критичне мислення*: уміння ставити запитання, обґрунтовувати власну думку, оцінювати та інтерпретувати події, проводити паралелі з сучасністю, аналізувати передумови та причини події;

- *інфомедійна грамотність*: уміння ефективно шукати інформацію, працювати з джерелами й першоджерелами; уміння відрізнати факти від суджень; уміння систематизувати інформацію, висувати гіпотезу та оцінювати альтернативи;

- *соціальна толерантність*: уміння ідентифікувати та протидіяти мові ворожнечі, стереотипам і дискримінації; формувати навички етичного спілкування;

- *цифрова безпека*: розуміння цифрового сліду;

- *візуальна грамотність*: уміння аналізувати фото, символи, інфографіку;

- *стійкість до впливів*: уміння ідентифікувати прояви пропаганди, фейки й маніпуляцію, вплив медіа на емоції;

- *інноваційність*: уміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам.

Під час лекції з визначеної теми з'ясовуємо, 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. Предметом еристики є *спір* – комунікативний процес, у якому наявне активне ставлення до точки зору співрозмовника, що виражене в її критичній оцінці (Герман, 2019, с. 19). Термін «спір» сучасні словники трактують як словесне змагання: обговорення чогонебудь 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. 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 (вчителя) трактуємо як глибоке знання ним предмета дискусії, розуміння суті публічного спору і його різновидів, дотримання основних вимог культури дискусії, уміння довести висунуті положення й

відкинути думку співрозмовника, ефективно використати полемічні прийоми (Герман, 2019, с. 20). Процес спору знаходить своє виявлення в таких жанрах риторики, як дискусія, полеміка, дебати, суперечка.

З'ясовуємо, що дискусії походять зі Стародавньої Греції (Сократ, Платон, Аристотель). Античні оратори переконували, що пізнання й розкриття сутності проблеми не можливе без урахування думки іншої людини. 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).

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. *Полеміку* (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 (Герман, 2019, с. 20-21).

Пояснюємо студентам різницю між дискусією та полемікою: 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. Наголошуємо на тому, що прийоми, які застосовуються в дискусії та полеміці, повинні бути коректними, етичними (початкове визначення принципової позиції протилежної сторони; зіставлення висловлених опонентом тверджень із його фактичними вчинками; використання психологічних доводів; застосування іронії та гумору; взяття ініціативи у свої руки, атака питаннями та ін.).

Надаємо поради щодо культури ведення дискусії й полеміки (ніколи не дискутуйте з приводу тем, понять, що є аксіомами; не підмінюйте тему полеміки і не дозволяйте опонентові це робити, якщо сперечаєтеся чесно; продумайте короткі, точні й «ударні» тези та аргументи; ніколи не викладайте відразу всі положення, послідовно додавайте тези й аргументи; будьте уважними до опонента, запам'ятовуйте не тільки те, що він каже, а й те, що казав раніше; не намагайтеся все заперечувати; спростовуйте точку зору опонента різними способами; виявляйте принциповість, але не впертість, не допускайте переходу «на особистості»;

уникайте ситуацій «з'ясування стосунків»; будьте завжди готовими не тільки до кроку вперед, але й до кроку назад, не соромтеся вибачитися, перепросити; продумайте тактику відступу та ін.) (Герман, 2018, с. 106-110).

Отже, для теоретичного опрацювання й обговорення на практичному занятті пропонуємо студентам такі питання:

1. Історія виникнення дискусії. Наукова дискусія і полеміка: спільне і відмінне.

2. Етапи підготовки дискусії. Полемічні прийоми. Особливості переконливого полемічного виступу.

3. Основні вимоги до культури дискусії і полеміки. Доказовість і переконливість як основні ознаки дискусії.

4. Мовна організація наукової дискусії і полеміки.

Для практичного виконання подаємо таке завдання:

1. Змодельуйте дискусію або полеміку (на вибір) на тему: *«Проблеми освіти у виступах і публікаціях українських політиків»*, застосувавши різноманітні полемічні прийоми, тези, аргументи, контраргументи (уся група готує дискусію чи полеміку колективно).

2. Зробіть висновок про рівень медіакультури обраного політика.

Для якісного виконання практичного завдання й підготовки до дискусії радимо студентам виконати такі методичні рекомендації:

1. Під час підготовки до дискусії опрацюйте лекцію *«Ораторське мистецтво ведення дискусії та полеміки»*, з'ясуйте сутність ключових понять: *дискусія, полеміка, діалог, діалогова взаємодія, стратегія, тактика, теза, аргумент, конфлікт, компроміс, співробітництво, конкуренція* тощо.

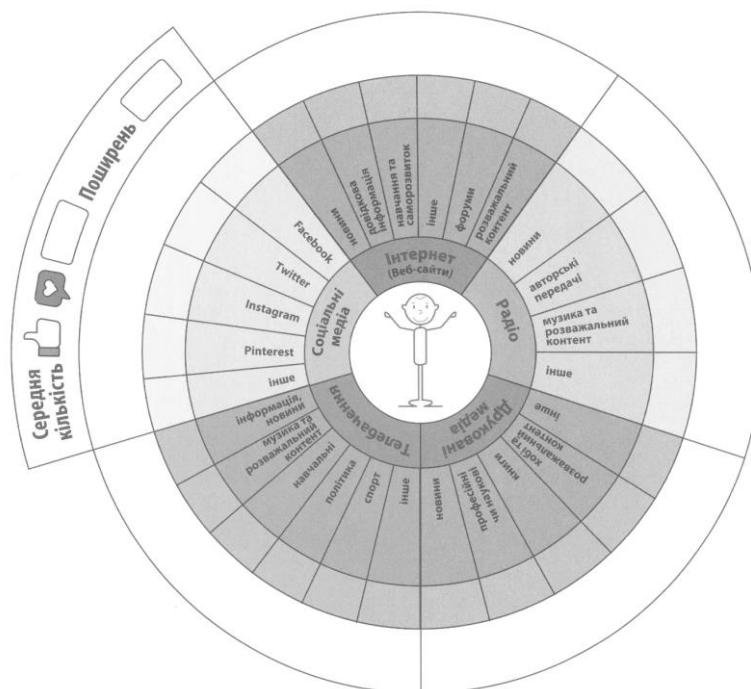
2. Оберіть для аналізу *медійну діяльність* певного політика, який опікується питаннями освіти.

3. Дослідіть його *публічну медійну діяльність*: виступи в парламенті, у громадських місцях, у мас-медіа (телебаченні, радіо, друкованих медіа, соціальних мережах, інтернет-сайтах). Використовуйте інформацію різного формату: блоги, відео, новини, соціальні мережі тощо. Пригадайте схему *«Моє медіаполе»*.

4. *Пошук інформації* проводьте ефективно:

- використовуйте конкретні описові ключі слова для звуження пошуку та одержання точніших результатів;
- використовуйте для пошуку синоніми;
- використовуйте символи *, «», & для виділення конкретних слів або висловів;
- зосереджуйте увагу на типах доменів URL: .com = компанія, .gov = веб-сайт державного органу, .edu = навчальна установа, .org = організація;
- чітко визначайте формат інформації (блог, відео, новини, соціальні мережі);
- використовуйте якомога більше джерел інформації.

Схема 1. Моє медіаполе



Використайте *корисні посилання*:
<http://www.blogsearchengine.org> – пошук інформації про людину в блогах

https://drive.google.com/open?id=1RMxKPgySv_krybLmQOMbSDd0D5IMcFqJ – пошук по фото

<https://whois.net/>

<https://www.ip-tracker.org/locator/ip-lookup.php>

www.pravda.com.ua

tochka.net

1plus1.ua

vesti.com

– визначення власника ресурсу

<https://webmii.com>

<https://www.facebook.com/friends/requests/>

<https://www.social-searcher.com>

– цифровий слід

5. Переглядаючи *телевізійні передачі* з участю вибраного вами політика, аналізуйте:

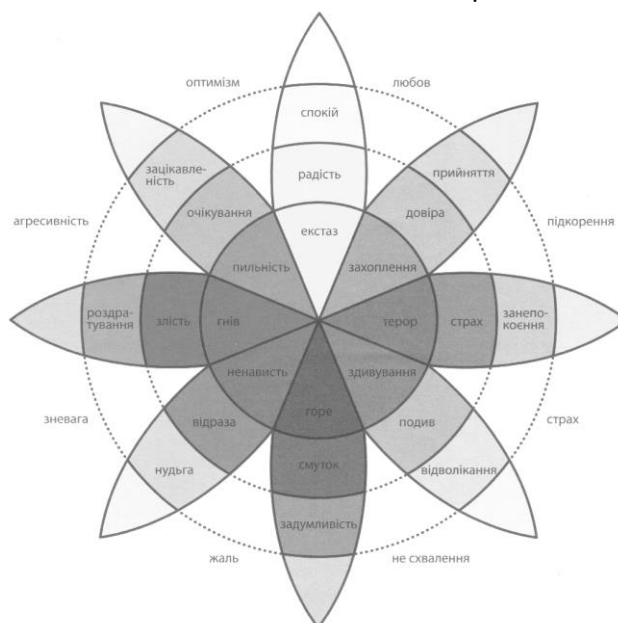
- хто власник каналу і чому саме на ньому виступає політик (пригадайте табл. «Власники медіа»);

- чи є політик справжнім експертом у питаннях освіти та інших проблемах, які він коментує;

- чи можна, як і де перевірити інформацію, джерела інформації, подію, матеріали тощо, про які говорить політик;

- чи апелюють його виступи до ваших емоцій і яких саме (перегляньте «Колесо емоцій»).

Схема 2. Колесо емоцій



6. Перегляньте **медіатексти** обраного Вами політика з питань освіти, проаналізуйте їх за такими аспектами:

Схема 3.

ЗАГОЛОВКИ

- Чи можна зрозуміти зміст повідомлення і зробити висновки лише за заголовком?
- Чи варто поширювати матеріал в соцмережах, орієнтуючись лише на заголовок та лід (підзаголовок, перший абзац)?
- Заголовок відповідає інформації в тексті?
- Чи містить заголовок категоричні твердження, які не можливо перевірити?

ЕМОЦІЇ

- Чи апелюють заголовок, фото і судження в тексті до ваших емоцій, чи намагаються їх використати, щоб спонукати вас до дії, зміни ставлення?

ДЖЕРЕЛА

- Чи вказані джерела інформації, чи є можливість її перевірити?
- Дата події та дата публікації співпадають?
- Чи не базується текст на чутках, узагальненнях, упередженнях та стереотипах?

ФАКТИ, ЛОГІКА

- Чи містить текст оціночні судження і чи не підміняють вони собою факти?
- Зв'язок між фактами та описаними подіями є логічним і послідовним?
- Чи не вирвана подія з контексту?

ЕКСПЕРТИ

- Чи є думка експерта насправду фаховою?
- Коментар експерта містить аналіз / прогноз чи емоційну оцінку / категоричне судження?

ОЧЕВИДЦІ

- Чи впевнені ви, що вказані очевидці були присутніми на місці події?
- Чим діляться очевидці в тексті – емоціями та оцінками чи повідомляють факти?

7. Зверніть увагу: **факти чи судження** переважають в освітніх медіатекстах обраного Вами політика. Користуйтеся схемою «**Факти vs Судження**».

8. Якщо Ви виявили **неправдиву інформацію** в освітніх медіатекстах політика, з'ясуйте, з якою метою він це робить: пародія; емоційний тиск; скомпрометувати; упередженість; вигода; політичний вплив; пропаганда.

9. З'ясуйте, чи має обраний Вами політик **наукові праці** й перевірте їх на **академічну доброчесність**.

Використайте **корисні посилання**:

<https://my.plagscout.com/login>

<https://my.noplaiat.de>

– академічна

доброчесність

<https://scholar.google.com.ua/schhp?hl=uk>

<http://ouci.dntb.gov.ua/>

<http://www.nbuviap.gov.ua/bpnu/>

Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

<http://ouci.dntb.gov.ua/>

– наукова робота

Схема 4. Факти vs судження



10. Завдання для самостійної роботи:

а) пройдіть безкоштовний онлайн-курс з медіа грамотності VERIFIED, щоб дізнатися:

- як орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі;
- як розпізнавати дезінформацію та пропаганду;
- яким медіа довіряти;
- чому ми витрачаємо близько 5 років на соціальні мережі;
- як працює наш мозок та чому нами легко маніпулювати;
- як захистити себе і близьких людей від маніпуляцій.

б) виконайте тест «Дискусія та полеміка»:

1. Які основні етапи організація дискусії?

а) підготовчий, основний, заключний; б) підготовчий, вступний, основний, заключний; в) вступний, основний, заключний; г) підготовчий, основний.

2. Основними ознаками полеміки є:

а) учасники полеміки, зіставляючи суперечливі судження, намагаються дійти єдиної думки, знайти загальне рішення, встановити істину; б) здобуття перемоги над опонентом, обстоювання і затвердження власної позиції; в) один із принципів ведення полеміки – це чесність і принциповість її ведення; г) за результатами полеміки не може бути переможців і переможених.

3. Полеміка відрізняється від дискусії:

а) цілеспрямованістю та переконанням; б) кількістю учасників; в) різницею у виборі тем; г) тривалістю.

4. До полемічних прийомів відносять (декілька відповідей):

а) доведення аргументів опонента до абсурду; б) опитування; в) «заковтування гачка»; г) пастки в суперечці.

5. Хто запропонував поради до вивчення риторики в розділі «Про закони і правила належного ведення диспуту» в курсі «Логіка для навчання української молоді, що вивчає одне і друге красномовство на благо релігії і Батьківщини, викладене у Києві, славній православній Могилянській академії року 1706»?

а) Ф. Прокопович; б) Л. Баранович; в) В. Татищев; г) І. Черкаський.

6. До основних принципів полеміки відносяться (декілька відповідей):

а) чесність і принциповість ведення; б) використання емоцій; в) демонстрація своїх переваг; г) виявлення невідповідностей і суперечностей у поглядах опонента.

7. Мета оволодіння мистецтвом дискусії – це ... (декілька відповідей):

а) формувати вміння й навички конструктивної взаємодії, правильно висловлювати свою думку та слухати опонента; б) розвивати вміння доводити своє бачення проблеми за рахунок вмілого добору доказів та влучної аргументації; в) виховувати ввічливість, почуття поваги, толерантності; г) отримувати беззаперечну перевагу.

8. Автор вислову «Істина – донька дискусії, а не донька симпатії» – це...

а) Ф. Прокопович; б) Аристотель; в) Я. Мудрий; г) Г. Башлар.

9. Методами «сократівської бесіди» були:

а) іронія, маевтика, індукція, визначення, натяки, порівняння, ілюстрація, аналогія; б) порівняння, метафора, плеоназм, анафора; в) синекдоха, парцеляція, стилізація, алегорія; г) символ, метафора, визначення, натяки, порівняння.

10. Серед правил ведення дискусії недопустимим є:

а) відволікати дискутантів від предмета обговорення; б) принижувати гідність опонента; в) використовувати психологічний тиск на опонента, радіти відкрито поразці опонента; г) усе вище сказане.

11. У зміст поняття «полемічна майстерність» входять:

а) знання предмета спору, розуміння суті публічного спору і його

різновидностей; б) дотримання основних вимог культури спору; в) уміння довести висунуті положення і відкинути думку опонента; г) усе вище сказане.

12. *Дискусії Платона будувалися на основі:*

а) розробки системи доказів (аргументів), ілюстрації, конкретизація за допомогою аналогії, фактів, пошуку суперечностей; б) тези і заперечення, питання для обговорення; в) глибокого вивчення питання, переконання в його істинності; г) дослідження точки зору опонента.

13. *Думка, що під час дискусії «один алмаз полірує інший» належить:*

а) Г. Гейне; б) М. Ломоносову; в) І. Вишенському; г) М. Драгоманову.

14. *До коректних полемічних прийомів належать (декілька відповідей):*

а) початкове визначення принципової позиції протилежної сторони; б) застосування іронії та гумору; в) взяття ініціативи у свої руки, або атака питаннями; г) психологічна атака.

15. *Вислів «Будь-який спір буде успішним лише тоді, коли чітко визначений його предмет» належить:*

а) С. Ожегову; б) Платону; в) І. Франку; г) Г. Сковороді.

16. *Приюм умовного схвалення – це:*

а) атака запитаннями; б) висування умов для погодження проблеми; в) погодження з певними положеннями опонента, але заперечення в найсуттєвішому; г) зіставлення висловлених опонентом тверджень з його фактичними вчинками.

17. *Спростувати точку зору опонента необхідно за допомогою прийомів (декілька відповідей):*

а) спростовується теза; б) критикуються докази; в) доводиться недостовірність прикладів, фактів; г) обговорюється особистість опонента.

18. *Які з порад відомих людей стосуються культури ведення полеміки:*

а) «У суперечках як на війні: слабка сторона розпалює вогнище і влаштовує сильний шум, щоб супротивник вирішив, ніби вона сильніша» (Д. Свіфт); б) «Хто роздуває полум'я сварки і ворочає головешки, той не повинен скаржитися, що іскри потрапляють йому в обличчя» (Б. Франклін); в) «Як тільки ми відчули гнів під час суперечки, ми вже сперечаємося не за істину, а за себе» (Т. Карлейль); г) усе вище сказане.

19. *Компліменти опоненту свідчать про:*

а) доброзичливість; б) зверхність; в) побоювання; г) поразку.

20. *Полемічний прийом, за якого одна зі сторін прагне схилити присутніх при суперечці людей на свою сторону, – це..*

а) визначення принципової позиції протилежної сторони; б) взяття ініціативи у свої руки; в) уважність до опонента; г) психологічний довід.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, інтеграційний підхід до впровадження проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», зокрема в курс «Сучасної риторики», дозволить покращити якість підготовки й формування

компетентностей майбутніх педагогів, а саме: полемічну (уміння вести дискусію й полеміку) та медіакультуру (критичне мислення, інфо-медійну й візуальну грамотність, соціальну толерантність, стійкість до впливів).

Перспективу вбачаємо в окресленні інтеграційних можливостей проекту з іншими темами курсу «Сучасна риторика».

ЛІТЕРАТУРА

- Великий тлумачний словник української мови* (2002). Київ; Ірпінь: Перун (*Large explanatory dictionary of the Ukrainian language* (2002). Kyiv; Irpen: Perun).
- Герман, В., Громова, Н. (2019). Полемічна культура сучасного викладача й учителя української мови та літератури. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88) (Herman, V., Hromova N. (2019). The polemical culture of the modern teacher and teacher of Ukrainian language and literature. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88)).
- Герман, В. (2018). *Риторична культура вчителя в академічному просторі*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Herman, V. (2018). *Rhetorical culture of the teacher in the academic space*. Sumy: Publishing House of SSPU named after A. Makarenko).
- Задорожня, І. Т., Кузнецова, Т. В. (2008). Медіаосвіта. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер (Zadorozhnia, I. T., Kuznetsova, T. V. (2008). Media education. *Encyclopedia of Education*, in V. H. Kremen (chief ed.). Kyiv: Yurinkom Inter).
- Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник* (2012) / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; наук. ред. В. В. Різун. Київ: Центр вільної преси (*Media education and media literacy: a textbook* (2012), V. F. Ivanov O. V. Volosheniuk (ed.-com.); V. V. Rizun (science ed.). Kyiv: Tsentrl Vilnoi Presy).
- Медіаосвіта (медіаграмотність): навчальна програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників* (2013) / розр. В. В. Лісостанський, В. І. Даниленко, В. П. Мележик та ін. Київ (*Media education (media literacy): a curriculum for students of higher education institutions, pedagogical and scientific-pedagogical staff* (2013), V. V. Lisostanskyi, V. I. Danylenko, V. P. Melezhyk, V. P. Melezhyk etc. (dev.). Kyiv).
- 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. Інтеграція проекту «Изучай и распознавай: инфо-медийная грамотность» и курса «Современная риторика».

В статье описывается возможность интеграционного подхода к внедрению проекта «Изучай и распознавай: инфо-медийная грамотность» в курс «Современная риторика»; доказывається, что такое объединение позволит улучшить качество подготовки и формирования компетентностей будущих педагогов, а именно: полемическую культуру (умение проводить дискуссию и полеміку) и медиакультуру (критическое мышление, инфо-медийную и визуальную грамотность, социальную толерантность, стойкость к влияниям и др.); разработана тема «Ораторское искусство ведения дискуссии и полеміки» с применением новейших методик и креативных образовательных технологий, поданы оригинальные задания для самостоятельной работы.

Ключевые слова: *визуальная грамотность, дискуссия, эристика, инфо-медийная грамотность, критическое мышление, медиакультура, медиаграмотность, полеміка, полемическая культура, спор, социальная телерантность.*

SUMMARY

Herman Viktoriia. Integration of the IREX project “Learn and distinguish: info-media literacy” and the course “Modern rhetoric”.

The article outlines the possibility of an integration approach to implementation of the IREX project “Study and distinguish: info-media literacy” in the course “Modern rhetoric”, it is proved that this combination will improve the quality of training and formation of competencies of future teachers, namely: polemic culture (ability to conduct a discussion and polemic) and media culture (critical thinking, info-media and visual literacy, social tolerance, resistance to impacts, etc.).

The topicality of the problem of forming media culture of the future teacher is caused by the need to develop skills of critical perception of information and awareness of the value of high quality information in the context of realization of these competences in school education. Formation of info-media literacy of a modern teacher is of particular importance at the stage of introduction by the Ministry of Education and Science of Ukraine of the discipline “media literacy” in the school course.

The purpose of the article is to integrate some aspects of the IREX project “Learn and distinguish: info-media literacy” into the course “Modern rhetoric” (master’s degree, specialty “Ukrainian language and literature”). The research methods are determined by the set of tasks. We used general scientific theoretical methods (content analysis, systematization and generalization of scientific, psychological, pedagogical, and methodological literature on certain issues), empirical methods (direct and indirect pedagogical observation, analysis of work experience, etc.). The system-component and system-structural approaches to the analysis and description of the material are applied.

It is mandatory for a modern business person, especially for a high school teacher and a school teacher, to be able to competently discuss problems, prove and convince, defend their point of view and refute the opinion of the interlocutor, that is, to possess a polemical skill, the art of argument. We also try to form these competencies when studying the outlined topic. The topic “Oratorical art of discussion and polemics” has been developed using the latest techniques and creative technologies in education, and original tasks for independent work are presented. We see a perspective in the description of the integration opportunities of the project with other topics of the course “Modern rhetoric”.

Key words: *visual literacy, discussion, eristics, info-media literacy, critical thinking, media culture, media literacy, polemic, polemic culture, dispute, social tolerance.*

УДК [81’373:37.02]:376-054.62

Оксана Гриджук

Національний лісотехнічний університет України

ORCID ID 0000-0003-2199-1977

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/023-033

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ Й ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті актуалізовано проблему навчання іноземних студентів в Україні, наголошено на значущості їхньої якісної мовної підготовки для успішної освіти за фахом. Проаналізовано можливості використання дидактичних ігор на початковому етапі навчання іноземців української мови. Пояснено особливості застосування їх як засобу стимулювання пізнавальної активності студентів. Презентовано види дидактичних ігор до тем «Людина та її тіло», «Сім’я», «Житлові приміщення» та «Інтер’єр кімнати». Схарактеризовано умови успішного проведення дидактичних ігор.

Ключові слова: українська мова як іноземна, початковий етап вивчення мови, мовна підготовка, дидактична гра, дидактичне завдання, лексична тема, кросворд.

Постановка проблеми. Навчання іноземних студентів в Україні розпочинається з опанування нової для них мови – української. За час навчання на підготовчому відділенні/курсах іноземець має вивчити мову не лише на розмовному побутовому рівні, а й засвоїти ключові поняття майбутньої професії, що, зважаючи на досить обмежений проміжок часу (6-8 місяців), є досить складно. Очевидно, що «результативність фахової підготовки іноземних студентів залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування» (Семененко, 2014), від усвідомлення ними важливості й значущості якісної мовної підготовки для майбутнього навчання у ЗВО України. Вивчення мови є одним зі способів «забезпечення ефективності навчання іноземних студентів, організації навчально-пізнавальної діяльності, формування ключових компетентностей, комплексної реалізації в освітньому процесі всіх його функцій, спрямованих на формування компетентної особистості, підвищення ефективності процесу навчання, забезпечення досягнення кінцевого результату» (Субота, 2019, с. 13).

З огляду на це важливим напрямом у сучасній лінгводидактиці є аналіз можливостей та відбір найбільш ефективних для іноземних студентів методів навчання української мови, активізація резервів творчого використання відомих методів і засобів навчання (у нашому випадку – дидактичної гри).

Аналіз актуальних досліджень. Питання, що стосуються сутності дидактичної гри, дидактичних та методичних аспектів її використання в навчанні широко представлені в роботах українських науковців. Зокрема, О. Ноздрова узагальнює підходи вчених до визначення сутності дидактичної гри, а саме: гра як форма спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), гра як форма діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), гра як умова розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов) (Ноздрова, 2008, с.1).

Названі підходи актуальні й значущі в навчанні української мови студентів-іноземців, оскільки гра як форма спілкування дає змогу значно розширити обсяг лексичного матеріалу, розвинути комунікативні навички; гра як форма діяльності стає умовою постійної зайнятості студента на занятті, його заглиблення в навчальний процес; гра як умова розумового розвитку забезпечує постійну мисленнєву діяльність студентів, формує їх внутрішнє мовлення.

Ми погоджуємося з визначенням О. Ноздрової, яка вважає, що дидактична гра – метод навчання, що передбачає, з одного боку, наявність ігрової дії, за допомогою якої формуються певні якості особистості (увага, спостережливість, пам'ять), розвивається мислення, виявляються творчі здібності школяра, самостійність, ініціатива, а, з іншого, – розв'язує певні дидактичні завдання: вивчення нового матеріалу, повторення й

закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь та навичок, використання здобутих знань на практиці (Ноздрова, 2008, с. 5).

І. Кочан і Н. Захлюпана трактують дидактичну гру як засіб навчання, бо стрижневим складником визначення роблять її навчальну мету: «сформувати мовленнєві навички й уміння, підвищити мотивацію до вивчення мови. Дидактична гра реалізує вимоги розвивального навчання, інтенсифікує формування знань, умінь і навичок, розвиває спостережливість, увагу, пам'ять, мислення» (Кочан та Захлюпана, 2005, с.92). На навчальній функції гри наголошує також І. Куліш: «Дидактична гра – це навчальна гра, яка застосовується у процесі навчання, виконує певні навчальні функції, має певну навчальну мету і завдання» (Куліш, 2003, с. 10). Дослідниця відносить дидактичну гру «до вправи, зокрема, до творчої вправи, яка використовується в навчальному процесі, вміщує навчальне завдання та в штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку, забезпечує досягнення певної навчальної мети» (Куліш, 2003, с. 10).

Розглядаючи зв'язок навчального процесу та дидактичної гри як своєрідного засобу його реалізації, І. Толмачова та К. Олійник наголошують, що дидактична мета формулюється у вигляді ігрового завдання, навчальна діяльність підпорядковується правилам гри, а успішне виконання завдань сприяє досягненню ігрового та навчального результатів (Толмачова та Олійник, 2016, с. 345).

У педагогічних дослідженнях також широко висвітлено можливості використання дидактичних ігор у закладах освіти різних типів, для різних вікових груп: від дошкільця, початкової освіти (І. Власенко, О. Лаврентьева, О. Ноздрова, О. Морін, О. Пермяков, Ю. Федусенко та ін.) – до навчальної діяльності студентів університету (О. Ковальчук, І. Куліш, О. Москалюк, О. Парубок та ін.). Педагоги використовують ігрові технології і в навчанні української мови як іноземної (О. Антонів, І. Іванова, Д. Мазурик, В. Овдіюк, О. Палінська, О. Похілько, В. Статівка, Л. Субота, Г. Швець та ін.).

Мета статті – виявити можливості використання дидактичних ігор у навчанні української мови іноземних студентів на початковому етапі.

Під час відбору навчального матеріалу, його систематизації й підготовки до публікації було використано такі **методи**: аналіз теоретичних джерел з означеної проблеми, методи стимулювання інтересу до навчання.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання лексичних тем є основою мовленнєвої підготовки іноземних студентів на підготовчому відділенні/етапі. Розроблені дидактичні ігри органічно доповнюють основні мовні та мовленнєві вправи й завдання. Сприймаючи дидактичну гру як ігрову форму, студент творчо підходить до її виконання, пригадує вже набутий мовленнєвий досвід, активізує мовленнєві навички, він, з одного боку, ніби бавиться, але, по суті, це навчання, бо саме навчання через гру дає найкращі результати для закріплення теоретичних знань.

Представимо комплекс дидактичних ігор до кількох лексичних тем. «Завдання до таких вправ сформульовано за зростаючим ступенем складності: від ознайомлення зі значенням слова шляхом читання й перекладу до групування слів за різними ознаками» (Статівка, 2019, с.19), складання слів, їх пригадування, розв'язання кросворду. Основна мета розробленої системи дидактичних ігор – активізувати пізнавальну діяльність іноземних студентів, полегшити їм процес засвоєння нової лексики. Виконання кожного завдання супроводжуємо коментарями й запитаннями, у кінці робимо узагальнення.


У межах кожної теми використовуємо однотипні ігри (студент має звикнути до їх виконання), завдання поступово ускладнюємо, змінюємо вид діяльності студента, поєднуємо читання й писання, частково формуємо навички говоріння.

Якщо на початковому етапі вивчення мови, особливо на перших заняттях, це переважно групова робота, то згодом дидактичні завдання студент може виконувати самостійно, такі завдання можна і доцільно трансформувати в роботу в парах (запропонувати студентам обмінятися зробленим завданням для взаємоперевірки).

Тема «Людина та її тіло»

Вправа 1. Прочитайте склади. Складіть із них слова. Для підказки використайте малюнки. Упишіть складені слова в клітинки.

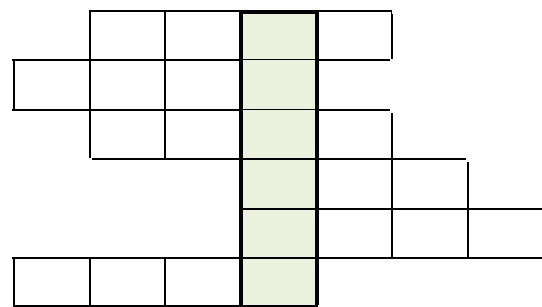
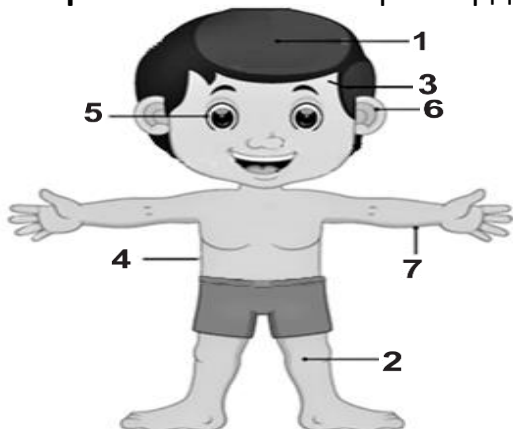
Хо, я-, о-, ко, ка, ву, зу, зик, ніс, ру, би.



Below the illustrations are empty boxes for writing words:

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Вправа 2. Розв'яжіть кросворд.



Вправа 3. Пригадайте назви частин тіла людини, зображених на малюнках. Слова впишіть у клітинки.







--	--	--	--	--	--	--

Вправа 4. Пригадайте назви частин тіла людини, зображених на малюнках. Слова впишіть у клітинки.



Вправа 5. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

ІСН (ніс)	
ИЯШ (шия)	
ООК (око)	
ЗИКЯ (язик)	
УБИЗ (зуби)	

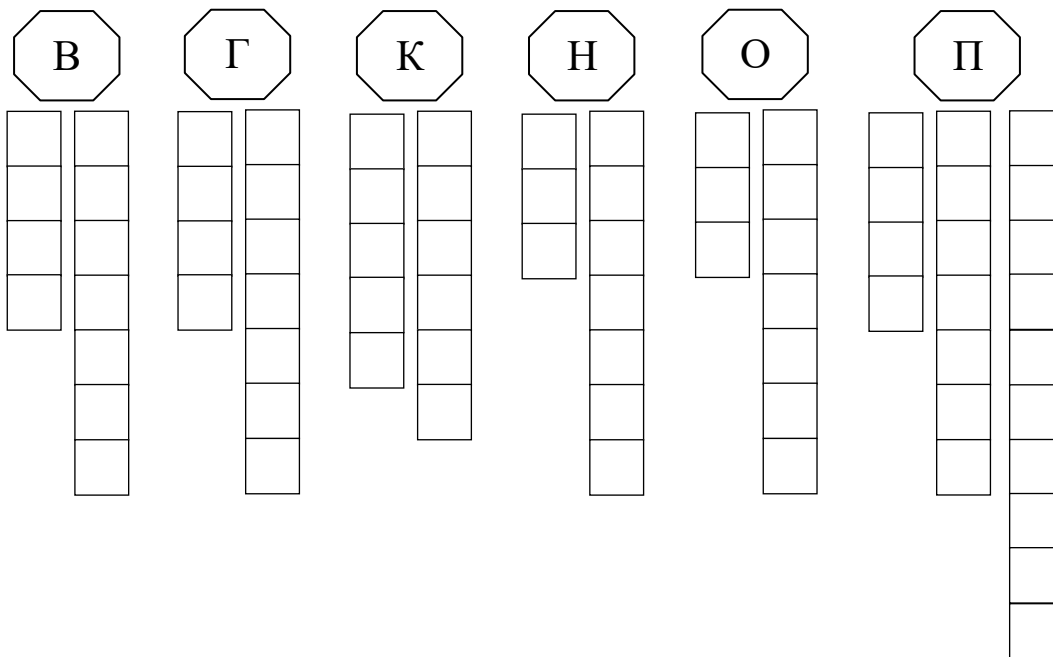
КАУР (рука)	
БИУГ (губи)	
ОЛЧО (чоло)	
ОУВХ (вухо)	
ТУАС (уста)	

Вправа 6. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

ОЛТІ (тіло)	
ЛЕПЕЧ (плече)	
САТОП (стопа)	
АВОЛГО (голова)	
ЛЪТІОК (лікоть)	
ЧЧЯБИОЛ (обличчя)	
ЕЛАЦПЪ (палець)	

ОЩАК (щока)	
ВИТІЖ (живіт)	
УЛКАК (кулак)	
САНИП (спина)	
ЛЯОНОД (долоня)	
ОНКІЛО (коліно)	
БЯРДДІПОДІ (підборіддя)	

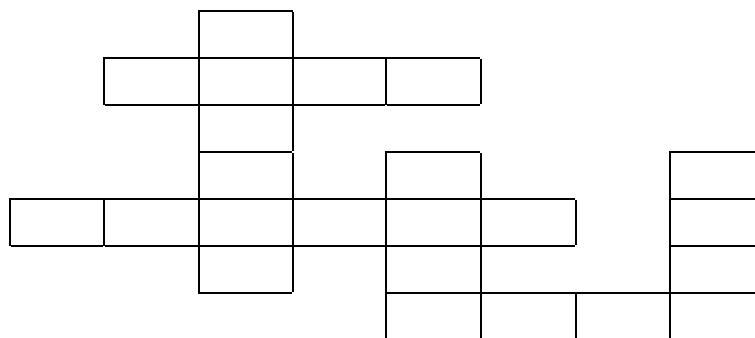
Вправа 6. Пригадайте та впишіть слова – назви частин тіла людини, що починаються на вказану літеру.



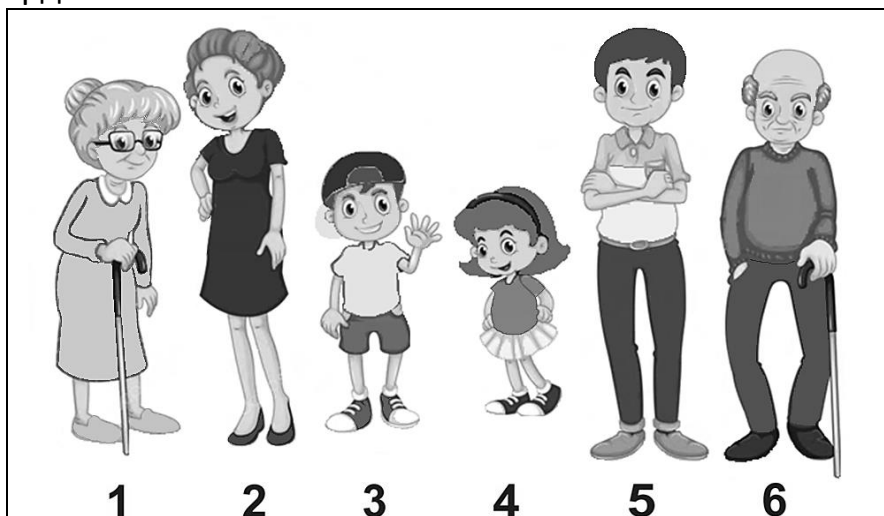
Тема «Сім'я»

Вправа 1. Прочитайте склади. Складіть із них слова.

Ба, ма, та, бу, ді, ма, брат, сест, до, то, ся, ра.



Вправа 2. Кого Ви бачите на малюнку? Пригадайте назви і розв'яжіть кросворд.



Вправа 3. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

ОІДД (дідо)	
ААММ (мама)	
ЯСУБАБ (бабуся)	

РАБТ (брат)	
ОАТТ (тато)	
АСРЕТС (сестра)	

Тема «Житлові приміщення»

Вправа 1. Прочитайте склади. Складіть із них слова.

Бал, на, но, кух, две, ко, спаль, дор, рі, ня, ри, вік, ня, кім, кон, та.

Вправа 2. Що Ви бачите на зображеннях? Назви впишіть у клітинки кросворду. За умови правильного виконання у виділеному стовпчику можна прочитати назву споруди.



1

2

3

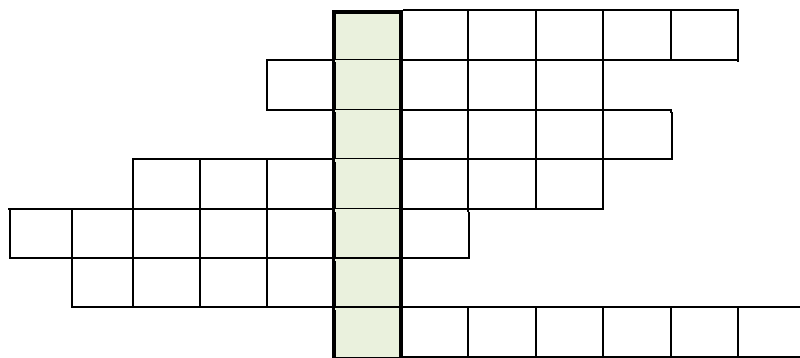
4



5

6

7



Вправа 3. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

ІДРЕВ (двері)	
УЯНХК (кухня)	
БОНКАЛ (алкон)	
ЬЯНЛАПС (спальня)	

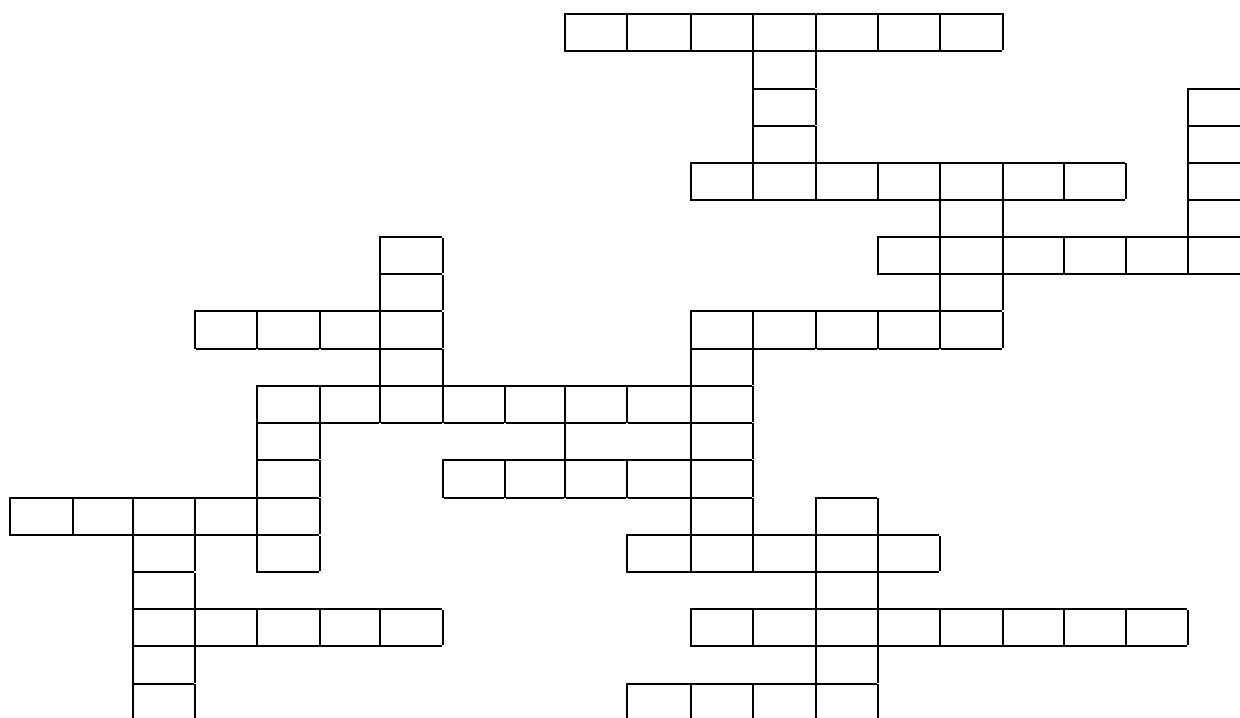
КІВОН (вікно)	
ІМАТАКН (кімната)	
РКИРОДР (коридор)	

Тема «Інтер'єр кімнати»

Вправа 1. Прочитайте склади. Складіть з них слова.

Ша, ки, фа, ліж, ля, ко, кріс, но, ти, ло, кни, ло, ра, по, га, по, на, ли, дин, ця, дра, стіл, ко, тер, мод, ва, кві, кар, на, што, зон, п'ю, ка, ков, го, душ, ник, ком, сті, під, га, вік, сте, ти, лим.

Вправа 2. Розв'яжіть кросворд, вписуючи за першими і кінцевими літерами назви предметів, зображених на малюнку.



Вправа 3. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

АШАФ (шафа)	
ЛІСТ (стіл)	
АЗНОВ (вазон)	
ОЖІЛК (ліжка)	
ИГНКА (книга)	
РАШОТ (штора)	

ІАНСТ (стіна)	
ОКІНВ (вікно)	
ЯСЛЕТ (стеля)	
МИКЛИ (килим)	
ІВКИТ (квіти)	
ООМДК (комод)	

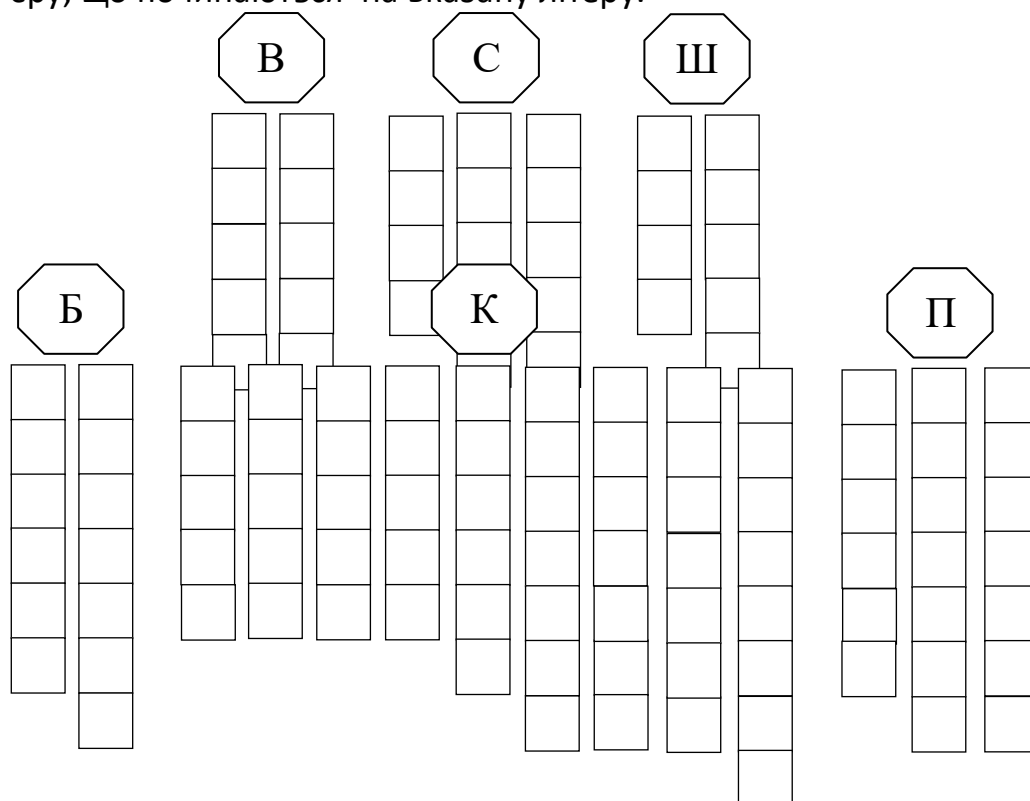
Вправа 4. З поданих літер складіть слова і запишіть їх у вільні клітинки.

РАДКВО (ковдра)	
ИПОЯЛЦ (полиця)	
П'ЕРОТКМЮ (комп'ютер)	
НИНОҚДГИ (годинник)	

ЛОСІРК (крісло)	
КИНАРАТ (картина)	
АҚДУОПШ (подушка)	
ОПІАГДЛ (підлога)	

Як підсумкову до тем «Житлові приміщення» та «Інтер'єр кімнати» можемо запропонувати студентам вправу на пригадування слів.

Вправа 5. Пригадайте та впишіть слова – назви частин житла та інтер'єру, що починаються на вказану літеру.



Добір дидактичного матеріалу й розроблення дидактичних ігор, їх змістове наповнення залежать від мети і тематики заняття, опрацьованого обсягу лексичного матеріалу, рівня словникового запасу студента загалом.

Уважаємо, що дидактична гра буде ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів-іноземців під час навчання української мови за таких умов: якщо вона є доступною за змістом і посильною для виконання, співвідносною з навчальним досвідом студентів; її зміст поступово ускладнюється; різні види дидактичних ігор (у межах однієї теми) об'єднані спільною тематикою; пропонувані види дидактичних ігор є однотипними на початковому етапі вивчення мови (студент мусить виробити навичку їх виконувати); при розробленні дидактичних ігор ураховано принципи системності й послідовності, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю.

Висновки. Узагалі, дидактична гра як метод навчання підтверджує поліфункційність використання її для різних вікових груп і закладів освіти, ефективність на різних етапах навчання. Як засіб розвитку вмінь і навичок студентів, дидактична гра поживає, робить цікавішим навчальний процес, посилює навчально-пізнавальну діяльність студентів, спонукає їх до активної роботи на занятті.

Дидактична гра в навчанні іноземних студентів української мови на початковому етапі є дієвим методом навчання, оскільки за її допомогою можна ефективніше опрацювати навчальний матеріал і вивчити його.

Ігрова форма допомагає студентів адаптуватися в іншомовному навчальному середовищі, усвідомити потребу в глибокому вивченні мови.

Дидактичні завдання у формі гри полегшують засвоєння нової лексики, формують способи практичної діяльності іноземних студентів, сприяють розвитку в них умінь застосовувати отримані знання на практиці й вирішувати щоденні побутові проблеми в життєвих ситуаціях, загалом допомагають підготувати іноземців до навчання в закладі вищої освіти в Україні.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні граматичних, лексико-граматичних, орфографічних дидактичних ігор, а також методичних підходів до організації творчих ігор, що сприяють розвитку комунікативних навичок іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

- Іванова, І., Статівка, В., Похілько, О. (2019). Навчально-виховний потенціал змісту підручника для іноземних студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (85), 17-28 (Ivanova, I., Stativka, V., Pokhylko, O. (2019). Educational potential of textbook content for foreign students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 17-28).
- Кочан, І. М., Захлюпана, Н. М. (2005). Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів (Kochan, I. M., Zakhliupana, N. M. (2005). Vocabulary on the methodology of teaching the Ukrainian language. Lviv).
- Куліш, І. М. (2002). *Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Київ (Kulich, I. M. (2002). *Didactic Game as Means of Teaching Process Activation of University Students* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Ноздрова, О. П. (2008). *Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів 6–7-річного віку* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Харків (Nozdrova, O. P. (2008). *The didactic game as method of stimulation the cognitive activity of primary school age pupils* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- 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).
- Субота, Л. А. (2019). *Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Херсон (Subota, L. A. (2019). *The System of Forming Communicative Competence of International Pharmaceutical Students in the Process of Teaching Ukrainian and Russian* (PhD thesis abstract). Kherson).
- Толмачова, І. М., Олійник, К. О. (2016). Змістова характеристика дидактичної гри як методу навчання. *Молодий вчений*, (29), 344-347 (Tolmachova, I. N., Oliynyk, K. A. (2016). Substantial characteristics of the didactic game as a teaching method. *Young Scientist*, (29), 344-347).
- Швець, Г. Д. (2016). Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, серія: Педагогіка*, 5 (112), 106-112 (Shvets, A. D. (2016). Play technologies in teaching Ukrainian as a foreign language. *Scientific bulletin of South*

Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, series: Pedagogy, 5 (112), 106-112).

РЕЗЮМЕ

Гриджук Оксана. Дидактическая игра как средство развития и закрепления лексических навыков иностранных студентов.

В статье актуализирована проблема обучения иностранных студентов в Украине, отмечается значимость их качественной языковой подготовки для успешного образования по специальности. Проанализированы возможности использования дидактических игр на начальном этапе обучения иностранцев украинскому языку. Объяснены особенности применения их как средства стимулирования познавательной активности студентов. Представлены виды дидактических игр к темам «Человек и его тело», «Семья», «Жилые помещения» и «Интерьер комнаты». Охарактеризованы условия успешного проведения дидактических игр.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, начальный этап изучения языка, языковая подготовка, дидактическая игра, дидактическое задание, лексическая тема, кроссворд.

SUMMARY

Hrydzhuk Oksana. A didactic game as a means of development and consolidation of lexical skills of foreign students.

The problem of training foreign students in Ukraine and importance of their effective language training for successful professional education are identified and emphasized in this article. The purpose of the paper is to identify the didactic potential of using didactic games at the initial stage of teaching Ukrainian language for foreign students.

The methods used in the selection of the training materials, their systematization and preparation for publication are such as the analysis of theoretical sources on the identified problem, and the methods of stimulation interest in learning.

The scientific literature sources reviewed allowed coming to conclusion that didactic games are suitable for use in different age groups and education institutions and are also effective at different stages of learning including teaching of foreign students. The didactic game is found to invigorate, make the learning process more interesting, enhance the students' educational and cognitive activity, and encourage them to work actively in the classroom.

The possibilities of using didactic games at the initial stage of teaching Ukrainian for foreigners are analyzed. The peculiarities of using them as a means of stimulating students' cognitive activity are explained. Types of didactic games for the topics "Man and his body", "Family", "Living space" and "Room interior" are presented. The conditions for successful didactic games are characterized as well.

The practical significance of the study is that developed didactic games can become the basis, a kind of model for preparing a set of didactic tasks of this type for teaching Ukrainian for foreign students. When teaching foreign students, a didactic game is an effective method of learning, as it enables acquiring the necessary educational material more deeply and its better mastering. Tasks in the form of game help students adapt in a foreign language environment, practical situations allow realizing the need for profound learning of the language.

We see the prospects for further scientific exploration in the development of grammar, lexical and grammatical, spelling didactic games, as well as in the analysis of methodological approaches to organization of creative games that promote development of communication skills of foreign students.

Key words: Ukrainian language as foreign, initial stage of learning language, language training, didactic game, didactic task, lexical theme, crossword.

UDK 37.018.43:004:378.4

Elina Zhelezniakova

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0001-6409-4761

Tetiana Silichova

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0001-5003-2711

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/034-043

USE OF DISTANCE COURSES IN THE STUDY OF ECONOMIC AND MATHEMATICAL CYCLE DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PREPARING ECONOMISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article discusses the main aspects of the use of modern information technology in the study of subjects of the economic and mathematical cycle for students of higher education institutions. Based on the analysis of our own activities and scientific and pedagogical literature on the issue of research, the basic concepts and features of distance learning have been identified, the main, most promising directions for its further development and modernization have been identified, some examples of the use of distance learning system on the example of subjects of the economic and mathematical cycle are given.

Key words: *distance learning, economic and mathematical disciplines, training course.*

Introduction. Recent sociological studies conducted between 2017-2019 show that the modern system of higher education in Ukraine requires change. There is a number of unsolved problems in this area, they are ambiguous and, due to the inertia of the system itself, cannot be resolved in a short period of time.

In the global context, we can say that there is a significant gap between the requirements that the modern market puts forward for a specialist and those opportunities that the Ukrainian higher education system can offer. At the present stage, much is being done to reform the university environment. But, unfortunately, significant financial investments and time are needed to solve this issue.

So, the number of higher education institutions of Ukraine is on average 5 times more than the number of universities in the most developed countries of the world. This trend has persisted since the Soviet Union, when Ukraine was one of the 15 republics that supplied highly qualified personnel. In addition, even in large universities, there is a shortage of highly qualified scientific and pedagogical personnel. The path from a student to a university teacher is quite long, time-consuming, and does not always pay off financially (in relation to the average salary in Ukraine, the teacher's salary is not high), and the requirements for university teachers are constantly growing.

One of the possible solutions to this problem may be the merger of universities and specialties, which will lead to lower costs for higher education in general, to the opportunity to channel the released material resources to the material and technical equipment of universities, to increase the salaries of professors and teachers, to the emergence of healthy competition. But at this

stage, another question arises: “Will higher education be accessible to every citizen of Ukraine in this case?”. With such a reform, the tendency for higher education to be accessible for every resident of the country, regardless of his place of residence, financial situation and physical abilities, should continue. In this regard, introduction of distance education in the system of modern higher education in Ukraine is becoming very relevant.

Aim of the study consists in the analysis of scientific and pedagogical literature and research on the development and implementation of distance education in the higher education system, highlighting its advantages and disadvantages, directions for further development and improvement on the example of distance courses in subjects of economic and mathematical disciplines during the preparation of future economists.

Analysis of recent publications. An analysis of scientific and pedagogical research and publications in this direction shows that there is no unambiguous interpretation of the concept of “distance learning”. Teachers agree that distance learning, despite the fact that its organization is possible only with a good material and technical base, the ability to use the latest achievements of modern society, should include the traditional methodology in the presentation of the material. This type of training, in its structure, methods of presenting material and technical capabilities, should be intended for a wide range of people, regardless of place of residence, material capabilities and health status.

Various aspects of distance education were considered in the works of M. Y. Bukharkin, J. Daniel, T. P. Zaichenko, D. Kigan, M. V. Moiseev and others. So, E. G. Skibitsky and O. B. Zhuravleva believe that distance learning is a new form of distance education (Zhuravleva, 2001; Skibitsky, 2000). A. V. Khutorskoy takes a completely different point of view that distance learning is a completely different form of the educational process, and its difference from the correspondence in the existence of constant contact with the teacher, in the possibility of discussing emerging issues in an interactive form (Khutorskoy, p. 60).

In their works, B. Holmberg and M. Moore clearly distinguish three main components of distance learning: a student, a teacher, and methods of interaction between them (interaction environment). Moreover, it is the interaction environment that they pay the most attention to. It should be comfortable, modern, technically well thought out and organized so that the teacher-student interaction is most productive for both sides.

Research results. Despite active development of information technologies, and their further introduction into the higher education system of Ukraine, which is regulated by the National Informatization Program and the concept of development of distance education in Ukraine, the pace of development of distance education cannot be compared with its foreign counterparts (The concept of development of distance education in Ukraine, 2000). One of the most significant obstacles in this direction is almost complete

absence of material and technical base, which prevents development of distance learning in small towns or rural areas.

Given the experience gained in this matter, we will analyze the advantages and disadvantages of distance learning. One of the main advantages of e-learning, in comparison with traditional training, is the fact that the basis of this type of training is purposeful independent intensive work of a person, which, based on its capabilities, determines the sequence of study of subjects, time and place of their studies. Distance learning allows you to learn at your own pace, based on your educational needs and personal characteristics.

Among the positive factors one can also distinguish a relatively low cost. Indeed, the cost with this form of training is 30-40 % lower than with the traditional form. But it is worth noting that this can only be done if the educational course is standard and the curriculum is maintained. Then the cost of the course online can really be significantly lower, the learning time can also be reduced by 15-25 %, and the percentage of perception and memorization of the material, on the contrary, increases by 15-20 %. But not everything is so simple. Even a fully developed course cannot simply be taken and transferred to the distance learning mode. In this case, the question arises of the methodological correctness of the presentation of the material, its adaptability to technical training aids. Indeed, the student studies the material on the proposed course on his own, he does not have the opportunity to ask the teacher a question online, therefore, the form of presentation of the material should be somewhat different than with stationary training. Given that the time of communication between the teacher and the student in this type of training is minimal, distance learning courses should contain a sufficient number of tasks and examples with solutions, exercises for independent work, test tasks and tests to assess the level of one's own knowledge.

Distance learning allows you to not limit yourself in choosing an education institution, regardless of which region you live in. In the process of distance learning modern technologies are used, which also allows you to master the skills that will come in handy in the future in work and everyday life. It should be noted that it is such a relationship of distance learning with advanced computer technologies that plays a positive role. So, students and teachers must be "compelled" to learn how to work with software environments, which increases their level of professionalism and makes them more competitive in the labor market.

One of the most important amenities is the ability to adjust and draw up a training schedule, class schedule, as well as a list of subjects.

However, along with the benefits of distance learning there are also disadvantages. Firstly, the lack of personal communication with the teacher and other students. Secondly, the student needs strong motivation to learn productively without the supervision of a teacher. Well, the technical aspect –

students may not always have the necessary technical equipment: a computer or Internet access.

Conditionally, distance learning can be divided into local (distance learning or distance learning courses within the framework of ordinary full-time education, training at the level of the university localization area: city, region) and more extensive training (at the country level, access to the world market).

In the case of the implementation of the latter option (access to the world market of educational services), the situation becomes much more complicated, and only the best universities in the world can allow this type of training. So, according to studies conducted in this direction (General Motors, J.C. Penney, Ford, Walmart, Federal Express), difficulties of the following nature may arise:

- time difference when it comes to large areas;
- inadequacy of training standards;
- issues of professional translation of terminology and language of presentation;
- problems in the arrangement, perception of personality, and as a consequence of differences in national cultures and interests;
- issues of strategic planning (how in what order to present the proposed pieces);
- quality of the courses offered (occupancy rate, material presentation methodology);
- recognition of diplomas and specialties;
- issues of quality and relevance of the software environment and software that accompany the distance learning process.

Therefore, it should be noted that the percentage of those who can and are ready to go completely to distance learning is really low. By virtue of its psychophysiological characteristics, a person is a social being, nothing can replace direct "live" communication, and of course, in any case, the results of full-time education are many times greater than their distance counterparts. As a result, in the system of modern education, the best results are obtained by training, in which the proportion of distance learning does not exceed 40 % (Law of Ukraine, 1998).

This can be realized both due to the fact that some courses are offered remotely, and due to the fact, that within the framework of a separate course some topics are brought to distance learning. Today, such a teaching methodology is the most common in the world and it has shown the best results.

So, some individual issues of using computer training programs in the educational process are considered in the works: G. Krasnova, V. I. Snegurova, N. G. Podaeva, N. V. Rashevskaya and others (Krasnova, 2003; Kuznyak, 2017; Podaeva, 2009).

Existing experience in this direction and own achievements were taken into account by teachers of the Department of Higher Mathematics and Economic and

Mathematical Methods of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics in the development of the remote component of disciplines read by the department. For this, the computer platform MOODLE was used.

MOODLE belongs to the automated learning management information system class LMS (Learning Management System). This system is used in more than 30,000 education institutions in many countries of the world to organize distance learning; it has been translated into more than 80 languages, including Ukrainian.

MOODLE allows you to design, create and manage educational information resources of an education institution. MOODLE is a fairly flexible system: the teacher can independently create and manage a distance course, that is, control access to his courses with his own hands, use time constraints, create his own knowledge assessment systems, control the direction of verification of students' completed tasks, fix tasks that are delayed, allow or prohibit students from retaking control tasks.

The MOODLE system provides convenient content management tools and various forms of organization of classes. A distance course can contain various elements: lectures, practical exercises, forum, chat, wiki. At the same time, you can use text, presentations, tables, diagrams, charts, video materials, Internet links, auxiliary files and other materials. Based on the results of students completing assignments, the teacher can rate and comment.

Teachers of the department read disciplines of the economic and mathematical cycle in 1-2 courses of the university, all of them are basic. Due to their complexity, and the fact that there is no variable component among them, there are no disciplines that are stated only in remote form. Each course (discipline) is accompanied by its electronic counterpart. Despite the great variety of forms of full-time instruction (lecture, practical lesson, laboratory work), according to the work program, almost 60 % of the time is devoted to independent work of students, which once again emphasizes the feasibility of using distance learning elements when studying the course.

The MOODLE platform is more focused on implementing blended rather than purely distance learning. Due to the high "flexibility" in the settings, as well as the open source code, teachers can implement a large number of interesting pedagogical approaches.

It should be noted that the MOODLE system itself has very great potential, but their use is limited both by the time of the teacher (student) and by the requirements of the discipline itself. Considering the fact that the disciplines of the economic and mathematical cycle are quite difficult for students to perceive, and only the study and understanding of the subject itself requires a lot of time, attention and effort, the main emphasis in the formation of the distance component of the courses of economic and mathematical focus was made on the very content course using fairly simple MOODLE functions.

The introductory parts of the courses contain the work program of the discipline, the schedule, the questions to be taken for the exam, the sample of the exam ticket, as well as the criteria for evaluating it. It also contains links to electronic educational resources in the relevant sections of readable disciplines available in the library of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, news forum (Fig. 1).

Fig. 1. Introductory part

Taking into account all of the above mentioned, on the website of personal training systems of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, according to the topic of the course, theoretical material is presented in the form of lectures and presentations, didactic materials for practical exercises and laboratory work, assignments of various types for students' independent work.

Each type of lesson is designed in such a way that the student has the opportunity to form some competence necessary for him, based on his own abilities and experience gained as a result of studying the topic, and a preliminary level of mathematical preparation (Fig. 2).

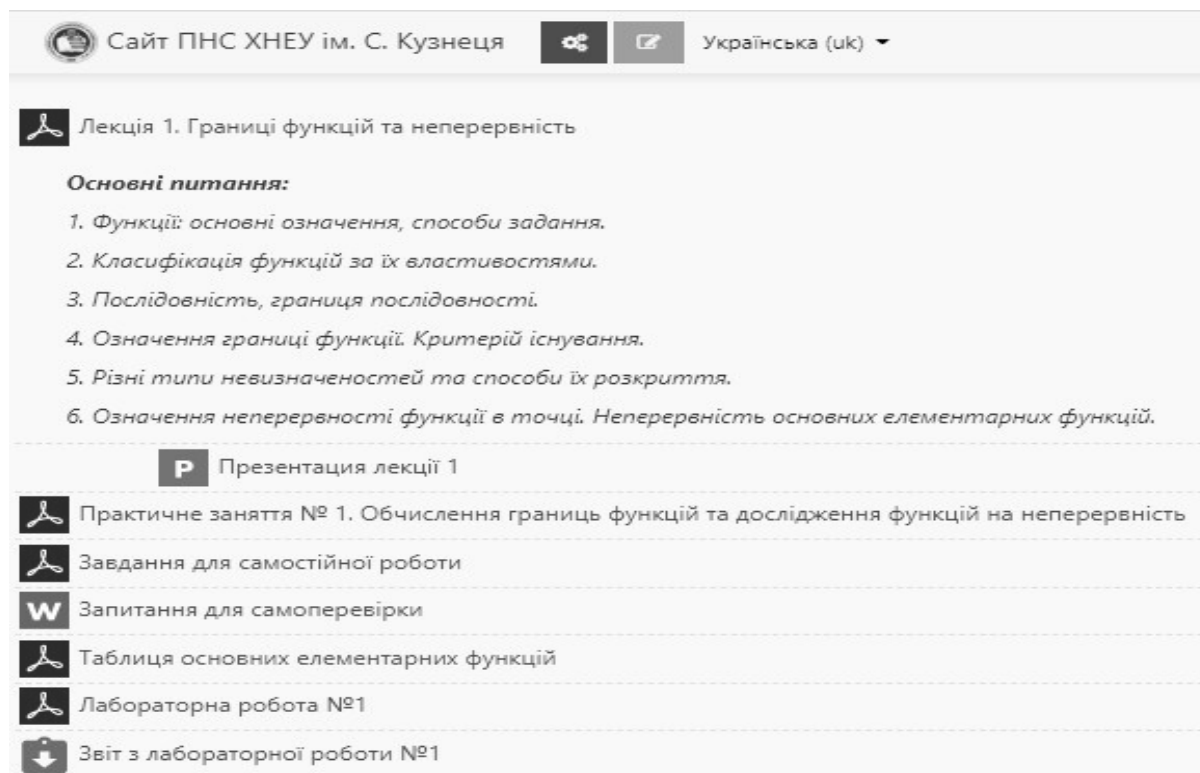


Fig. 2. Weekly course image

So, when developing material for each topic, teachers distinguish three main levels of student perception of material and, accordingly, three levels of mathematical knowledge:

First level (repetition level) is direct repetition of familiar algorithms and technical connections of already known conditions, work with standard familiar expressions and formulas, direct calculations.

Second level (the level of establishing relationships) is based on reproductive activities to solve problems that may not be strictly template, but their solution is a construction of already known methods and techniques.

Third level (level of reasoning and evidence). This level is a continuation of the second level. To solve the problems of this level, it is necessary to use the knowledge acquired at the first two levels, using a creative approach, reflection, mathematical intuition, the ability to independently develop an action algorithm.

Each course is self-developing, since its elements such as Wikki, an interactive glossary and others suggest that they be completed jointly by all students under the supervision of a teacher. All this activates the independent work of students, and also leads to an improvement and enrichment of the content of the courses after each passage by students.

Feedback is provided by a large number of elements being evaluated. All student results obtained in the course of working with a distance course are recorded in the summary sheet, which is generated automatically and can easily be converted, for example, into an MS Excel document and used by the teacher for further statistical processing or summing up.

To control the level of knowledge of students, teachers of the Department of Higher Mathematics and Economic and Mathematical Methods Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics actively use tests in MOODLE. This is one of the most complex and heavily used modules. Automatic testing of tests with MOODLE allows you to apply new strategies for using tests that are not possible with manual testing (for example, training tests). The variety of possible use cases and the internal structure of the tests makes it difficult to organize tests using MOODLE. The system allows you to create test tasks of various types. They include both traditional types of tasks (with an open and closed answer form, correspondence, etc.) and more complex in their structure and content.

For effective work with tests, all test items within one course are combined into a question bank, and individual tests are only containers that are filled with links to a question bank, which allows you to use the same task in different tests by entering it into the question bank only time. A specific test is formed by the teacher from the bank of test tasks created by him. The test can be configured both in training mode and in control mode (Fig. 3).

Сайт ПНС ХНЕУ ім. С. Кузнеця Українська (uk)

Питання Категорії Імпорт Експорт

Банк питань

Виберіть категорію: По умовчальному для VM-073-281 (42)

Категорія по умовчальному для обших вопросов в контексте "VM-073-281".

Немає тегів для фільтрів

Фільтрувати за тегами ...

Показувати текст питань у списку питань

Параметри пошуку

Показувати питання з підкатегорій

Показувати старі питання (що залишилися у тестах після видалення)

Створити нове питання ...

1 2 3 4 >

Питання	Створив
	Ім'я / Прізвище / Дата
Критична точка	Железнякова Еліна Юріївна 29 вересень 2019, 19:28
Точка називається [[1]] точкою функції $y = f(x)$, якщо значення похідної функції або дорівнює нулю, або не існує	Железнякова Еліна Юріївна 29 вересень 2019, 19:33
Точки максимуму та мінімуму	Железнякова Еліна Юріївна 29 вересень 2019, 19:33
Якщо при переході через критичну точку похідна функції змінює знак с плюса на мінус, то ця точка є точкою [[1]], а якщо - з мінуса на плюс, то точкою [[2]]	Железнякова Еліна Юріївна 29 вересень 2019, 19:24
Швидкість та прискорення	Железнякова Еліна Юріївна 29 вересень 2019, 19:24
Похідна шляху за часом є [[1]], похідна швидкості за часом є [[2]]	Железнякова Еліна Юріївна 28 жовтень 2018, 21:22
Визначити метод розв'язання кожного з інтегралів	Железнякова Еліна Юріївна 24 листопад 2019, 22:53
Визначити метод розв'язання кожного з інтегралів	Железнякова Еліна Юріївна 24 листопад 2019, 22:53
диференціальні рівняння другого порядку	Железнякова Еліна Юріївна 5 листопад 2018, 21:44
Установити відповідність між типом диференціального рівняння другого порядку та методом його розв'язання	Железнякова Еліна Юріївна 5 листопад 2018, 21:44
Застосування визначеного інтеграла	Железнякова Еліна Юріївна 22 вересень 2019, 21:23
Установити відповідність між формулами та висловлюваннями	Железнякова Еліна Юріївна 22 вересень 2019, 21:23
Застосування похідної	Железнякова Еліна Юріївна 22 вересень 2019, 21:23
Установити відповідність між виразами	Железнякова Еліна Юріївна 22 вересень 2019, 21:23

Fig. 3. Bank of questions

Conclusion. The analysis of scientific and pedagogical literature, the analysis of world experience and the results of our own pedagogical activity make it possible to conclude that a complete transition to distance learning, if we talk about high-quality university education, is practically impossible. But the use of such a form for taking various courses, obtaining additional more modern professions on the basis of existing ones, is rather common.

Experience in the implementation of blended learning has shown that successful creation and use of electronic educational courses in educational disciplines of the economic and mathematical cycle should begin with an analysis of the learning objectives, the didactic capabilities of new technologies for transferring educational information. Moreover, when planning and developing electronic educational courses, it is necessary to take into account the basic components of the teacher's activities, namely, presentation of the educational material, practice and feedback. Analysis of the results of the surveys and comparison of the performance indicators of students using and not using the distance learning form show that introduction of electronic mathematics courses in the educational process as part of full-time education improves the quality of the educational process. However, further development is required by such questions as the choice of the ratio of classroom and distance learning, the choice of a model of blended learning that would be most optimal when studying mathematics.

REFERENCES

- Журавлева, О. Б., Крук, Б. И. (2001). *Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление*. Новосибирск: СибГПУ (Zhuravleva, O. B., Kruk, B. I. (2001). *Distance learning: concept, content, management*. Novosibirsk: SibGPU).
- Закон України «Про національну програму інформатизації». *Відомості Верховної Ради України* (Law of Ukraine "On the National Program of Informatization". *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*) (1998).
- Краснова, Г. А. (2003). *Технологии создания электронных обучающих средств*. М.: МГИУ (Krasnova, H. A. (2003). *Technologies for the creation of electronic teaching aids*. M.: MGIU).
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. Затверджено Постановою МОН України, К.Ж НТУ «КПІ» (The concept of development of distance education in Ukraine. Approved by the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine, K.Zh NTU "KPI") (2000).
- Кузник, Н. Б., Гаген, Е. Ю. (2017). Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки. *Молодой ученый*, 11, 466-469 (Kuzniak, N. B., Nahen, E. Yu. (2017). Modern distance learning. Advantages and disadvantages. *Young scientist*, 11, 466-469).
- Подаева, Н. Г. (2009). Психолого-дидактические задачи обучения математике: уровни понимания, усвоения и принятия материала. *Психология образования в поликультурном пространстве*, 2, 39-45 (Podaieva, N. H. (2009). Psychological and didactic tasks of teaching mathematics: levels of understanding, assimilation and acceptance of material. *Psychology of education in a multicultural space*, 2, 39-45).
- Скибицкий, Э. Г. (2000). Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения. *Дистанционное образование*, 1, 21-25 (Skibitsky, E. H. (2000). Didactic support of the distance learning process. *Distance education*, 1, 21-25).

Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component of a personality-oriented education. *Public Education*, 2, 58-64).

РЕЗЮМЕ

Железнякова Елина, Силичова Татьяна. Использование дистанционных курсов при изучении дисциплин экономико-математического цикла в процессе подготовки экономистов в высших учебных заведениях.

В статье рассмотрены основные аспекты использования современных информационных технологий при изучении предметов экономико-математического цикла для студентов высших учебных заведений. На основе анализа собственной деятельности и научно-педагогической литературы по вопросу исследования определены основные понятия и особенности дистанционного обучения, выделены основные, наиболее перспективные направления его дальнейшего развития и модернизации, приведены отдельные примеры использования системы дистанционного обучения на примере предметов экономико-математического цикла.

Ключевые слова: дистанционное обучение, экономико-математические дисциплины, учебный курс.

АНОТАЦІЯ

Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Використання дистанційних курсів під час вивчення дисциплін економіко-математичного циклу в процесі підготовки економістів у закладах вищої освіти.

У статті розглянуто основні аспекти використання сучасних інформаційних технологій під час вивчення предметів економіко-математичного циклу для студентів закладів вищої освіти. На основі аналізу власної діяльності і науково-педагогічної літератури з питання дослідження визначені основні поняття й особливості дистанційного навчання, виділені основні, найбільш перспективні напрями його подальшого розвитку та модернізації, наведені окремі приклади використання системи дистанційного навчання на прикладі предметів економіко-математичного циклу.

Доведено, що повний перехід на дистанційне навчання, якщо говорити про якісну університетську освіту, практично неможливий. Але використання такої форми для проходження різних курсів, отримання додаткових більш сучасних професій на основі існуючих, є досить поширеним.

Досвід упровадження змішаного навчання показав, що успішне створення та використання електронних навчальних курсів у навчальних дисциплінах економіко-математичного циклу слід починати з аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій передачі навчальної інформації. Більше того, під час планування та розробки електронних навчальних курсів необхідно враховувати основні компоненти діяльності вчителя, а саме – презентацію навчального матеріалу, практику та зворотній зв'язок. Аналіз результатів опитування та порівняння показників ефективності учнів, які використовують та не використовують форму дистанційного навчання, показують, що впровадження курсів електронної математики в навчальний процес як частина денної форми навчання покращує якість навчального процесу.

Ключові слова: дистанційне навчання, економіко-математичні дисципліни, навчальний курс.

УДК 378.147

Оксана Зосименко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0003-2080-6178
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/044-052

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО НАПРЯМУ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти професійної підготовки соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку. Виокремленні важливі елементи підготовки фахівців соціономічної сфери за відповідним напрямом, а саме: завдання, функції, професійно-профільні знання, уміння й навички, індивідуальні професійно-особистісні якості особистості фахівця, правових та організаційних засад надання соціальних послуг, спрямованих на соціальну реабілітацію осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній соціальний працівник, соціально-реабілітаційний напрям роботи, соціальна реабілітація.

Постановка проблеми. Зміни соціально-економічних умов, що характеризують теперішній розвиток України, висувають підвищені вимоги до здійснення висококонкурентної професіоналізації фахівців соціономічної сфери. Реформування соціально-економічної системи України сприяє появі нової професії – соціальна робота, головним призначенням якої є надання компетентної соціальної допомоги особам, які потрапили в складні життєві обставини. Отже, зростає значення соціальної роботи як виду професійної діяльності та ролі соціального працівника як професіонала.

Серед різноманітних напрямів підготовки майбутніх соціальних працівників виокремлюється соціально-реабілітаційний. Головною метою якого є сформувати професійні компетентності майбутніх соціальних працівників з питань виконання соціально-реабілітаційної роботи з особами, які цього потребують.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи як галузі знань, навчальної дисципліни й професійної діяльності розглянуто у працях О. Безпалько, І. Зверева, І. Іванова, А. Капської, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Л. Тютті та ін. Проблема сутності, змісту й особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняній системі освіти стала предметом дослідження В. Беха, А. Горілого, О. Карпенко, М. Лукашевича, І. Мельничук, І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної та ін. Питання, пов'язані з формуванням особистісно-професійних якостей фахівця соціальної роботи, висвітлено в дослідженнях М. Васильєвої, Н. Клименюк, О. Патинок та ін.

Наукові пошуки окремих аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами населення й надання різних видів послуг відображено у працях М. Дідик, Р. Козубовського, С. Сургової та ін.

Наукове висвітлення зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників у Європі, США, Канаді знайшло відображення в дослідженнях Н. Видишко, Л. Віннікової, Н. Гайдук, О. Загайко, А. Кулікової, Г. Лещук, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкарь, Г. Слосанської, Н. Собчак та ін.

Проте аналіз науково-методичної, спеціальної літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців дозволяє стверджувати, що теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку потребує додаткового вивчення.

Отже, **метою статті** є визначення й обґрунтування теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із питань реалізації соціально-реабілітаційного напрямку.

Методи дослідження. Основні методи, що були нами використані при здійсненні дослідження окресленого питання – це теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних.

Виклад основного матеріалу. Науковиця А. Капська (Капська, 2004) наголошує, що головним завданням соціального працівника є допомога людині зберегти себе й знайти своє місце в суспільстві. Це обумовлює потребу опанування майбутніми соціальними працівниками широкого кола знань, практичних умінь, навичок та сформованість професійно-особистісних якостей. При цьому важливо враховувати зміст функцій та функціональних обов'язків, які виконує фахівець соціономічної сфери. Наголосимо, що серед різноманітних функцій можна виділити управлінську, організаційну, прогностичну, соціально-профілактичну, аналітичну, соціально-побутову, соціально-реабілітаційну, соціально-правову та інші. Для реалізації та виконання цих функцій майбутньому соціальному працівникові потрібні професійна освіта, особистісна готовність, дотримання принципів й професійно-етичних норм поведінки.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутній соціальний працівник для проведення соціально-реабілітаційної роботи з потребуючими категоріями населення має опанувати систематизованими знаннями, уміннями й навичками щодо особливостей організації та здійснення процесу соціальної реабілітації і мати сформовані професійні особистісно-моральні якості, які в майбутньому будуть забезпечувати його професійну придатність.

Завдання та обов'язки, вимоги до знань і кваліфікаційні вимоги до соціального працівника, у тому числі, що стосуються соціально-реабілітаційного напрямку роботи з особами, які цього потребують, окреслені в довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (*Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників*). Зазначимо, що серед переліку завдань та обов'язків соціального працівника, окрім таких важливих завдань, як виявлення, оцінювання потреб осіб, які потрапили в складні життєві обставини; розроблення,

реалізації, координації й контролю різноманітних заходів з соціальної допомоги особам, які цього потребують, наявне завдання з надання послуг із соціальної реабілітації особам певних категорій.

У ході дослідження з'ясовано, що до кола знань, умінь та навичок із соціально-реабілітаційного напрямку у професійній підготовці соціальних працівників відносяться: знання щодо особливостей психофізичного й соціального розвитку осіб різних категорій населення, знання сутності та технологій надання соціально-реабілітаційної допомоги, знання нормативно-правової бази України щодо організації й реалізації процесу соціальної реабілітації, шляхів оцінювання ефективності здійснення соціально-реабілітаційної роботи та інші; уміння використовувати професійно-профільовані знання в соціально-реабілітаційній роботі з особами, що її потребують, уміння застосовувати технології соціальної роботи в соціально-реабілітаційному напрямі роботи та інші.

Закцентуємо, що поряд із професійними знаннями, уміннями та навичками в підготовці соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку важливу роль відіграють індивідуальні професійно-особистісні якості особистості фахівця. Відповідні якості особистості виступають чинником успішності й ефективності соціально-реабілітаційної роботи з особами, які потрапили в складні життєві обставини.

Дослідження показало, що стиль поведінки особистості соціального працівника, обумовлений сукупністю його індивідуальних особистісно-моральних якостей, ціннісних орієнтацій й інтересів. Тому виникає потреба у процесі підготовки соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку виховання їх духовно-моральної культури. Поєднання професійних знань, умінь та навичок з високою духовно-моральною культурою соціального фахівця є важливою й необхідною умовою його високої кваліфікації (Агарков и др., 2015). Серед важливих індивідуальних професійно-особистісних якостей соціального працівника можна виокремити такі, як: терпимість, тактовність, емпатія, справедливість, оптимістичне ставлення до вирішення життєвих труднощів та інші. Наявність таких специфічних професійно-особистісних якостей, як співчуття, комунікабельність, здатність до самокритичності, прагнення до порозуміння обумовлюється особливостями різних категорій серед осіб, які потрапили в складні життєві обставини.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок, що протягом професійної підготовки соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку виникає потреба врахування основних правових та організаційних засад надання соціальних послуг, спрямованих на соціальну реабілітацію осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Закцентуємо, що поняття соціальної реабілітації дослідники розглядають у широкому та вузькому тлумаченні. У широкому тлумаченні

«соціальна реабілітація – це створення умов у суспільстві для відновлення й розвитку здібностей і навичок індивідів самостійного соціального функціонування». У вузькому розумінні «соціальна реабілітація – це система форм, методів та засобів відновлення втрачених індивідом або не набутих у процесі соціалізації функцій, відносин і ролей соціального функціонування» (Холостова и Кононова, 2011). Сучасне трактування поняття «соціальна реабілітація» подано в Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» в такому формулюванні: «соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на створення й забезпечення умов для повернення особи до активної участі в житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби в забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації» (*Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні*).

Згідно з Соціальними нормативами у сфері надання реабілітаційних послуг (*Про затвердження Соціальних нормативів у сфері надання реабілітаційних послуг інвалідам та дітям-інвалідам*), соціальна реабілітація (абілітація) спрямовується на оптимізацію й необхідне коригування ставлення отримувачів до своїх вад, становища в сім'ї та суспільстві, формування в них навичок до самообслуговування, адаптацію в навколишньому середовищі. Метою соціальної реабілітації є розвиток, формування, відновлення або компенсація особистісних соціальних навичок і функцій, звичайних видів життєдіяльності особи. Послуги із соціальної реабілітації включають соціально-побутову та соціально-культурну реабілітацію й адаптацію, соціально-середовищну орієнтацію.

Зазначимо, що відповідно до статті 3 Закону України «Про соціальні послуги» (*Про соціальні послуги*), основними принципами надання соціальних послуг особам, які їх потребують, у тому числі й соціально-реабілітаційних, є: дотримання прав людини, прав дитини та прав осіб з інвалідністю; гуманізму; забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; поваги до честі та гідності; толерантності; законності; соціальної справедливості; доступності та відкритості; неупередженості й безпечності; добровільності; індивідуального підходу; комплексності; конфіденційності; максимальної ефективності та прозорості використання надавачами соціальних послуг бюджетних та інших коштів; забезпечення високого рівня якості соціальних послуг.

Наукові розвідки дозволяють стверджувати, що соціальним працівникам у соціально-реабілітаційній роботі з клієнтами потрібно дотримуватися базових етичних принципів соціальної роботи, таких як співчуття, милосердя, позитивного ставлення до кожної особистості, поваги й прийняття її такою, яка вона є; вирівнювання можливостей у різних сферах життя; свободи вибору видів соціальної допомоги.

Результативність процесу соціальної реабілітації значною мірою залежить від системи поглядів, розуміння й пояснення певного явища соціально-реабілітаційної діяльності та від визначення методологічних засад вирішення наукових проблем. Одну з найбільш важливих складових теорії соціальної реабілітації представляють загальні та специфічні закономірності, що обумовлюють зміст процесу соціальної реабілітації у практиці соціальної роботи з особами, які цього потребують, і визначають стратегічні шляхи впровадження наукових досягнень у сфері соціального захисту (Капська, 2003).

До загальних закономірностей теорії соціальної реабілітації належать: зміна сутності державної політики стосовно осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах і вироблення певних механізмів для її реалізації та розробка й удосконалення нормативно-правової бази соціальної роботи з відповідною категорією (Капська, 2003), адже соціальну роботу з особами, які її потребують, необхідно проводити постійно з урахуванням нормативно-правової бази документів світового співтовариства (установчі акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації і резолюції ООН, ВООЗ та ін.) та законодавчих і підзаконних актів України.

Підкреслимо, що сьогодні надання послуг із соціальної реабілітації осіб, які потрапили в складні життєві обставини ґрунтується на таких міжнародних документах, як:

- Декларація прав дитини (1959);
- Декларація соціального прогресу та розвитку (1969);
- Декларація про права розумово відсталих осіб (1971);
- Декларація про права осіб з інвалідністю (1975);
- Всесвітня програма дій стосовно осіб з інвалідністю (1981);
- Конвенція про права дитини (1989);
- Принципи захисту психічно хворих і покращення психіатричної допомоги (1991);
- Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993) та ін. (Тюптя та Іванова, 2008).

Доведено, що соціально-реабілітаційна робота соціальних працівників повинна реалізуватися з урахуванням законодавчих і підзаконних актів України:

- закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991) (*Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні*);
- закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993) (*Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні*);
- Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001) (*Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю*);

- Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005) (*Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні*);
- Постанови Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю» (2000) (*Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю*);
- Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю» (2006) (*Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю*) тощо.

Установлено, що до специфічних закономірностей теорії соціальної реабілітації відповідно до наукових розробок А. Капської (Капська, 2004), виокремлюються: залежність ефективності соціальної реабілітації особи від мобілізації потенціалу її сім'ї; реалізація індивідуальної програми реабілітації згідно з її реабілітаційним потенціалом та об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб людини.

Специфічними принципами проведення соціальної реабілітації є етапність, диференційованість, комплексність, наступність, послідовність, безперервність у вжитті реабілітаційних заходів, безкоштовність для найбільш нужденних (осіб з інвалідністю, пенсіонерів, біженців та ін.).

Виділяють різні види соціально-реабілітаційної діяльності. А саме: соціально-психологічний, медико-соціальний, професійно-трудоий, соціально-побутовий, соціально-рольовий, соціально-правовий та ін.

У практичній соціальній роботі реабілітаційна допомога надається різним категоріям населення. Залежно від цього визначаються і найважливіші напрями реабілітаційної діяльності. До таких напрямів зараховують: соціальну реабілітацію осіб із інвалідністю; дітей із обмеженими психофізичними можливостями; людей похилого віку; військовослужбовців; реабілітацію осіб, що відбули покарання в місцях позбавлення волі та ін.

Соціальна реабілітація осіб, які потрапили в складні життєві обставини може проводитися державними й недержавними установами та організаціями, а саме: органами охорони здоров'я, реабілітаційними центрами, соціальними службами для молоді й іншими організаціями та установами, до компетенції яких входять коло завдань з соціальної реабілітації осіб, які цього потребують. Саме специфікою організації й установи, яка реалізує соціально-реабілітаційну роботу, визначається зміст відповідного напрямку роботи.

До основних загальних особливостей соціально-реабілітаційної роботи з різними групами населення можна віднести такі, як: комплексний характер; раннє діагностування та початок онтогенезного послідовного впливу на негативні фактори розвитку особистості; урахування вікових особливостей осіб, які потребують реабілітації; урахування психофізичного й соціального розвитку особистості; обов'язкова співпраця з батьками, найближчим оточенням особи, іншими фахівцями державних і

недержавних організацій та установ; дотримання заздалегідь установленної єдиної системи вимог під час соціально-реабілітаційної роботи соціального працівника; у процесі формування соціальної поведінки осіб, які потрапили в складні життєві обставини використовувати загальні та специфічні технології, принципи соціально-реабілітаційної роботи, ураховуючи при цьому особливості певних категорій населення.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку, як і інші напрями соціальної роботи, має багатоаспектний та комплексний характер. З'ясовано, що до провідних завдань професійної діяльності соціального працівника відносимо вміння допомагати відновлювати, розвивати й формувати в людей морально-здорові, гуманістичні відносини, позитивно спрямовані на повноцінне життя та діяльність у суспільстві. У зв'язку з цим професійна освіта за напрямом підготовки «Соціальна робота» повинна орієнтуватися на професійні завдання, функції, функціональні обов'язки, принципи, які фахівці будуть реалізовувати на практиці, сприяти формуванню професійно-профільних знань, умінь, навичок, індивідуальних професійно-особистісних якостей. Вважаємо, що професійно спрямоване поєднання відповідних елементів є чинником ефективного й успішного результату професійної підготовки з соціально-реабілітаційного напрямку роботи соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

- Агарков, О., Арабаджиев, Д., Єрохіна, Т., Кузмін, В. (2015). *Технології соціальної роботи*. Запоріжжя (Aharkov, O., Arabadzhiev, D., Yerokhina, T., Kuzmin, V. (2015). *Technologies of social work*. Zaporizhzhia).
- Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги (Handbook of qualification characteristics of employees' professions. Issue 80. Social services)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17>.
- Капська, А. Й. (2004). *Соціальна робота: технологічний аспект*. Київ (Kapska, A. Y. (2004). *Social work: technological aspect*. Kyiv).
- Капська, А. Й. (Ред.) (2003). *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями*. Київ (Kapska, A. J. (Ed.) (2003). *Socio-pedagogical work with children and youth with functional limitations*. Kyiv).
- Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю: Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 р. № 1686 (On approval of the State standard program for rehabilitation of persons with disabilities: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 8, 2006 № 1686)*. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP061686.html.
- Про затвердження Соціальних нормативів у сфері надання реабілітаційних послуг інвалідам та дітям-інвалідам: Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2015 р. № 352 (On approval of Social Standards in the field of providing rehabilitation services to the disabled and children with disabilities: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated 31.03.2015 № 352)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0408-15>.
- Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII (On the basics of social protection of the disabled in Ukraine: Law of*

- Ukraine of March 21, 1991 № 875-XII*). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/556-2012-%D1%80>.
- Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV. Верховна Рада України (On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine: Law of Ukraine of October 6, 2005 № 2961-IV. Verkhovna Rada of Ukraine)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
- Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. Верховна Рада України (On social services: Law of Ukraine of January 17, 2019 № 2671-VIII. Verkhovna Rada of Ukraine)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
- Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III. Верховна Рада України (On social work with families, children and youth: Law of Ukraine of June 21, 2001 № 2558-III. Verkhovna Rada of Ukraine)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
- Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 05.02.1993 р. № 2998-ХП (On promoting the social formation and development of youth in Ukraine: Law of Ukraine of 05.02.1993 № 2998-ХП)*. Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/556-2012-%D1%80>.
- Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р. № 1545 (On approval of the Concept of early social rehabilitation of children with disabilities. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 12, 2000 № 1545)*. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1545-2000-%EF>.
- Тюптя, Л. Т., Іванова, І. Б. (2008). *Соціальна робота: теорія і практика*. Київ (Tuptia, L. T., Ivanova, I. B. (2008). *Social work: theory and practice*. Kyiv).
- Холостова, Е. И., Кононовой, Л. И. (2011). *Технология социальной работы*. Москва (Kholostova, E. I., Kononova, L. I. (2011). *Technology of social work*. Moscow).

РЕЗЮМЕ

Зосименко Оксана. Теоретические аспекты профессиональной подготовки социальных работников к реализации социально-реабилитационного направления.

В статье проанализированы теоретические аспекты профессиональной подготовки социальных работников к реализации социально-реабилитационного направления. Выделены важные элементы подготовки специалистов социологической сферы по соответствующему направлению, а именно: задачи, функции, профессионально-профильные знания, умения и навыки, индивидуальные профессионально-личностные качества личности специалиста, правовых и организационных основ предоставления социальных услуг, направленных на социальную реабилитацию лиц, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий социальный работник, социально-реабилитационное направление работы, социальная реабилитация.

SUMMARY

Zosymenko Oksana. Theoretical aspects of professional training of social workers for realization of social and rehabilitation direction.

The article is aimed at determining theoretical aspects of professional training of social workers for realization of social and rehabilitation direction.

The research conducted has made it possible for the author of the article to state that the main task of a social worker is to help a person preserve himself and find his place in the society. This calls for the necessity of future social workers gaining a wide range of knowledge, practical skills and professional and personal qualities.

In the article it is highlighted that the task and duties, demands to knowledge and skills of a social worker including social and rehabilitation direction with the people who need it, are given in the reference book for qualification characteristics of the professions.

The author of the articles emphasizes that combining professional knowledge and skills with high moral culture of a social worker is an important and necessary condition of his qualification. The author is sure that this is the reason of the necessity to train social workers for realizing social and rehabilitation direction of education of their moral culture.

The article reveals important individual and specific professional and personal qualities of a social worker. The attention is paid to the necessity to take into account the main legal and organizational foundations of proving social services aimed at social rehabilitation of people who are in difficult life circumstances.

The author presents the basic principles of providing social services to people who need them, including social and rehabilitation services, and gives the list of international documents which lay the foundation of providing services of social rehabilitation for people in difficult life situations.

The research proves that one of the most important components of the social rehabilitation theory is presented by the general and specific mechanisms which make the content of social rehabilitation in practice of social work with people who need it and determine strategic ways of implementing scientific results into social protection sphere.

The author also gives the interpretation of the notion of social rehabilitation in broad and narrow meaning, outlines kinds of social and rehabilitation activity and defines the main directions of rehabilitation activity.

Key words: *professional training (education), future social worker, social and rehabilitation direction, social rehabilitation.*

УДК 378.147:811.161.1

Ирина Иванова

Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко
ORCID ID 0000-0001-9873-1677

Елена Похилько

Сумской государственный университет
ORCID ID 0000-0003-1247-146X
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/052-065

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье акцентируется внимание на определяющей роли преподавателя в этом процессе, выдвигаются основные требования к его профессиональному портрету, который подвергся значительным изменениям за последние десятилетия. Общепедагогические требования к нему декомпозируются на составляющие, необходимые для современного образа преподавателя РКИ и УКИ, способного обеспечить достаточный уровень знаний, умений и навыков по этим предметам.

Ключевые слова: *преподаватель высшей школы, РКИ, УКИ, традиционные и инновационные тенденции, лингвистическая, методическая и профессионально-коммуникативная компетенции.*

Постановка проблемы. В современных лингвометодических исследованиях, посвященных проблемам изучения русского и украинского

языков как иностранных, четко выделяются два направления. Во-первых, это разработка современных педагогических технологий, включающих в себя в том числе содержание и способы обучения; во-вторых, наблюдение за деятельностью обучающихся как объекта и субъекта обучения, и определение специфики их учебной деятельности. Результаты этих научных поисков будут успешными только при условии их органического включения в функционирующую педагогическую систему, в данном случае – процесс преподавания русского и украинского языков как иностранных. Обозначенная цель требует системного решения первостепенных задач и определяет приоритетные направления развития. Условно эти составляющие можно выразить триадой: студент – учебная деятельность – преподаватель. К сожалению, самым слабым звеном, как показывает практика, здесь является третье. В то же время абсолютно ясно, что без него – преподавателя – нельзя рассчитывать на оптимизацию процесса обучения языкам. При всей очевидности этой мысли систематического, комплексного описания личности преподавателя этих дисциплин, выделения наиболее значимых профессиональных требований к нему до сих пор не существует.

Анализ актуальных исследований. В многочисленных научных работах последних десятилетий достаточно часто подымается вопрос о роли и уровне соответствия современным требованиям преподавателей, обеспечивающих качество обучения иностранных студентов, их социализацию в чужой стране, способствующих развитию контактов в разных сферах: от сугубо личных до деловых, предпринимательских, творческих и т. д. В обсуждении этих проблем принимали участие представители самых разных образовательных кругов, заинтересованные в решении данного вопроса. Ученые-теоретики и практики, действующие преподаватели РКИ и УКИ, студенты и аспиранты высказывали свою точку зрения. О новых требованиях к процессу обучения в целом и о преподавании иностранных языков, которыми в нашем случае являются русский и украинский, о задачах, стоящих перед преподавательским корпусом, говорится в работах отечественных и зарубежных ученых, философов, филологов, методистов (Т. Балыхина, Э. Ильенков, А. Левко, О подчеркивают ведущую и определяющую роль современных информационных технологий, изменившиеся в связи с этим функции преподавателей в учебном процессе (Е. Демина, Г. Карпушкина, Т. Краснова, Л. Нургалева, Т. Сидоренко, О. Чуреева), другие – подробно анализируют профессиональные компетенции, необходимые для качественной работы преподавателей (И. Краснюк, В. Молчановский, М. Яркова), о усложняющейся функции обучающихся в организации самостоятельной работы студентов пишут М. Гупал, С. Литвинчук, И. Шимко, важной составляющей его профессионального образа Т. Балыхина, Н. Ткаченко, В. Федчик считают вербальный имидж.

Самый широкий спектр вопросов, связанный с преподаванием языковых дисциплин в вузах разного профиля, находим в многочисленных монографиях, материалах научно-практических конференций харьковских ученых, уже много лет занимающихся подготовкой студентов из разных уголков земного шара (О. Антипова, Л. Бей, Л. Бондаренко, А. Кендюшенко, Т. Креч, О. Тростинская, Н. Ушакова и др.).

Цель статьи состоит в попытке исследовать содержание и структуру профессиограммы преподавателя РКИ и УКИ, очертить круг требований к нему, выделить наиболее, на наш взгляд, актуальные, определяющие портрет современного специалиста, аналитически осмыслить и проанализировать основные требования, связанные с современной практикой преподавания русского и украинского языков как иностранных в условиях стремительно меняющегося мира.

Использование таких **методов**, как анализ, сравнение и обобщение, систематизация научно-педагогической литературы и практических исследований, целенаправленное наблюдение за учебным процессом, беседа с преподавателями заявленных выше лингвистических дисциплин и со студентами-иностранцами, получающими образование в Украине, дало возможность определить структуру и сущность заявленной проблемы.

Изложение основного материала. Стремительное развитие международных отношений – политических, геополитических, экономических, научных, туристических – выдвигает все новые и новые требования к участникам диалога в этих сферах, необходимым условием которого является знание иностранных языков. В Украине за последние десятилетия значительно увеличилось количество иностранных студентов, обучающихся на русском, а в последнее время – на украинском языке. В связи с этим возрастает роль преподавателей, работающих в этой области. Вызовы современного общества требуют от них высокого уровня профессионализма, целенаправленной работы по самоусовершенствованию, что позволяет рассматривать деятельность преподавателя РКИ и УКИ как постоянно «развивающуюся систему» (Балыхина). Эти специалисты должны обладать целым рядом качеств, позволяющих быть конкурентноспособными на современном, достаточно жестком рынке образовательных услуг, технологий, профессий. Актуальная задача, стоящая перед ними, – приносить обществу ощутимый практический результат, а для самих преподавателей – открывать новые возможности собственного карьерного роста. Изменились и требования к личности обучающихся, которые должны не просто овладевать знаниями, но и быть готовыми применять их в разных видах деятельности, быть способными адаптироваться в условиях стремительно меняющегося мира, уметь самостоятельно принимать решения в различных ситуациях, т. е. основными критериями становятся не просто объем, пусть и солидный, знаний, умений и

навыков, а их универсальность и уровень корреляции с требованиями, предъявляемыми жизнью и, что немаловажно, личностными ожиданиями. Таким образом, современное образование неотделимо от «практикоориентированности» (Русецкий, 2015, с. 13). Здесь социальный запрос тесно привязывается к потребностям, которые выдвигает и общество в целом, и молодое поколение, стремящееся не просто к получению диплома о высшем образовании, а к практической его реализации. Мы являемся свидетелями смены образовательной парадигмы, которая предполагает эффективную деятельность личности в различных ситуациях, т. е. высокий уровень мобильности, конструктивности, конкурентноспособности, а также обладание такими качествами, как креативность, инициативность, готовность не только принимать ответственные решения, но и отвечать за их последствия.

В то же время, стремясь к решению многочисленных прагматических задач, стоящих перед обществом и личностью, будет неразумным и необоснованным отказываться от положительных наработок прежней системы образования.

Повышение качества образования возможно при сохранении тех достижений образовательной системы, которые обеспечивали и обеспечивают его фундаментальность, научность, соответствие потребностям личности, общества и государства (Русецкий, 2015, с. 12). Речь идет о создании «гибкой конструкции» (Карпушкина, 2014, с. 116), которая позволяла бы все то положительное, что было в образовательном пространстве прошлого, перебросить в настоящее с «наибольшим коэффициентом полезного действия».

В 40–50-е годы при своем становлении теория и методика преподавания РКИ опиралась на принципы системного подхода, доминирующего в области преподавания русского языка как родного. Переход методики РКИ в 60–70-е годы на позиции коммуникативной методики привел к тому, что эти дисциплины утратили общую концептуальную базу. Начиная с 80-х годов, в методике РЯ как родного отмечается поворот к прагматической, коммуникативной и личностно-ориентированной модели обучения. Таким образом, в настоящее время области преподавания русского языка как родного и иностранного развиваются на общей методологической основе и переживают общие трудности, связанные с внедрением комплексных средств обучения, которые оптимально могут функционировать на основе новых информационных технологий (Руденко-Моргун). В определенной степени эти наблюдения правомерны по отношению и к методике УКИ, которая активно и успешно прогрессирует в последние годы.

Качественное изучение русского и украинского языка как иностранного выдвигает целый ряд серьезных требований к преподавателям, работающим в этой области. Эти требования многоплановы и многоаспектны, поэтому

обратимся к наиболее, на наш взгляд, актуальным, важным и принципиальным. Это прежде всего добротное знание преподавателем содержания самого предмета изучения. Среди компетентностей, которые должны быть сформированы у преподавателей РКИ, первой В. Молчановский называет лингвистическую, в которой за основу берутся знания о системе изучаемого языка (Молчановский, 1999). Это положение справедливо и к процессу преподавания УКИ.

Философы (Э. Ильенков, А. Левко, Г. Щедровицкий) утверждают, что сами по себе знания – это не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не сумма правил, законов, терминов. Это «умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить их с конкретной ситуацией, неожиданными и индивидуальными стечениями событий реальной жизни, объективной реальности, а главное – самостоятельно эти знания добывать, пополнять. И поэтому простое усвоение знаний вовсе не обязательно ведет к образованию ума, мышления. В состязании на простое заучивание сведений самый умный человек не может тягаться с самой глупой и несовершенной электронно-вычислительной машиной. Однако именно в этом – его преимущество перед ней – преимущество нашего ума» (Ильенков, 1991, с. 22). Знания, умения и навыки формируются только в деятельности человека и вне ее ум человека не развивают. Для того, чтобы обрести знания, недостаточно просто усвоить ту или иную информацию, погрузив ее в свою память в виде философских категорий и понятий и вспомнив о ней на зачетах и экзаменах. Подлинные знания, утверждают философы, учащийся обретает, осваивая не только принцип образования этих категорий и понятий, но и постигая сам процесс мыследеятельности: «Ум недаром в русском языке происходит от одного корня со словами «умение», «умелец». Умный человек – это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах» (Ильенков, 1991, с. 21). С этой точкой зрения полностью согласны методисты, занимающиеся проблемами современной лингводидактики, справедливо считая, что обучение языку способствует развитию системного мышления: ведь любой язык, существующий в мире, – это уже система.

В настоящее время ученые находятся в активном поиске путей адекватного решения острых проблем, связанных с практикой преподавания РКИ и УКИ в условиях стремительно меняющегося мира. Все они единодушны во мнении, что современный этап развития языкового вузовского образования определяется доминированием информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют интенсифицировать формы и методы традиционных подходов к обучению и, тем самым, оказывать положительное влияние на процесс изучения любого неродного языка.

Культура, література, наука, техніка за останні десятиліття претерпили величезні зміни, в результаті яких сформувалася ощутимий розрив між поколіннями. Розвиток і ускладнення кіберпростору, активне проникнення інформаційних технологій в повсякденне життя зробили її зручною і комфортною і одночасно принесли з собою ряд складних проблем. Різниця в взаємодії між педагогами і навчаючимися зараз стає більш помітною. В останнє час найбільш популярними, а також успішними серед студентів стали викладачі з більш вираженою комунікативністю, вмінням встановлювати зв'язки з студентами, активністю, відкритістю, дипломатичністю і навіть гумором. Викладач РКИ і УКІ заздалегідь повинен налаштуватися на навчання і спілкування з студентами-іноземцями (згадаємо, не тільки в аудиторне час), викликати інтерес у них до вивчення російської і української мови; намагаючись комунікативного зв'язку і підтримувати його на протязі всього навчального процесу. Але цього ще недостатньо: гнучкість, мобільність, тактичність і делікатність, вміння правильно сприймати і оцінювати зміни в процесі спілкування, своєчасно коректувати спільні комунікативні дії, тобто все те, що складає основу діяльності будь-якого педагога, в роботі викладачів цих дисциплін грає особливу, в якій-то мірі визначаючу роль.

Молоді люди в віці 17–25 років, народившись на межі ХХ–ХХІ століть, вступили в світ, принципово відмінний від того, в якому росли і навчалися їх батьки і основна маса викладачів. В результаті глобалізації вперше за багато десятиліть представники покоління «миллениумов», «мережевого покоління» або, за визначенням культового письменника В. Пелевіна, «GENERATION П», студенти з різних країн в питанні отримання інформації майже не відрізняються один від одного. До ери інтернету споживачі знань отримували освіту «через розширення складних значень», основним джерелом інформації була книга, яка не завжди легко знаходилася і часто купувалася з певними труднощами різного роду. В той же час процес навчання сприяв логічному, послідовному засвоєнню знань, формуванню чіткого понятійного мислення. В сучасному світі динамічно ускладнюються інформаційні технології процес отримання знань, вражень і відомостей носить фрагментарний характер, що дозволяє говорити вченим про «іконічний тип мислення». Інформація для студентів перестала бути важкодоступною і виключно текстовою. Нове покоління школярів і студентів засвоює більшість інформації по горизонталі. Таке «кліпове» сприйняття ставить викладачів РКИ і УКІ в достатньо складні умови роботи, які вимагають необхідності знань не тільки інтелектуальних

возможностей учащихся, но и ориентацию в особенностях виртуальной среды обитания студентов-иностранцев. Статус современного преподавателя предполагает умение качественно и быстро реагировать на формы и средства передачи информации. В наше время структурные элементы в связке «преподаватель-студент» приобретают новые значения: это не просто представители разных поколений, но и «конфликтующие когнитивные пространства, образное и логико-понятийное (Нургалева, 2005, с. 48). С уменьшением репродуктивного сегмента в системе образования стала терять свое значение и структурная организованность знания. Отсутствие необходимости запоминать большой объем информации привела к тому, что молодежь зачастую демонстрирует безграмотность, некомпетентность, незнание элементарных сведений в тех или иных областях. Они легко ориентируются в системах поиска информации, но сталкиваются с трудностями в ее структуризации и систематизации. Любому преподавателю известна ситуация, когда, выполнив определенное задание, студент получает неожиданно низкую для него оценку. Проблема в данном случае находится на поверхности: нужный ответ на поставленный преподавателем вопрос дан в общем виде, механически скомпилирован из текстов разного уровня и стиля, не вычленены его составляющие и, соответственно, нет выводов по отдельно взятым аспектам. Таким образом, представлена только информация для размышления, которую услужливо выдал интернет. Разобраться в ней, поинтересоваться аналогичными материалами, дифференцировать их по сходству и различию и, что очень важно, сделать свои выводы – этот алгоритм не под силу (а иногда просто объясняется отсутствием желания) большинству студентов. В связи с этим возникают трудности в овладении таким необходимым видом работы, как самостоятельная. Именно поэтому методисты говорят об особой роли преподавателя в современном учебном процессе при организации самостоятельной работы студентов во всей ее сложности и многообразии.

Важным аспектом при организации самостоятельной работы студента является практический опыт преподавателя, уровень его методической подготовки. На первый план здесь выходит его важнейшая функция как дирижера, который руководит, подсказывает, наполняет конкретным содержанием алгоритм последующих действий. Для этого необходимо создать банк дифференцированных заданий, ситуаций, задач для их последующего самостоятельного решения. Самостоятельная работа студентов – это продолжение и дополнение аудиторной работы под руководством преподавателя, этап подготовки студентов к самостоятельному использованию русского или украинского языка «для удовлетворения информационных потребностей и участия в потенциальных актах коммуникации» (Гупал, 2018, с. 93).

В этой связи формирование логико-структурного мышления становится одной из важнейших задач преподавателя. Современные студенты достаточно легко используют различные источники информации, при этом могут делать это одновременно сразу по нескольким направлениям. В то же время очевидным является их стремление к реализации вполне конкретной цели, решению определенной задачи. Этот прагматизм заставляет преподавателя постоянно быть в боевой готовности и в случае необходимости объяснить обучаемому смысл, важность и необходимость каждого этапа выполняемой работы. Следует отметить, что если вышесказанные положения касаются всего преподавательского корпуса, работающего в непростых сегодняшних условиях, то применительно к преподавателям РКИ и УКИ они нуждаются в определенных уточнениях. Дело в том, что одним из базовых принципов методики преподавания русского и украинского языков в качестве иностранных есть наличие цели на каждом этапе работы. Как мы уже отмечали, для нового поколения очень важен конечный результат, где большую роль играет фактор времени, затраченного на его достижение, т. е. от преподавателя ждут четких рекомендаций, своеобразных «дорожных карт» для решения поставленных задач (Демина и Чуреева, 2015). Молодые люди привыкли нажатием клавиши в поисковой системе быстро получать конкретный и четкий ответ на вопрос любой сложности и объема. Сопровождающие его пространственные пояснения преподавателя, которые видят необходимость в подобных комментариях, часто воспринимаются ими как ненужные и отвлекающие от решения основной проблемы. Как известно, в последние десятилетия ушедшего века ведущим направлением в искусстве и литературе стал постмодернизм, не терпящий и не признающий никаких авторитетов. Молодые люди, родившиеся на рубеже 1990 и 2000-х годов, которых, как мы уже отмечали, социологи, психологи, педагоги называют еще поколением «пехт», «Apple», «сетевым», активно исповедуют эти постмодернистские постулаты, исходя из которых «старшие поколения уже не являются важнейшими носителями информации, они утратили свою роль единственных источников знаний и опыта. Для новых поколений главными, подчас единственными источниками информации становятся интернет и пока еще телевидение» (Карпушкина, 2014, с. 116) (отметим, с катастрофической быстротой теряющее свое влияние среди молодежи – И. И., Е. П.). Технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни как средства коммуникации (О'Рейли, 2005).

В последнее время все чаще говорится о необходимости преподавателя, работающего с иностранными студентами, иметь объемный социокультурный тезаурус (Е. Демина, Ю. Мазур, О. Чуреева и др.), т. е. иметь базовые знания по истории, географии, политике, этике, экономике,

культурології, мистецтву і т.д., для того, щоб бути готовим одразу відповісти на будь-який запитання, пов'язаний «з мовною підготовкою, соціалізацією і аккультурацією» (Демина і Чуреєва, 2015, с. 87). Преподаватель, працюючий з іноземними студентами, знає, як часто в час заняття і поза них виникають ситуації, що вимагають лінгвістичного коментаря, історичного екскурса, орієнтації в сучасній культурній парадигмі, знання політичних реалій сучасного світу і т. п.

Як утверджують методисти, якщо «преподаватель має металінгвістичну компетенцію і володіє рідною мовою студента, це в значительній мірі сприяє підвищенню ефективності процесу» (Демина і Чуреєва, 2015, с. 90). Іде мова і про психологічний фактор подібного явища: підвищується не тільки авторитет викладача, але і самооцінка студента – вчитель навчив мою мову, а я теж зможу навчитися російській або українській. Виникає ситуація педагогічного співробітництва і спілкування, встановлюється емоційний контакт, важливий в стосунках вчитель-учень. Стереотип викладача, який є авторитетом тільки за формальним статусом, в останні роки зазнав суттєвих змін. Абсолютно точно В. Молчановський говорить про професійно-комунікативну компетенцію як про одну з найбільш принципових в сучасному освітньому процесі (Молчановський, 1999).

Без сумніву, викладач РКИ, УКИ не зобов'язаний вчити всі мови, на яких говорять його студенти. Але тим не менше мати деяке уявлення про структуру рідної мови своїх учнів просто необхідно. Знання того, які граматичні структури присутні або відсутні в мові своїх учнів, дозволить краще пояснити і викласти новий матеріал, спрогнозувати можливі труднощі. Наприклад, корисно знати, чи є в рідній мові студента падежі, скільки їх, для яких російських падежів або українських є майже точні відповідності, а для яких – ні; яка дієслівна система – чи є форми інфінітива, яка система часів. В університетах України сьогодні навчається багато студентів з Центральної Азії, більшість з яких складають представники Узбекистану і Туркменістану. Як відомо, узбекська і туркменська мови належать до групи тюркських, і тому їх носії відчувають велику складність в оволодінні слов'янськими мовами. В період з 40-х років по 1991 рік громадяни цих республік засвоювали російську мову як другу рідною. В результаті величезна кількість лексики була безпосередньо запозичена з російської мови, при цьому був порушений принцип сингармонізму. В теперішній час ситуація з російською мовою в цих країнах змінилася і викладачу РКИ і УКИ доводиться боротися з активними проявами інтерференції у студентів, приїждивших в Україну з цих регіонів. Так, наприклад, в туркменському

языке отсутствует категория рода, что заставляет преподавателя вести определенную работу с целью предупреждения ошибок.

Полезно знать кое-что и о фонетической системе родного языка студентов из разных стран. С какими звуками потенциально могут возникнуть проблемы (например, учащимся из Китая тяжело даётся произношение звука «р»; учащимся из арабских стран – различение «б» и «п»; испаноязычным – различение «б» и «в», отсюда частотная ошибка: вместо «Я был в кино», они могут сказать или написать «Я выл в кино»; в греческом языке нет шипящих звуков, поэтому грекам сложно правильно произнести «ш», «ж», «щ» и так далее). В русской и украинской речи студентов-узбеков часто происходит смешение твердых и мягких согласных (дверь – «двер», огонь – «огон», огоньки – «огонки»). Трудности вызывает также усвоение правильного произношения и правописания русского твердого [л] и мягкого [л'], которые не имеют себе соответствия в узбекском языке. Преподаватели РКИ и УКИ, имея определенные знания о родном языке своих учеников, могут использовать эти аналогии и учесть эти расхождения для преодоления интерференции, связанной с формированием понятий о категориях, отсутствующих в родном языке.

В украинских университетах традиционно преподавание ведётся без языка-посредника. Часто в группе (особенно на подфаке) могут собраться учащиеся из разных стран, без общего языка-посредника. Некоторые могут не владеть и английским. Поэтому с первых уроков общение идет сразу только на русском или украинском языке. Во многих языковых школах мира использование языка-посредника допускается в разумных пределах. С языком-посредником бывает гораздо легче что-то объяснить, например, когда преподаватель хочет рассказать о чём-то, но словарный запас учеников ещё недостаточен, чтобы понять это на русском или украинском языке. А иногда бывает проще перевести какое-то слово, чем долго растолковывать его значение (например, абстрактные слова) или использовать наглядные средства. Во всех приведенных примерах речь идет уже о компетентности методической. Именно ее в качестве основной называют современные методисты (Т. Балыхина, В. Молчановский, Н. Ушакова и др.), справедливо включая в ее содержание овладение системой, приемами, способами и методами преподавания русского языка иностранным студентам, знание подходов к обучению иностранцев, типов упражнений, направленных на формирование соответствующих умений и навыков, и т. д.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Реалии сегодняшнего дня выдвигают все новые и новые требования к преподавателям РКИ и УКИ. Методическая мысль упорно работает над проблемой соблюдения разумного баланса между проверенными временем путями овладения знаниями и формирования речевых умений и навыков и назревшими реформами, каждый день требующими

незамедлительных действий. Преподаватель РКИ и УКИ на современном этапе должен быть мобильным, подготовленным к непрерывному самообразованию, способным адаптироваться в любых условиях, презентовать себя, быть конкурентноспособным на рынке труда.

Необходимым атрибутом современных деловых отношений сегодня стал профессиональный имидж. Он включает в себя систему индивидуальных и профессиональных качеств и компетентностей, среди которых на особое место мы ставим лингвистическую, методическую и профессионально-коммуникативную. Каждая из них имеет свои особенности применительно к преподаванию русского и украинского языка как иностранного. Без сомнения, психологическая и педагогическая компетенции также являются необходимыми составляющими для преподавателей данной специальности. Современные пути и способы их реализации могут составить интересный вектор дальнейших исследований по данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

- Балыхина, Т. М. *Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система*. Режим доступа: <http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/devatelnost-prepodavatelya-rki-kak-razvivayushchayasya-sistema> (Balykhina, T. M. *The activity of a teacher of RAF as a developing system*. Retrieved from: <http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/devatelnost-prepodavatelya-rki-kak-razvivayushchayasya-sistema>).
- Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі (2014). *Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 24, 25 (Language teaching in higher education at the present stage (2014). *Cross-curricular links. Scientific research. Experience. Searches*, 24, 25).
- Гупал, М. (2018). Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 29 листопада, 2018 р., м. Суми*, сс. 93-94 (Hupal, M. (2018). Independent work as a means of activating the cognitive activity of students in the study of foreign languages. *Current trends in the teaching of foreign languages in the world: a collection of materials of the International Scientific and Practical Internet Conference, November 29, 2018, Sumy*, pp. 93-94).
- Демина, Е. Г., Чуреева, О. А. (2015). Традиции и инновации в практике преподавания русского языка как иностранного: особенности обучения студентов нового поколения. *Материалы III Международного научно-практического форума «Языки, культура и перевод» Издательство МГУ 19-25 июня 2015*, сс. 84-92 (Demina, E. G., Chureeva, O. A. (2015). Traditions and innovations in the practice of teaching Russian as a foreign language: features of teaching new generation students. *Proceedings of the III International Scientific and Practical Forum "Languages, Culture and Translation" MSU Publishing House June 19-25, 2015*, pp. 84-92).
- Ильенков, Э. В. (1991). *Философия и культура*. М.: Политиздат (Ilienkov, E. V. (1991). *Philosophy and culture*. M.: Politizdat).
- Карпушкина, Г. И., Ляпина, И. Ю., Дьяконова, К. С., Соколов, Р. В. (2014). Особенности восприятия информации современными российскими студентами. *Международный журнал экспериментального образования*, 6, 116-117

- (Karpushkina, G. I., Liasina, I. Yu., Diakonova, K. S., Sokolov, R. V. (2014). Features of the perception of information by modern Russian students. *International Journal of Experimental Education*, 6, 116-117).
- Краснюк, И. Н., Яркова, М. Ю. Совершенствование профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в целях повышения эффективности и качества обучения иностранных студентов. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/76473.htm> (Krasniuk, I. N., Yarkova, M. Yu. *Improving the professional competence of a teacher of Russian as a foreign language in order to increase the efficiency and quality of teaching foreign students*. Retrieved from: <https://e-koncept.ru/2016/76473.htm>).
- Левко, А. И. (2015). Интеллект и духовно-нравственный потенциал личности как цель и социально-культурная сущность образования. *Педагогическая наука и образование*, 3, 3-10 (Levko, A. I. (2015). Intellect and spiritual and moral potential of a person as a goal and socio-cultural essence of education. *Pedagogical science and education*, 3, 3-10).
- Літвінчук, С. Б. (2012). Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, Вип. 146, Т. 158*, 66 (Litvinchuk, S. B. (2012). Modern approaches to the organization of independent work of students in the higher school. *Scientific works. Series: Pedagogy, Issue 146, Vol. 158*, 66).
- Мазур, Ю. (2018). Соціокультурний компонент методики викладання іноземної мови. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29 листопада, 2018 р., м. Суми*, сс. 107-109 (Mazur, Yu. (2018). Sociocultural component of foreign language teaching methods. *Current trends in the teaching of foreign languages in the world: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, November 29, 2018, Sumy*, pp. 107-109).
- Молчановский, В. В. (1999). *Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного*. Москва (Molchanovskiy, V. V. (1999). *The composition and content of the professional competence of a teacher of Russian as a foreign language*. Moscow).
- Нургалева, Л. В. (2005). Конфликт иконических и логических форм интеллекта в современной образовательной среде. *Открытое и дистанционное образование*, 2, 46-51 (Nurgaleeva, L. V. (2005). The conflict of iconic and logical forms of intelligence in the modern educational environment. *Open and Distance Education*, 2, 46-51).
- О'Рейли, Т. (2005). *Что такое Веб 2.0. Компьютера*. 19 октября (№ 610) (O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Computers*. October 19 (№ 610)).
- Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 85-річчю ХНАДУ, 1-2 жовтня 2015 року. Харків (Problems and prospects of language training of foreign students: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference dedicated to the 85th anniversary of KhNASM, October 1-2, 2015. Kharkiv).*
- Руденко-Моргун, О. *Информационные технологии в обучении РКИ: история, современное состояние, проблемы развития*. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=9F69A25sE7E> (Rudenko-Morgun, O. *Information technologies in teaching RAL: history, current status, development problems*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=9F69A25sE7E>).
- Русецкий, В. Ф. (2015). Компетентностный подход и качество общего среднего образования. *Педагогическая наука и образование*, 3, 11-16 (Rusetskii, V. F.

(2015). Competence approach and the quality of general secondary education. *Pedagogical science and education*, 3, 11-16).

Ткаченко, Н. (2018). Вербальний імідж майбутнього вчителя іноземних мов як основа його професійного іміджу. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29 листопада, 2018 р., м. Суми*, сс. 80-82 (Tkachenko, N. (2018). Verbal image of the future foreign language teacher as the basis of his professional image. *Current trends in the teaching of foreign languages in the world: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, November 29, 2018, Sumy*, ss. 80-82).

Федчик, В. А. *Параметри професійної компетенції викладача української мови як іноземної*. Режим доступу: www.rusnauka.com/44369.dok.htm (Fedchyk, V. A. *Parameters of professional competence of a teacher of Ukrainian as a foreign language*. Retrieved from: www.rusnauka.com/44369.dok.htm).

Шимко, І. (2005). Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі. *Рідна школа*, 8, 34-35 (Shymko, I. (2005). Problems of organizing independent work in the higher school. *Native School*, 8, 34-35).

АНОТАЦІЯ

Іванова Ірина, Похілько Олена. Сучасні вимоги до викладача російської і української мови як іноземної.

У статті акцентується увага на визначальній ролі викладача в освітньому процесі, висуваються основні вимоги до його професійного портрету, який зазнав значних змін за останні десятиліття. Загальнопедагогічні вимоги до нього декомпонуються на складові, необхідні для сучасного образу викладача російської і української мови як іноземної, здатного забезпечити достатній рівень знань, умінь і навичок із цих предметів.

Ключові слова: викладач вищої школи, російська і українська мова як іноземна, традиційні та інноваційні тенденції, лінгвістична, методична та професійно-комунікативна компетенції.

SUMMARY

Ivanova Irina, Pokhilko Elena. Modern requirements for a teacher of Russian and Ukrainian as a foreign language.

The article focuses on the leading role of the teacher in this process, puts forward the basic requirements for his professional portrait, which has undergone significant changes in recent decades. General pedagogical requirements for it are decomposed into components necessary for the modern image of the teacher of Russian and Ukrainian as foreign languages, necessary to provide an adequate level of knowledge and skills in these subjects.

The purpose of the article is to try to investigate the content and structure of the profession of a teacher of Russian and Ukrainian as foreign languages, outline the range of requirements for him, identify the most, in our opinion, relevant, defining a portrait of a modern specialist, analytically comprehend and analyze the basic requirements related to the modern practice of teaching Russian and Ukrainian as foreign languages in a rapidly changing world.

The use of methods such as analysis, comparison and generalization, systematization of scientific and pedagogical literature and practical research, targeted monitoring of the educational process, conversation with teachers of the linguistic disciplines stated above and with foreign students studying in Ukraine, made it possible to determine the structure and essence of the specified problem.

The authors of the article come to the conclusion that the realities of today put forward more and more requirements for teachers of Russian and Ukrainian as foreign languages.

Methodological thought is working hard on the problem of maintaining a reasonable balance between time-tested ways of acquiring knowledge and formation of verbal skills and mature reforms that require immediate action every day. The teacher of Russian and Ukrainian as foreign languages at the present stage should be mobile, prepared for continuous self-education, able to adapt to any conditions, present themselves, and be competitive in the labor market.

A necessary attribute of modern business relations today is a professional image. It includes a system of individual and professional qualities and competences, among which we put linguistic, methodological and professional-communicative in a special place. Each of them has its own peculiarities in relation to the teaching of Russian and Ukrainian as a foreign language. Without a doubt, psychological and pedagogical competences are also necessary components for teachers of this specialty. Modern ways and methods of their implementation can constitute an interesting vector of further research on this problem.

Key words: teacher of higher education, RAL, UAL, traditional and innovative trends, linguistic, methodological and professional-communicative competences.

УДК 37.026:37.013:371.134

Олена Ковальова

Льотна академія Національного
авіаційного університету

ORCID ID 0000-0001-9238-0466

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/065-076

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПІЛОТНИХ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН

Метою дослідження є обґрунтування педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден. На основі аналізу наукових досліджень розглянуто поняття «інноваційна компетентність авіаційного фахівця». Обґрунтовано педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців: використання STEM-технології, як опора на принцип єдності теорії та практики, й професійно-орієнтованого навчання з елементами інноваційної діяльності; організація науково-дослідницької роботи та створення інноваційного середовища для формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден.

Ключові слова: інноваційна компетентність, педагогічні умови, авіаційний фахівець, безпілотні повітряні судна, компетенції, інноваційне середовище, інноваційна діяльність, STEM-технології.

Постановка проблеми. В Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (Указ, 2013) визначено низку проблем національної системи освіти, серед яких одне з важливих місць посідає відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності, разом із тим зазначається про необхідність відповідності національної системи освіти сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам та вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації. Одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти обрано розвиток наукової та інноваційної діяльності.

Особливе місце авіаційної галузі в епоху Четвертої індустріальної революції обумовлено, з одного боку, швидкими темпами технологічного розвитку, значною роботизацією системи управління повітряним судном, з іншого боку – значними темпами зростання кількості авіаперевезень, інтенсифікації повітряного руху, підвищенні вимог до менеджменту авіаційної галузі тощо.

Нові суспільні й економічні виклики, перехід у світ автоматизованих виробництв, цифрового суспільства й інтернету речей вимагає від освітнього процесу формування додаткових компетентностей, які допоможуть авіаційному фахівцю швидко та впевнено реагувати на постійні зміни.

Однією з базових компетентностей авіаційного фахівця в умовах глобалізації світу та Четвертої індустріальної революції ми вважаємо інноваційну компетентність, яка забезпечує ефективність використання нових технологій, здатність до швидкого навчання, високу мотивацію до самоосвіти.

Однак, питання формування інноваційної компетентності фахівця авіаційного профілю в науковій літературі не достатньо висвітлено. Зокрема не розкрито питання педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження останніх робіт філософського, педагогічного, психологічного та соціологічного спрямування свідчить про те, що науковці проводять ґрунтовний аналіз проблеми інноваційної компетентності фахівців різних галузей. Найбільшої уваги вона набуває й підлягає широкому висвітленню в контексті формування інноваційної компетентності в освітньому процесі.

Перш ніж розглянути педагогічні умови формування інноваційної компетентності, вважаємо за доцільне зупинитися на визначенні поняття інноваційної компетентності.

Питання «інноваційної компетентності» у своїх дослідженнях розглядали такі науковці як К. Артамонова (Артамонова, 2013), І. Дичківська (Дичківська, 2016), О. Ігнатович (Ігнатович, 2009), Л. Штефан (Штефан, 2010), М. Радченко (Радченко, 2017).

Для розуміння поняття «інноваційна компетенція» цікавою є робота К. Артамонової, яка на основі аналізу різних авторів виокремлює чотири підходи до розгляду змісту і структури інноваційної компетентності (Артамонова, 2013): функціональний (що пов'язаний з практикою побудови й організації освітнього процесу); особистісний («інноваційну компетентність» розглядають насамперед як спосіб самореалізації індивіда); культурологічний (як складний комплекс, що складається з оволодіння різними видами культури. Ключовим фактором є академічна мобільність студентів); віртуальний (який пов'язує формування поняття інноваційної компетентності через організацію віртуального освітнього середовища). Вважаємо за необхідне розглядати «інноваційну компетентність» урахувавши основні ідеї всіх чотирьох підходів.

Наукові дослідження, присвячені формуванню компетентностей майбутніх авіаційних фахівців, набувають широкого розгляду. Тільки за останні роки цю проблематику досліджували Т. Плачинда (Плачинда, 2015), Г. Герасименко (Герасименко, 2015), Т. Лаврухіна (Лаврухіна, 2012), Г. Пухальська (Пухальська, 2011), Р. Невзоров (Невзоров, 2019) та інші. Проте питанню формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у педагогічних дослідженнях приділено недостатньо уваги.

Стрімкий розвиток безпілотних технологій дозволив розширити сфери їх застосування. Якщо раніше здебільшого йшлося про безпілотні повітряні судна, що використовуються у військовій справі, то тепер можна навести багато прикладів застосування БПС у сільському господарстві, у сфері розваг, у екологічній сфері тощо. Масове використання безпілотних технологій обґрунтовує введення у програму підготовки авіаційних фахівців циклу дисциплін, пов'язаних із застосуванням безпілотних повітряних суден як необхідного елемента фахової підготовки авіаційних фахівців. З одного боку, безпілотне повітряне судно є одним із учасників руху в повітряному просторі, а значить, у процесі здійснення професійної діяльності авіаційний фахівець має враховувати нового учасника руху. З іншого боку, перспективою недалекого майбутнього є виникнення нової професії авіаційних фахівців – дистанційних пілотів безпілотних повітряних суден. Зокрема Державна авіаційна служба України у 2019 році підготувала Зелену книгу «Професія майбутнього: розбудова системи підготовки дистанційних пілотів безпілотних повітряних суден» – документ, що окреслює проблематику сфери, на вирішення якої планується спрямувати відповідну публічну політику (Зелена, 2019). У цьому ж джерелі проаналізовано стрімке зростання показників ринку безпілотних повітряних суден у різних країнах. Зазначається, що «робототехніка та автономні системи, включаючи дрони, мають вирішальне значення для економічного зростання шляхом підвищення рівня продуктивності праці. Як інструмент, який може бути використаний у багатьох секторах, БПС також можуть допомогти вирішити майбутні глобальні виклики людства».

З іншого боку, у контексті нашого дослідження варто зазначити, що на сьогодні відбувається динамічний розвиток безпілотних технологій, який характеризується швидкими темпами модернізації розробок. Тому вивчення безпілотних повітряних суден, у разі створення необхідних педагогічних умов, може слугувати «полігоном» для реалізації задачі формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців, оскільки тільки протягом чотирирічного навчання в закладі вищої освіти курсанти стають свідками введення інноваційних розробок у цій сфері, їх модернізації та заміни принципово новими. Наше завдання полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, необхідних для формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден.

Різні аспекти педагогічної категорії «педагогічні умови» відображені в багатьох публікаціях дослідників, починаючи з другої половини ХХ століття, зокрема вивчення робіт О. Федорова, К. Біктагіров, Ю. Юцевич, М. Зверева, В. Андреев, Ю. Бабанський, Є. Яковлев, Н. Яковлева, В. Манько, І. Зязюн, О. Бережнова, І. Козловська, М. Козяр, В. Сластьонін, Т. Стефановська, А. Вербицький, В. Загвязинський, В. Полонський, О. Орлов та інших дозволяє всебічно проаналізувати різні трактування поняття «педагогічні умови».

Аналізуючи сутність поняття «педагогічні умови», ми звернулися до дослідження А. Литвина та О. Мацейко (Литвин, 2013, с. 56), які, узагальнюючи низку науково-педагогічних досліджень, пропонують розглядати педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. На думку авторів, педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти відповідно до вимог суспільства й запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових компетентностей.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети в роботі були використані такі загальнонаукові методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо думку науковців про те, що будь-яка компетентність є результатом інтеграції окремих компетенцій, де кожна компетенція відображає певну грань компетентності. Системно інноваційна компетентність авіаційного фахівця розкривається у змісті компонентів, до складу яких включаємо: аксіологічно-мотиваційну, креативну, процесуально-діяльнісну, організаційно-впроваджувальну, соціальну, інформаційно-комунікативну, здоров'язберігаючу, екологічну, рефлексивно-регулятивну компетенції.

Сутність аксіологічно-мотиваційної компетенції полягає в тому, що в авіаційного фахівця повинна бути сформована внутрішня мотивація на інноваційну діяльність, прагнення самореалізації у професійній діяльності, визнання інноваційної діяльності як однієї з основних професійних цінностей.

Креативність – творчий підхід – є рушійною силою будь-якої інноваційної діяльності, що обумовлює виділення цієї компетенції у структурі інноваційної компетентності.

Процесуально-діяльнісна компетенція визначає необхідність оволодіння системою знань щодо інноваційної діяльності та вміння

застосувати їх на практиці. Вона визначає необхідність оволодіння системою знань щодо інноваційної діяльності та вміння застосувати їх на практиці і включає діагностичні, проєктувальні, конструкторські й організаційні уміння.

Організаційно-впроваджувальна компетенція характеризується вмінням майбутніх авіаційних фахівців аналізувати ефективність тих чи інших існуючих інноваційних технологічних рішень, обирати найбільш ефективні та впроваджувати у своїй діяльності.

Соціальна компетенція включає здатність до групової діяльності та співпраці, готовність прийняти на себе відповідальність за результати праці, здатність до комунікації в мультикультурному середовищі.

Включення до структури інноваційної компетентності інформаційно-комунікаційної компетенції обумовлено тим, що однією з вимог епохи «Четвертої індустрії» є постійне оновлення досягнутого рівня освіти та професійного рівня. Інформальна освіта стає визначальною для професійного успіху фахівця. Особливо актуальною стає ця вимога для авіаційних фахівців, які протягом професійного життя опановують управління низкою повітряних суден, здійснюють свою діяльність в умовах збільшення пасажиропотоку та постійного вдосконалення системи авіаційного менеджменту, удосконалення технологій управління повітряним простором тощо.

Здоров'язбережувальна компетенція обумовлена тим, що в процесі інноваційної діяльності не повинна заподіюватися шкода власному здоров'ю чи здоров'ю оточуючих, а результати втілення інновацій повинні сприяти створенню комфортних умов і збереженню основної головної національної цінності – здоров'я та життя людини.

З попередньою компетенцією тісно пов'язана екологічна, яка в умовах упровадження концепції сталого розвитку суспільства є основною ціннісною складовою поряд із соціальною та технологічною складовою гармонійного розвитку. Інноваційна діяльність повинна враховувати вимогу екологічності та збереження навколишнього світу, сприяти поліпшенню екології довкілля.

Рефлексивно-регулятивна складова виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної інноваційної діяльності, аналізі причин успіхів і невдач, відпрацюванні «роботи над помилками» та зміні неефективних методів діяльності.

Перша педагогічна умова «використання STEM-технології, як опора на принцип єдності теорії і практики та професійно-орієнтованого навчання з елементами інноваційної діяльності» у процесі формальної освіти майбутніх авіаційних фахівців, як у межах однієї дисципліни «Основи керування безпілотними літальними апаратами», так і в міждисциплінарній інтеграції навчальних дисциплін, де розглядаються окремі елементи будови та конструкторських особливостей безпілотних повітряних суден дозволяє формувати всі компетенції інноваційної компетентності.

Використання STEM-технологій як педагогічної умови формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден розглянемо на прикладі проведення лабораторного практикуму з фундаментальної дисципліни, яку вивчають майбутні авіаційні фахівці – «Фізика». Пропонується замість традиційних лабораторних робіт, що виконуються відповідно до змістовних модулів дисципліни «Фізика», упровадити серію лабораторних робіт, які будуть відповідати навчальному матеріалу тих самих змістових модулів, проте їх тематика пов'язана з дослідженням і розробкою функціональних вузлів безпілотних повітряних суден.

Наприклад, виконання лабораторної роботи «Дослідження і розробка силової конструкції квадрокоптеру» у вивченні модуля «Динаміка поступального і обертального руху»; «Дослідження роботи гвинтів» – «Робота і енергія, ККД. Механіка суцільного середовища»; «Дослідження датчика висоти (Дослідження гіроскопа)» – «Атмосферний тиск (Механіка обертального руху)», «Дослідження роботи електричної системи Мультикоптер» – «Електродвигуни та акумулятори Електрика, Магнетизм»; «Вивчення сонару» – «Механічні хвилі. Звук»; «Дистанційне керування і передача відеосигналу» – «Електромагнітні хвилі. Оптика». Особливістю постановки завдання є те, що курсанти не отримують чітких покрокових інструкцій до виконання лабораторної роботи – мають лише методичні рекомендації щодо розробки ходу виконання роботи та детальний опис особливостей обладнання. Подальші дослідження й оформлення результатів курсанти проводять самостійно. Також на завершальному етапі виконання роботи курсант здійснює аналіз особливостей використання досліджуваного елемента як можливої складової безпілотного повітряного судна, спираючись на отримані результату та фізичні закони. У процесі виконання такого роду завдань у майбутніх авіаційних фахівців формуються такі складові інноваційної компетентності, як аксіологічно-мотиваційна, креативна, процесуально-діяльнісна, організаційно-впроваджувальна, інформаційно-комунікативна, рефлексивно-регулятивна компетенції. Разом із цим закладається основа для введення наступної педагогічної умови формування інноваційної компетентності – проектного навчання.

У процесі вивчення дисциплін «Основи робототехніки», «Програмування робототехнічних систем» та «Основи електроніки та цифрової схемотехніки» за схожими методиками вивчаються електричні й електронні компоненти мультикоптерів і принципи їх функціонування, а також розглядаються можливості побудови різних робототехнічних приставок до безпілотних платформ.

Друга педагогічна умова «організація науково-дослідницької роботи курсантів у процесі професійної підготовки авіаційних фахівців». Одним з методів формування інноваційної компетентності авіаційних

фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден, який ми використовуємо під час викладання дисциплін «Основи безпілотних літальних апаратів» та «Основи керування безпілотними літальними апаратами» є проєктне навчання. На наш погляд, цей метод дозволяє сформувати всі компетенції, які є складовими інноваційної компетентності.

Передпроектна підготовка курсантів полягає у формуванні груп для виконання проєкту. Вже на цьому етапі ми починаємо формувати соціальну компетенцію, адже курсантам пропонується об'єднатися у групи з урахуванням рекомендацій соціонічного аналізу (Гуленко, 2003).

Далі курсантам пропонується обрати один із можливих варіантів використання БПС та розробити модель безпілотного повітряного судна мультироторного типу, яка максимально ефективно зможе виконувати обране групою завдання. Для створення моделі курсантам пропонується спочатку сформулювати льотно-технічні характеристики такого судна, які забезпечать виконання проєкту. Після цього курсанти визначають характеристики складових компонентів дрону, формуючи початковий набір компонентів. За допомогою **калькулятора для мультикоптерів** проводиться оптимізація набору компонентів шляхом аналізу їх льотних характеристик, які автоматично розраховуються у програмі. Запропонована модель має бути презентована і «захищена» перед іншими проєктними групами.

Першим етапом реалізації проєкту є аналіз існуючих напрямів використання безпілотних повітряних суден, висунення власних ідей щодо нових напрямів використання БПС, формулювання мети та завдань власного проєкту. На етапі обговорення проєкту в курсантів відбувається формування всіх компетенцій, що входять до складу інноваційної компетентності. Аналізуючи вже існуючі в світі приклади використання БПС (формування інформаційно-комунікативної компетенції), здебільшого учасники групи виявляють зацікавлення у створенні власної ідеї або вдосконалення існуючих проєктів (аксіологічно-мотиваційна та креативна компетенції). На цьому ж етапі відбувається розподіл завдань (ролей) усередині групи (формування соціальної компетенції) й окреслення переліку завдань для кожного. Безпосередньо робота над проєктом дозволяє формувати процесуально-діяльнісну, організаційно-впроваджувальну, інформаційно-комунікативну, соціальну, здоров'язберігаючу, екологічну та рефлексивно-регулятивну компетенції.

На етапі презентації та «захисту» проєкту відбувається формування інформаційно-комунікативної, соціальної та рефлексивно-регулятивної компетенції.

Щоб підвищити ефективність формування інноваційної компетентності в процесі проєктного навчання захист проєкту пропонується проводити у формі ділової гри «Фандрейзінг». Сутність гри полягає в тому, що групи «розробників проєктів» по черзі зустрічаються з групою «інвесторів» і

презентують свій проєкт з метою отримання «інвестицій». Умовою гри є обмеженість фінансових ресурсів, які можуть бути вкладені та часу, протягом якого відбувається презентація. «Інвестори» можуть приймати рішення щодо фінансування лише деяких проєктів або часткового фінансування. Використання такої ділової гри моделює реальний шлях просування на ринку інноваційних проєктів (стартапів). Вона є засобом і методом підготовки до професійної діяльності та соціальної взаємодії інноваторів.

Кейс-метод використовується для аналізу готових інноваційних рішень, запропонованих у сфері безпілотних повітряних суден, виявлення основних переваг і недоліків апарату, оцінки соціального значення й екологічності зразка, і навіть напрацюванню пропозицій щодо вдосконалення розробки. Кейси можуть бути представлені у вигляді текстового опису із зазначенням основних параметрів пристрою, або у вигляді відеокейсів – презентацій існуючих моделей. Розбір кейсів може бути індивідуальним або груповим. Може поєднувати ці два види роботи: спочатку кейс аналізується індивідуально, потім результати аналізу обговорюються у групі та пропонується узагальнити напрацювання й представити груповий висновок.

Третя педагогічна умова «створення інноваційного освітнього середовища». Спираючись на думку науковців, під інноваційним освітнім середовищем ми розуміємо педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу закладу освіти (Шапран, 2010, с. 109).

У Льотній академії Національного авіаційного університету інноваційне освітнє середовище, що сприяє формуванню інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців, створюється шляхом участі академії в організації Всеукраїнських і Міжнародних наукових конкурсів та хакатонів, Міжнародних науково-практичних семінарів і конференцій, організації роботи інноваційних Центрів, залучення майбутніх авіаційних фахівців до виконання грантових проєктів, мотивації до розробки власних стартапів, заохочення до участі у Світових турнірах з кібер-спорту (дрон-рейсингу), налагодженні співпраці з провідними вітчизняними й іноземними компаніями, що займаються розробками у сфері БПС, командами, що займаються стартапами у сфері БПС тощо.

Участь майбутніх авіаційних фахівців у таких Всесвітніх хакатонах як Global Game Jam (міжнародний конкурс розробників комп'ютерних ігор, у тому числі тренажерного типу), NASA Space Apps Challenge (найбільший міжнародний науковий хакатон Національного управління з аеронавтики та дослідження космічного простору США) дозволяють, з одного боку, подавати на розгляд міжнародного журі свої інноваційні розробки, у тому числі у сфері БПС, а з іншого – знайомитися з «найсвіжішими» світовими розробками й інноваційними проєктами.

Досвід участі майбутніх авіаційних фахівців у всеукраїнському студентському конкурсі «Авіатор», останній етап якого передбачає розробку та презентацію проекту на авіаційну тематику, свідчить, низка представлених конкурсних розробок так чи інакше пов'язані з дослідженням безпілотних технологій. Частина з них продовжується в розробках дипломних проєктів і розглядається як ідея майбутнього стартапу.

Щорічний Всеукраїнський науково-практичний семінар із питань впровадження безпілотних технологій, де представлені кращі фахівці-розробники, експлуатанти, фахівці з правового супроводу БПС тощо, дозволяє майбутнім авіаційним фахівцям орієнтуватися в тенденціях розвитку безпілотних технологій в Україні та сприяє формуванню аксіологічно-мотиваційної, креативної, процесуально-діяльнісної, організаційно-впроваджувальної, соціальної, інформаційно-комунікативної, рефлексивно-регулятивної компетенції інноваційної компетентності.

Створення в закладі вищої освіти інноваційних Центрів, як то Центру безпілотних літальних апаратів та Центру робототехніки дозволяє викладачам ефективно використовувати технологію освітнього коучінгу (Парслоу, 2003) – розкриття внутрішнього потенціалу особистості та побудови індивідуальної траєкторії самоосвіти, саморозвитку в напрямі «до успіху». Траєкторії розвитку в межах діяльності в одному центрі можуть суттєво відрізнятись. Наприклад, одні спрямовують свою діяльність на досягнення успіху в кібер-спорті (участь у Міжнародних перегонах спортивних дронів – Дрон-Рейсинг). Інші – обирають різного роду волонтерську діяльність: участь у пошуково-рятувальних операціях чи програмах екологічного моніторингу (як оператори БПС); менторську діяльність у програмі «Перепідготовка та соціальна адаптація військовослужбовців та членів їх сімей» (як інструктори з використання БПС); волонтерську допомогу в організації різного роду інноваційних заходів. Інші вбачають свій успіх, у тому числі й утілення інноваційних проєктів, у створенні відеопродукту з використанням БПС або ж розробці тренажерів для підготовки оператора БПС тощо.

Важливим елементом створення інноваційного освітнього середовища є створення віртуального інноваційного освітнього середовища як комплексного поєднання комп'ютерних, комунікаційних, мережових ресурсів, що сприятиме формуванню цілісного уявлення про інновації (у нашому випадку – у сфері безпілотних повітряних суден) та якнайшвидшому обміну інформацією між зацікавленими сторонами. Воно складається з віртуального банку даних (відеоконтенту, програмних продуктів, віртуальних тренажерів, презентаційних матеріалів, публікацій з тематики БПС, нормативно-регулятивної документації щодо використання БПС, бази даних партнерських організацій тощо) та формується всіма учасниками навчально-виховного процесу, що задіяні у процесі вивчення БПС, а також партнерськими організаціями, що працюють у сфері

розробки, випробувань, експлуатації БПС. Використання такого банку даних у поєднанні з можливостями обміну інформацією через соціальні мережі (створення тематичних груп, спеціалізованих youtube каналів) дозволяє просто обмінюватися інформацією, проводити її аналіз, оперативно отримувати інформацію про інновації з будь-якої точки земної кулі та залучати до он-лайн обговорення фахівців із різних країн світу, формуючи свої групові рейтинги чи антирейтинги запропонованих рішень.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті дослідження нами визначено педагогічні умови, реалізація яких забезпечить ефективність формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден. А саме: використання STEM-технології як опора на принцип єдності теорії і практики та професійно-орієнтованого навчання з елементами інноваційної діяльності; організація науково-дослідницької роботи майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден; створення інноваційного середовища для формування інноваційної компетентності авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. Подальшого дослідження потребують такі напрями, як формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців в умовах діяльності наукових парків і технопарків, а також формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців в умовах запровадження дуальної освіти в закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Артамонова, Е. М. (2013). Формирование инновационной компетентности педагога в процессе обучения в вузе. *Педагогическое образование и наука*, 5, 17-26 (Artamonova, E. M. (2013). Formation of teacher's innovative competence in the process of education at the university. *Teacher education and science*, 5, 17-26).
- Герасименко, Г. В. (2015). *Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Herasymenko, H. V. (2015). *Formation of professional competencies in cadet airplane pilots at aviation education institutions during studying fundamental disciplines* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).
- Гуленко, В. В. (2003). *Менеджмент слаженной команды. Соционика для руководителя*. Москва: Астрель (Hulenko, V. V. (2013). *Management of a coordinated team. Socionics for the leader*. Moscow: Astrel).
- Дичківська, І. М. (2016). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2016). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv: Akademydav).
- Зелена книга «Професія майбутнього: розбудова системи підготовки дистанційних пілотів БПС. Режим доступу: <https://avia.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/Green-Book-remote-pilots.pdf> (Green Paper "The Profession of the Future: Building a Training System for Remote Pilots of Unmanned Aircraft. Retrieved from: <https://avia.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/Green-Book-remote-pilots.pdf>).

- Ігнатович, О. М. (2009). *Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників*. Київ: Центр учбової літератури (Ihnatovych, O. M. (2009). *Psychological bases of development of professional innovative culture of pedagogical workers*. Kyiv: Center for Educational Literature).
- Лаврухіна, Т. В. (2012). Формування ключових компетентностей майбутніх авіаційних диспетчерів як умова готовності до професійної діяльності *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 16, 168-174 (Lavrukhnina, T. V. (2012). Formation of key competencies of future aviation controllers as a condition of readiness for professional activity. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*, 16, 168-174).
- Литвин, А., Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 43-63 (Lytvin, A., Matseiko, O. (2013). Methodological foundations of the concept of “pedagogical conditions”. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 4, 43-63).
- Невзоров, Р. В. (2019). *Формування фахової компетентності майбутніх військових пілотів із застосуванням засобів повітряно-тактичної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кропивницький (Nevzorov, R. V. (2019). *Formation of professional competence of future military pilots with the use of air-tactical training* (PhD thesis abstract). Kropyvnytskyi).
- Парслоу, Э., Рэй, М. (2003). *Коучинг в обучении: практические методы и техники*. Санкт-Петербург: Питер (Parslow, E., Rey, M. (2003). *Coaching in education: practical methods and technology*. St. Petersburg: Piter).
- Плачинда, Т. С. (2015). *Теоретичні і методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції* (дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04). Черкаси (Plachinda, T. S. *Theoretical and methodological principles of ensuring the quality of professional training of cadet airplane pilots under European integration* (DSc thesis). Cherkasy).
- Пухальська, Г. А. (2011). *Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Черкаси (Pukhalska, H. A. (2011). *Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in future civil aviation pilots* (PhD thesis abstract). Cherkasy).
- Радченко, М. І. (2017). Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, 11, 112-116 (Radchenko, M. I. (2017). Ways of formation of innovative competence of students. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 11, 112-116).
- Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (Presidential Decree “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021”) (2013). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
- Шапран, О. І., Шапран, Ю. П. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 108-110 (Shapran, O. I., Shapran, Yu. P. (2010). Creating an innovative educational environment in the process of future teacher’s professional training. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 9, 108-110).
- Штефан, Л. В. (2010). Інноваційна компетентність інженера-педагога. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, III, 22, 245-253 (Shtefan, L. V. (2010). Innovative competence of engineer-teacher. *Bulletin of Lugansk Taras Shevchenko National University, Part III*, 22, 245-253).

РЕЗЮМЕ

Ковалева Елена. Педагогические условия формирования инновационной компетентности будущих авиационных специалистов в процессе изучения беспилотных воздушных судов.

Цель – обоснование педагогических условий формирования инновационной компетентности будущих авиационных специалистов в процессе изучения беспилотных воздушных судов (БВС). На основе анализа научных исследований рассмотрено понятие «инновационная компетентность авиационного специалиста». Обоснованы педагогические условия формирования инновационной компетентности будущих авиационных специалистов в процессе изучения БВС: использование STEM-технологии как опора на принцип единства теории и практики, профессионально-ориентированного обучения с элементами инновационной деятельности; и создание инновационной среды для формирования инновационной компетентности.

Ключевые слова: инновационная компетентность, педагогические условия, авиационный специалист, беспилотные воздушные суда, компетенции, инновационная среда, инновационная деятельность, STEM-технологии.

SUMMARY

Kovalova Olena. Pedagogical Conditions of Formation of Future Aviation Specialist's Innovative Competence in the Process of Unmanned Aircraft Studying.

The article emphasizes that new social and economic challenges, entry into the era of the Fourth Industrial Revolution require from the educational process the formation of additional competencies that will help the aviation specialist to quickly and confidently respond to the constant modernization of aircraft and development of fundamentally new models in the world and be able to innovate. It is noted that the widespread use of unmanned aeronautical technologies in civilian life justifies introduction into the training program of aviation specialists of a discipline related to the use of unmanned aerial vehicles as a necessary element of aviation specialists' professional training. The dynamic development of unmanned technologies, which is characterized by the rapid pace of modernization of developments, encourages the study of unmanned aircraft, in the context of which there is a need to identify and substantiate effective pedagogical conditions, as a basis for realization of the task of forming the innovative competence of future aviation professionals.

On the basis of scientific research, the concept of "innovative competence of aviation specialist" and its elements is considered. The pedagogical conditions are substantiated, implementation of which will ensure the efficiency of formation of future aviation specialists' innovative competence in the process of studying unmanned aerial vehicles and methods and forms of training are given in accordance with certain pedagogical conditions.

Pedagogical conditions that contribute to the formation of innovative competence of future aviation specialists include: the use of STEM technology as a support for the principle of unity of theory and practice and vocational training with the elements of innovation; organization of research work and creation of innovative environment for the formation of innovative competence of future aviation specialists in the process of unmanned aircraft studying.

Further research need such directions as formation of innovative competence of future aviation specialists in the conditions of activity of Science Parks and formation of innovative competence in the conditions of introduction of dual education.

Key words: innovative competence, pedagogical conditions, aviation specialist, unmanned aircraft, competencies, innovative environment, innovative activity, STEM technology.

Dmytro Kozlov

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/077-089

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE MASTER'S TRAINING PROCESS

The methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process is characterized. It is found out that the use of the forms and methods presented in the article in the educational process of the magistracy promotes forming in the future manager of the general secondary education institution of a susceptibility to innovation as the individual strategy, reflected in its implementation in all spheres of activity, creating the mechanism for effective organization management, ensuring the high level development of innovative processes involving the institution staff.

Key words: *methodological support, problem-based lectures, binary lectures, press-conferences, hackthon, quest, workshops, Google Classroom, innovative culture development, future manager, general secondary education institution, master's preparation process.*

Introduction. According to scientific sources and an analysis of the higher education institutions practice (Vasianovych, 2013; Liannoi, 2015), it can be concluded that there is a tendency to decrease the informative function of traditional teaching methods and weaken its role in the the master's training program, since there is a large amount of information available and students, entering the magistracy, are experienced in relevant positions. In addition, reducing the number of lectures in the context of the introduction of the ECTS in training organization encourages teachers increasing the effectiveness of traditional teaching methods and combining them with innovative and up to date.

Consequently, there is a need for a comprehensive research analysis of the methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process.

Analysis of relevant research. There have been numerous studies done, and papers written, among them there are V. Bereka, V. Bepalko, O. Yeremenko, O. Lozova, Yu. Liannoi, N. Nychkalo, O. Pometun, O. Semenog, O. Shapran, L. Shtefan S. Vitvytska, who have made a lot of research on the phenomenon of the higher education development, that should focus on updating the content base preparing the future manager of the general secondary education institution in the master's training process, development of the specialists' ability to adapt to high rates of scientific and technological progress, formation of the master with the creative professional thinking, development of the specialists' ability to "fold" accruing streams of

professionally meaningful messages to readily accessible volumes, enhancing professional mobility of the graduate of the higher education institution.

Thus, the issues of the methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process are becoming relevant nowadays.

The aim of the article – to characterize methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process.

Research Methods: solving the highlighted aim, a set of methods of scientific research adequate to them were used, theoretical: a comparative analysis of the scientific definitions of methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process, a systematic analysis of traditional and innovative methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process.

Results. In the activity of the modern teacher of the pedagogical university there should be dominated by a student-centered, personal-developmental strategy of education and training involving the collaborative technologies and teaching methods use. The main characteristic of such strategy is the ability to recognize a student as a self-sufficient aspiring personality achieving the better standard of living through successful activity, deserving respect and looking forward for help and support at the higher education. Therefore, it is believed that methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process should be a symbiosis of different methodological approaches in the educational process organizing at the pedagogical university.

However, problem-based lectures, binary lectures, press-conferences, lectures with analysis of specific situations, lectures with the use of feedback technique, which were discussed at the department meetings of the internal department scientific and methodological seminar, were introduced into the preparation practice of the future managers of the general secondary education institution in the experimental study course. Their features should be considered.

The problem-based lecture is aimed at the development of students' managerial thinking in the master's program and is characterized by increasing emphasis on the following important aspects:

- focusing on the key issues, as determined by the topic of the lecture;
- outlining the material to be refined independently;
- formulating and discussing in a dialogical manner issues which, under certain circumstances, have not been adequately covered in textbooks, manuals, or have been controversial in various publications;

- enabling the student to check the assimilation of information independently.

At the end of the lecture, the undergraduate was provided with an electronic version of it.

The lectures were, of course, accompanied by the training material presentation. The presentation of the lecture content provides realization of the visualization principle, allowing consciously to grasp the essence of the studied phenomena and processes, focusing attention on the key issues of the education content through its presentation visual diversity, stimulating memorization of the lecture material, saving time, increasing the amount of time material. While creating the lecture presentation, MS PowerPoint programs were used, the components of which were a set of slides with corresponding text, graphics, animation and sound, which accompanies the presentation of the main material of the lecture, focusing students on its main aspects.

A binary lecture, or lecture-discourse, is a continuation and development of a problem-based material presentation, but in the dialogue of either two teachers, or a teacher and the manager of the general secondary education institution. For this purpose, real situations of theoretical and practical issues discussion by two specialists were simulated. Such lecture advantages are updating of the students' knowledge of the master's program, necessary for understanding the dialogue and participation in it; creating a problematic situation, deploying a proofing system, etc. that forces to compare different perspectives, take one of them, or form your own. Such lecture promotes development of a dialogue culture, the ability to debating, searching and making independent decisions that form the innovative culture of the future manager of the general secondary education institution.

Students' appreciation of the master's program was given by a lecture – a press conference. In such lecture, the teacher invites students to ask him or her in writing questions about the topic he/she outlines. Within two or three minutes, students formulate questions, record and submit to the teacher to whom they answer. Such lecture is effective at the beginning of the study of a topic or discipline, as it allows identifying the students' interests, aspirations, opportunities in the midst of the master's program – systematizing, adjusting knowledge and finally – determining the prospects of using the education content in the management process (Nychkalo, 2016).

A lecture with the analysis of specific situations provides activation of the students' educational and cognitive activity. Such lecture involved mastering the subject's material by discussing a specific professional situation, which is presented verbally or in a video clip, illustrated, and containing sufficient information to analyze and evaluate the phenomenon and discuss it. The teacher launches a discussion around the proposed situation in order to focus

the audience on particular professional problems, to prepare for creative perception of the education content.

A feedback lecture provides information about the extent to which the audience has mastered part of the course material by asking questions after each section. If the answer is correct, the teacher continues the presentation, if not – corrects the explanation of the lecture content, changes the teaching methods, corrects his own activity and the students' activity

During the experimental study, the following seminars types were tested, which proved themselves well:

- self-organizing seminars – give the students an opportunity to independently determine the class purpose, to distribute the work in a group, to report to the audience for the work done; to determine the prospect for the next lesson; each student chooses one topic that he or she addresses at the seminar individually or in a group;

- searching seminars – involve the students' research activities in groups, collective search for the most interesting and important problems;

- seminar – idea generator: listeners are divided into pairs: one – generator, the second – organizer; the generator presents his problem vision, describes everything he knows or does not know about the problem; the organizer asks him questions for clarification, encourages speeches, records the main answers and the obtained results, which are then discussed, a speech is prepared to the audience on the results of communication;

- reflexive seminars: discuss the main results of previous lessons, analyze ways of professional activity; trainees in groups express their opinions on specific issues, the seminar coordinator captures generalized and systematic reflection results; a collective problems discussion identified during individual performances;

- seminars – excursions: are conducted according to a pre-determined plan at the object being studied (general school, lyceum, gymnasium);

- workshops: divided into repetition of theoretical material and a practical (individual or group) task. The masters group is divided into micro groups (3-5 people). The microgroup is issued a card outlining the task nature and its performance. The teacher ensures each listener's performance. The workshops varieties depend on the training material content. The issues content under discussion changes, but the structure remains largely unchanged. It depends on the teacher's individual style, his students' knowledge. Therefore, it is an extensive methodological action that has a multidimensional nature. It is advisable to conduct seminars – workshops, where the communicative, verbal and discussion skills are developed;

- seminars on the “snowball” method. Discusses problematic discussion questions that are easier to solve in a small group. It is necessary to divide the listeners into groups of 2-3 people, allowing them to discuss the problem

within 5 minutes. The next step is to merge the two small groups, and finally, to merge the small groups into one big group, to gradually, by analyzing the complex question, gather enough material and solve the problem together;

- seminar – commented reading: a professionally selected text is selected in advance, which is read and commented upon during the reading course, explaining the basic ideas that are presented in it (Marchenko & Kasianova, 2018).

Rapid intellectualization of the economy has set a rather large-scale task for modern higher education – forming students' ability to navigate freely in information flows, to search and process information, to independently design rational algorithms for working with it, to apply these algorithms and techniques. Therefore, introduction of the information technology into the activity of the education institution is today a priority direction for the implementation of the state educational policy.

Introduction of information technologies in the educational process allows to increase its efficiency and quality due to additional possibilities of students' cognition of the educational programs of the surrounding reality and self-knowledge, management of educational process, carrying out of monitoring (control, results correction of the educational activity, computer pedagogical testing and psychodiagnosis, scientific and methodological experience, organization of intellectual leisure, etc.

So, in the master's training process for the future managers of the general secondary education institution, we took advantage of Google services. For example, Google Classroom, which is a tool that connects Google Docs, Google Drive, Gmail, and helps creating and organizing tasks, rate, comment, and organize effective online communication with students.

In this service, teachers can easily and quickly create and check tasks that students have completed in electronic form. Students' tasks and works are automatically synthesized into a folder and document structure on disk. The Google Classroom is convenient for both the teacher and the student, as the service provides users with a versatile working device, has the user-friendly interface and capabilities required for participants in the educational process.

The features of work in the classroom are described:

1. Setting up a class. For each class, their own access key that students and other teachers use to join the community are created.

2. Integration with Google Drive. When a teacher uses Google Classroom, the Class folder is automatically created on his or her Google Drive. Students also create a Class folder with subfolders for each class to which they join.

3. Creating and distributing tasks. When creating a task in the form of a Google document, the platform creates and distributes individual copies of the document for each student in the classroom at the teacher's request, which greatly simplifies the technical aspects of the educational process.

4. Time Limitations. When creating tasks, the teacher can specify the work term. When a student submits an assignment before the deadline is completed, his or her document displays a “Review” status allowing teachers to check the work. After the examination, the teacher can return the student’s assignment for processing. It automatically goes to Edit status and the student continues to work on the document.

5. Monitoring of the tasks execution. All tasks can be monitored simultaneously, or you can control the individual tasks in several classes at once.

6. Communication in the classroom. By combining Classifieds and commenting on classroom assignments, teachers and students always keep in touch and keep track of each assignment.

So, Google Classroom was used for both lectures (such as video lectures) and seminars (seminars with the task of commenting or answering content questions, mini-forums on a given topic implemented through the comment option).

Teachers of the department introduced integrated classes from different disciplines, which were realized through methods of expressed practical character – workshops, quests, hackathons, demonstrations, presentations, etc., which formed the practical management skills, experience of management and innovative culture of the future manager of the general secondary education institution. The isolated methods are characterized.

Workshop (K. Fopel’s term) – dynamic learning that occurs through the participants’ active work; the emphasis is shifted to gaining dynamic knowledge; participants define the learning goals independently, sharing responsibility with the teacher for their own learning process.

Workshop is an intensive educational event, during which masters’ study through their own activity, and theoretical information – minimal and play a small role. The focus is on students’ independent preparation of the master’s program and their active interaction (Marchenko & Kasianova, 2018, p. 24). Workshop is associated with such concepts as: activity, experiment, risk, change, democratic decision-making, self-expression, internal change, positive interaction, which are components of the leader’s innovative culture.

The duration of the workshops was varied. The most appropriate workshop form during the experiment was identified as mini-workshops that lasted an hour. Their important characteristic is diversity. A well-organized workshop provides a variety of methods that will encourage future managers to interact. On workshop training is due to the actual experience and personal experience, which is easier to perceive in group interaction. Learning during a workshop is a transformation of information into useful knowledge.

Quest (from the English quest – “search”) – is a kind of innovative learning with elements of traditional (problem), which uses methods of stimulation through didactic games.

Originally, the name quest was used in the name of the computer games developed by Sierra On-Line: King's Quest, Space Quest, Police Quest. Later, the quest began to be called active extreme and intellectual games. In 1995, a web-based quest model was introduced by San Diego University teacher Bernie Dodge as a method for making the most of the Internet during training sessions. He identified 12 types of tasks for web quests: translation, planning and design, self-discovery, compilation, creative assignment, analytical task, detective, puzzle, mysterious story, consensus building, evaluation, journalistic investigation, persuasion, scientific research (Khvysiuk et al., 2018).

The introduction of the quest during the formative phase of the experimental study allowed:

- activating mental activity by creating special conditions for tasks that require sufficient managers' awareness and maturity, the ability to overcome specially created obstacles;
- developing a stable students' interest in self-education;
- enhancing perception of the material by means of clarity;
- combining modern and traditional teaching aids;
- developing universal forms of mental activity: analysis, synthesis, induction, comparison, systematization, etc.

The main idea of the quest is the educational and cognitive activity development in conditions where all the mental processes of the listener, his attention, emotional and volitional sphere are ready for active processing of educational material.

The hackathon originates from the IT realm and comes from the two words – hack and marathon. However, the idea of intensive work on the problem gradually spread to other spheres over a limited period of time. Its use for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution is conditioned by its main characteristics.

Hackathon is a training event where team members listen to a specific professional problem for a limited time. Unlike other forms of collective learning, hackathon provided the opportunity to fully immerse themselves in the professional sphere creating a specific solution to a specific management problem and present it to colleagues.

A master class was used to develop the innovative culture of the future manager of the general secondary education institution. Masterclass: master is the best in any field, class, is a modern training – form for improving managerial skills or developing management skills by different methods, technologies to systematize and generalize knowledge in the educational management, innovations, exchange of best practices, broadening of horizons, attraction to the newest branches of knowledge, which is carried out by a specialist in the management field of the education institution for students of the master's

program, which have reached a sufficient level of problems awareness of the innovation management.

The master class represented a fundamentally developed original method, technique or copyright technology that is based on its principles and has a specific structure. In its conducting course, a direct discussion of the proposed product (method, admission, technology) was carried out and the search for a creative solution to the professional problem was carried out by the participants of the master class, as well as by the teacher or the manager of the general secondary education institution, who conducted the master class.

The undeniable positive impact of such classes was that they fully reflected and ensured such component development of the innovation culture of the future manager of the general secondary education institution, as a procedural institution, which provides the future manager with the ability to use the next generation integrated and partial programs, innovative technologies, providing education institutions with additional educational services, creating conditions that motivate professional teacher education development, corporate culture formation, search for new forms of education institution presentation, partnership of all subjects of the educational process, implementation by the manager of educational practices, exteriorization of their own orientations for innovation in the process of managing the institution, which is proper and foreseen by the developed and theoretically substantiated model.

Also, the future managers of the general secondary education institutions were invited to practice networking. Networking is a social and professional activity aimed at the fastest and most efficient solution of complex life, professional tasks and business issues with the help of a circle of friends and acquaintances (for example, finding clients, hiring the best employees, attracting investors). It should also be noted that networking involves building trust and long-term relationships with people and mutual assistance. That is, networking is the process of establishing business contacts to create relationships that can grow into a business in the future. Therefore, the students of the master's program were invited to attend business seminars, business courses outside the educational establishment, to participate in a conference, a forum on certain issues, which is conducted online, and to establish business contacts on social networks. The results of these activities were discussed at special seminars and recommendations were made regarding the use of acquired skills and established contacts in future management activities.

Nowadays, it is important for the manager of an education institution possessing self-presentation methods, since potential and actual consumers of educational services of the institution like seeing a person, a particular professional and interact with him. Parents and children, who study or choose a learning institution, are required to use information from the Internet before they visit the institution or their supervisor. Therefore, the modern manager of

the general secondary education institution should have self-branding as a way of self-presentation, which helps to better communicate with consumers of educational services and partners, increase the level of educational services provision and expand their offer. Therefore, future supervisors were asked to create a school website that would include a photo of the supervisor and his or her address to the children, their parents, and the public. In addition, the students of the master's program during their studies have run their own block as a Headmaster and created their own pages on Instagram and LinkedIn. On these pages, trainees have posted weekly posts promoting their activities, presenting their reflections on general secondary education institution, or providing useful information to the target audience.

It is not disputed that nowadays an important type of managerial activity of the manager of the general secondary education institution is financial activity. Therefore, students were asked to master crowdfunding as part of their extracurricular work. Crowdfunding – community financing is the collaboration of people who voluntarily pool their money or other resources, usually through the Internet, supporting other people's efforts, or organizations. Such funding can perform a variety of tasks, such as helping disaster victims, the sick, supporting fans or fans, supporting political parties, financing startups, creating free software, and more. This is usually a large amount of small contributions.

Today, there are many platforms for raising funds for different needs in Ukraine, so the GoFundEd platform can support educational projects from students, Komubook offers to support books and get them at a lower price, RazomGo platform supports young entrepreneurs and start-ups, Community and NaStarte platforms support projects from many categories. Dozens and hundreds of support projects are available on online platforms. You must choose an interesting project and support it for any desired or proposed amount.

Therefore, the masters were asked to either support the project or try to submit one. In order to start raising funds, it was necessary to declare the goal, to determine the cost of achieving it, and to calculate all costs and the way of financing should be open to the public freely available. Crowdfunding is not just an alternative access to funds. It gives you the opportunity to gain special experiences, positive emotions, and unexpected support from strangers or foreigners.

However, future managers of the general secondary education institution have mastered fundraising during out-of-class work.

Fundraising is the search for human, information, financial, material, and other resources pursuing targeted projects or the science of successfully convincing others that organizations activities deserve attention.

Fundraising tasks are:

- search for potential donors;

- substantiate the needs of the organization in accordance with the interests of potential donors and their understanding of the problems;
- forming, supporting and developing relationships with potential donors;
- forming public opinion in favor of supporting the activities of the organization or staff, collecting letters of support, gaining authority.

Therefore, students in the master's program were asked to choose one of the strategies for finding resources, namely:

- extensive, which involves the creation of funds and programs databases;
- intensive, which entails careful planning and preparation of projects and the submission of grant applications to a carefully selected fund or program.

To master the fundraising methods, the students participated in:

- joint projects to obtain targeted funding for programs of international organizations. In addition to grants, students and colleges of general secondary education institutions were involved in joint projects;

- state-funded projects for social partnerships between government agencies and the non-governmental sector, developing mutual interest and understanding of the need for long-term cooperation;

- organizing special fundraising events (charity evenings, auctions, concerts, sports competitions);

- involvement of volunteers who give their time, knowledge, professional skills for the noble purposes of the organization;

- personal meetings with representatives of charitable, non-governmental organizations, government agencies, etc.;

- use of Internet resources to host their own Web pages describing the goals and programs of the organization, etc.;

- creating advertising by posting special articles, creating and displaying videos at special events, distributing booklets, calendars, posters that reflect a particular problem that is vital;

- writing and mailing thanks letters.

Marketing in education is a management function that shapes and implements a strategy of increasing the person's value, ensures the development of the organizational personnel, and therefore, mastering it contributes to the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution.

For the education manager, marketing is the design, implementation, and evaluation of educational services by linking education institutions and consumers to their services in order to balance interests and meet educational needs. In addition, marketing in education meets the institution needs in the competitiveness of the educational services market and its employees' material well-being, staff development, and society – in the expanded reproduction of the country's labor and educational potential.

Therefore, during the internship, the following managers of the general secondary education institution were offered:

- to analyze the location of the education institution, its educational and material base, public prestige, determine the teachers' rating, the level of scientific research, educational and methodological support of the educational process, the complex of related services;
- to identify potential customers' demand for educational services, competitors' educational activities, the actual status of the portfolio, and specify target consumers' groups of educational services;
- to segment the market for educational services in order to develop their own marketing tools: demand generation, communication, sales, mutual fulfillment of obligations;
- to characterize the subjects of marketing of educational services: a wide range of intermediaries (employment centers, staffing agencies, executive bodies, licensing and accreditation of education institutions, etc.), associations, public organizations and structures related to the promotion of consumer education in the educational market;
- to formulate proposals on the range of educational services, to provide for the possibility of updating it taking into account the demand of the labor market and the population; to inform, advise, participate in public licensing and accreditation of the general secondary education institution.

Conclusions. The methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process is characterized. It is found out that the use of the forms and methods presented in the article in the educational process of the magistracy promotes the future manager of the general secondary education institution forming a susceptibility to innovation as the individual strategy, reflected in their implementation in all spheres of activity, creating the mechanism for effective organization management, ensuring the high level development of innovative processes involving the institution staff.

Prospects of the further research. The further research prospects include development of the methodological support for the implementation of the identity orientation system of the future manager of the general secondary education institution on its innovative culture development in the master's training process.

REFERENCES

- Vasianovych, H. P. (2013). Methodological contexts of pedagogical science at the present stage of its development. *Pedagogy and Psychology of Professional Education: A Scientific and Methodological Journal*, 3, 9-31.
- Marchenko, V. H., Kasianova, O. M. (2018). *Methods of conducting and evaluating seminars in postgraduate education institutions*. Kharkiv: KhMAPO.

Khvysiuk, O. M., Marchenko, V. H., Kasianova, O. M. (2018). *Use of 3D-visualization technology in postgraduate medical education on the basic principles of STEM education*. Kharkiv: KhMAPO.

Liannoi, Yu. O. (2015). Professional preparation of magisters in physical rehabilitation in higher educational establishments of Ukraine. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Budapest, 111 (29). Issue 57, 39-42.

Nychkalo, N. G. (2016). Methodological culture in the scientific growth of the teacher-researcher. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Kyiv-Vinnytsia: Planner LLC, 44, 22-29.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Методическое обеспечение развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения общего среднего образования в процессе магистерской подготовки.

Охарактеризовано методическое обеспечение развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения общего среднего образования в процессе магистерской подготовки. Установлено, что использование представленных в статье форм и методов в образовательном процессе магистратуры способствует будущему руководителю учреждения общего среднего образования сформировать восприимчивость к инновациям как стратегии личности, отражается в реализации их во всех сферах деятельности, создать механизм эффективного управления организацией, обеспечить высокий уровень развития инновационных процессов с участием персонала заведения.

Ключевые слова: методическое обеспечение, проблемные лекции, бинарные лекции, лекции-пресс-конференции, хакатон, квест, воркшоп, Google Classroom, инновационная культура, будущий руководитель, заведение общего среднего образования, процесс магистерской подготовки.

АНОТАЦІЯ

Козлов Дмитро. Методичне забезпечення розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки.

З'ясовано, що в практику підготовки майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти в ході експериментального дослідження було запроваджено проблемні лекції, бінарні лекції, лекції-прес-конференції, лекції із розбором конкретних ситуацій, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку, методика проведення яких обговорювалась на засіданнях кафедри та внутрішньокафедральному науково-методичному семінарі. Важливо акцентувати увагу на тому, що запроваджено проведення інтегрованих занять із різних навчальних дисциплін, які реалізовувалися через методики вираженого практичного характеру – воркшопи, квести, хакатони, майстер-класи, демонстрації, презентації тощо, які формували саме практичні управлінські уміння і навички, досвід управлінської діяльності, а також розвивали інноваційну культуру майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Наголошено, що запровадження інформаційних технологій в освітній процес підготовки майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти дозволяє підвищити його ефективність і якість завдяки додатковим можливостям пізнання слухачами освітніх програм навколишньої дійсності і самопізнання, управління навчально-виховним процесом, проведення моніторингу (контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і

психодіагностики), поширення науково-методичного досвіду, організації інтелектуального дозвілля тощо.

Зазначимо, що у процесі магістерської підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти нами використано можливості Google сервісів. Приміром, Google Classroom, який є інструментом, що пов'язує Google Docs, Google Drive, Gmail і допомагає створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, коментувати й організовувати ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу.

Схарактеризовано методичне забезпечення розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки. З'ясовано, що використання поданих у статті форм і методів в освітньому процесі магістратури сприяє майбутньому керівнику закладу загальної середньої освіти сформувати сприйнятливості до інновацій як стратегії особистості, що відображається в реалізації їх у всіх сферах діяльності, створити механізм ефективного управління організацією, забезпечити високий рівень розвитку інноваційних процесів за участю персоналу закладу.

Ключові слова: методичне забезпечення, проблемні лекції, бінарні лекції, лекції-прес-конференції, хакатон, квест, воркшоп, Google Classroom, інноваційна культура, майбутній керівник, заклад загальної середньої освіти, процес магістерської підготовки.

УДК 796.011.3-053.67

Андрій Коломієць

Сумській національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-7645-5728

Ольга Гончаренко

Сумській державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9972-6781

Владислава Ганчева

Інститут модернізації змісту освіти МОНУ
ORCID ID 0000-0003-0820-4430

Світлана Гудим

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9124-8252

Микола Гудим

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9732-6393

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/089-098

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ ЗІ СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ

Метою даної статті є розробка та впровадження науково-обґрунтованої системи самостійних занять фізичними вправами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку студентів-першокурсників ЗВО. Якісна характеристика рівня фізичної підготовленості показала, що використання запропонованих

організаційно-методичних умов проведення самостійних занять фізичними вправами за всіма тестами забезпечило досягнення найвищих нормативів фізичної підготовленості.

Ключові слова: *студенти – першокурсники, самостійні заняття, фізичний розвиток, фізична підготовленість, фізичні вправи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли гостро стоїть проблема здоров'я населення, особливе значення набуває вдосконалення системи освіти й формування здорового способу життя студентів-першокурсників (Безверхня, 2004; Куртова та ін., 2018; Рибалко, 2019).

Період студентства – це час бурхливого розквіту фізичних та інтелектуальних здібностей, формування тілесної краси й рухової досконалості.

Це період значних змін фізичних, психічних і соціальних аспектів поведінки, способу життя.

Вивчення проблем формування фізичної активності студентів-першокурсників з урахуванням особливостей їх психічного і фізичного стану займає одне з важливих місць в об'єктивізації змісту процесу фізкультурної освіти молодого покоління. Досліджувані аспекти тісно пов'язані з проблемами виховання здорового способу життя, який включає в себе такі компоненти: режим навчання, організація вільного часу, гігієну, звичне харчування, шкідливі звички і фізичну активність (Лянной та ін., 2019; Рибалко та Самохвалова, 2020; Хоменко та ін., 2019).

Спрямованість фізкультурної освіти особистості визначається єдністю ціннісних орієнтацій, потреб, мотивацій, базових і спеціальних знань, життєдіяльності в цілому.

Сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я студентської молоді. Основною причиною цього є слабкий фізичний розвиток, зниження імунітету до захворювань. У системі фізичної підготовки сучасної молоді фізичне виховання є важливим засобом формування в неї здорового способу життя, розвитку й відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я (Рибалко, 2019; Рибалко та Самохвалова, 2020; Харченко та ін., 2019).

Незважаючи на значну кількість спеціальної й методичної літератури, що висвітлює багато аспектів розвитку основних рухових здібностей студентів-першокурсників, розглянута проблема ще далека від свого вирішення, а рівень фізичної підготовленості цієї групи молоді залишає бажати кращого. Існує факт значного погіршення стану здоров'я сучасної молоді, що являється результатом малоефективного фізичного виховання, низьким рівнем фізичної активності. При цьому фахівці вказують, що юнацький вік є надзвичайно сприятливим періодом для спрямованого впливу на функціональний розвиток та рухову підготовленість (Безверхня, 2004; Круцевич та ін., 2011; Рибалко, 2019; Харченко та ін., 2019; Хоменко та ін., 2019).

Вищенаведені обставини актуалізують проблему пошуку ефективних форм підвищення фізичної активності студентів-першокурсників. Однією з таких форм є організація самостійних занять фізичними вправами.

Аналіз актуальних досліджень. У низці досліджень (Безверхня, 2004; Круцевич та ін., 2011; Куртова та ін., 2018; Рибалко, 2019; Харченко та ін., 2019; Хоменко та ін., 2019) доведено, що фізично активним студентам властиве гармонійне поєднання різнобічної діяльності, вони більш соціалізовані. У них вища потреба в суспільно-активній діяльності, більш виражена потреба в регулярній культурній самоосвіті, та в самостійних заняттях фізичними вправами, що приводить до збільшення рухової активності, покращується функціональний розвиток та рухова підготовленість.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні науково-методичних підходів щодо організації самостійних занять фізичними вправами студентів-першокурсників.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку **завдань**, серед яких:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми.
2. Визначити рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості та обсягу активності юнаків 17–18 років.
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-методичні умови проведення самостійних занять фізичними вправами зі студентами-першокурсниками.

Виклад основного матеріалу. Фізична підготовленість випробуваних визначалася за результатами педагогічного тестування, яке констатує рівень виявлення основних якостей: сили (згинання й розгинання рук в упорі лежачі, стрибок у довжину), силової витривалості (кут у висі), швидко-силової витривалості (присідання за 30 с), гнучкості (нахил у положенні сидячи), швидкості (біг 30 м), швидко-силових якостей (біг на місці за 15 с).

Отримані дані показують, що групи є більш однорідними за показниками в тестах: біг 30 м, стрибок у довжину з місця, присідання за 30 с, біг на місці за 15 с.

Значне розсіювання показників спостерігається в таких тестах, як згинання і розгинання рук в упорі лежачи (V до 128,5%), кут у висі (V до 130,2%), нахил сидячи (V до 296,4 %).

Під час порівняння показників у тестах: біг 30 м, стрибок у довжину з місця, біг на місці за 15 с, згинання рук в упорі лежачи, відзначено, що результати мають тенденцію до покращення в обох групах.

Необхідно відзначити, що юнаки даних вікових груп мають високі показники ($p < 0,05$) у тестах: біг 30 м, стрибок у довжину з місця, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, присідання за 30 с, кут у висі, біг на місці 15 с.

Аналіз результатів тестів, які характеризують фізичні якості, показав, що найменш розвиненими є такі якості, як сила м'язів черевного пресу, гнучкість, сила м'язів рук.

Бальна оцінка фізичної підготовленості обстежуваних проводилася за Державними тестами України. Під час виконання тесту «кут у висі» значна кількість дітей мають незадовільні оцінки (оцінювані на «1» та «2» бали). Так, у юнаків 17 років ця кількість складає 63,6 %, 18 років – 54,5. У тесті «нахил сидячи» відсоткове співвідношення, які мають низький бал, так: 70,1 %, 75 % (відповідно 17, 18 років).

У тесті «біг 30 м» результат середній та вище середнього рівня показники. Так, 69,2 % – 17 років і 72,4 % 18 років мають оцінку «задовільно» та «добре».

Жоден зі студентів не має високого рівня розвитку швидкісних якостей. Результати тесту «згинання й розгинання рук в упорі лежачи» свідчать, що процент 17 років, які отримали незадовільний бал, є досить високим і складає 64,9 %. Студенти 18 років переважно мають оцінку «задовільно» та «добре» (42,3 та 44,8 %).

Необхідно також відзначити, що найбільшу кількість позитивних оцінок (оцінюваних на «4» та «5» балів) виявлено в тесті «присідання за 30 с» (76,92 %, 78,62 % відповідно 17, 18 років).

На підставі одержаних результатів можна стверджувати, що студенти 17 років мають нижчі показники фізичного розвитку й фізичної підготовленості в порівнянні з показниками студентів 18 років. Тому, на нашу думку, найбільшу увагу необхідно приділити фізичному стану юнаків 17 років. Саме для юнаків цього віку, за нашими даними, необхідно втілення додаткових оздоровчих заходів. Результати дослідження показують необхідність більш поглибленого обсягу рухової активності для наукового обґрунтування системи самостійних занять у режимі дня.

Обговорення результатів дослідження. Дані проведеного експерименту показали, що більшість студентів-першокурсників мають низький рівень фізичного розвитку.

Аналіз показників фізичної підготовленості свідчить про низький рівень розвитку таких основних рухових якостей, як гнучкість, сили м'язів тулуба і рук. Це дає підставу для цілеспрямованого підбору фізичних вправ з метою їх розвитку.

Для перевірки представлених організаційно-методичних умов проведення самостійних занять фізичними вправами зі студентами-першокурсниками був проведений педагогічний експеримент. Завдання експерименту полягало у виявленні змін у показниках фізичного стану студентів-першокурсників під впливом розроблених організаційно-методичних умов. У експерименті взяли участь студенти-першокурсники Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (природничо-

географічний факультет) та студенти Сумського національного аграрного університету (агрономічні спеціальності). З них було скомплектовано дві групи: основна та контрольна. За показниками розвитку фізичної підготовленості та фізичного розвитку члени груп були практично рівноцінними.

В експериментальній групі щоденні самостійні заняття включали комплекси з 20 вправ, які викладачі фізичного виховання розробили згідно зі змістом державної програми.

Морфо-функціональні показники оцінювались за загальноприйнятими методиками, показники фізичної підготовленості обстежуваних – за Державними тестами і нормативами оцінки фізичної підготовленості та за методикою Т. Ю. Круцевич (Круцевич та ін., 2011).

Вихідні морфофункціональні показники фізичної підготовленості досліджуваних (основної та контрольної груп) наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Статистичні значення морфофункціональних показників досліджуваних груп до експерименту

Показники	Основна група 40 юнаків			Контрольна група 36 юнаків		
	\bar{O}	S	m	\bar{O}	S	m
Довжина тіла, см	166,72	5,35	1,01	168,01	5,35	1,23
Маса тіла, кг	59,80	3,85	0,612	61,35	5,86	1,22
Окружність грудної клітки, см	82,93	4,0	0,76	84,43	4,84	1,01
Індекс Кетле, г/см	214,1	23,63	4,47	216,1	36,61	7,63
ЖЄЛ, мл	3445,1	90,31	17,1	3478,1	96,79	20,18
Динамометрія, кг	30,02	1,1	0,1	31,11	0,92	0,19
ЧСС, уд/хв	65,03	1,62	0,31	67,33	1,38	0,29
АТ сист., мм рт ст	123,02	6,98	1,32	126,55	7,45	1,55
АТ діаст., мм.рт ст	75,55	5,01	0,95	78,02	3,85	0,8

Матеріали досліджуваних показали, що за морфофункціональними показниками та показниками фізичного розвитку студенти основної та контрольної груп не виявлено статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$) (табл. 1, 2).

Так, результати у контрольних вправах на силу (згинання і розгинання рук в упорі лежачи, кут у висі) складають в основній та контрольній групах відповідно $24,5 \pm 1,03$ разів та $27,4 \pm 1,15$ разів; $12,2 \pm 0,72$ с та $15,4 \pm 0,7$ с ($p > 0,05$). Також невірогідними є відмінності в результатах рухових тестів на гнучкість, швидкість та швидкісно-силові якості. Виняток становлять лише показники в тесті «стрибок у довжину з місця». Результати тесту «стрибок у довжину з місця» в основній групі є дещо нижчим, ніж у юнаків контрольної ($208,43 \pm 4,6$ см та $212,2 \pm 3,8$ см), однак незначно ($p > 0,05$).

Таблиця 2

Статистичні значення показників фізичної підготовленості досліджуваних груп до експерименту

Тести	Основна група 40 юнаків			Контрольна група 36 юнаків		
	\bar{O}	S	m	\bar{O}	S	m
Біг 30 м, с	6,15	0,65	0,12	6,26	0,81	0,17
Згинання і розгинання рук, р	24,5	5,47	1,03	27,4	5,52	1,15
Стрибок у довжину з місця, см	208,43	24,47	4,62	212,2	18,67	3,84
Кут у висі, с	12,2	3,83	0,72	15,4	3,36	0,7
Присідання за 30 с, р	38,11	2,2	0,42	37,44	2,86	0,6
Біг на місці за 15 с, р	37,16	3,96	0,75	36,0	4,77	0,95
Нахил сидячи, см	-3,18	10,3	1,95	-1,67	8,39	1,74

Таким чином, основна та контрольна групи є однорідними за складом. Це дає право вважати, що суттєві зміни мають відбутися лише за рахунок запропонованих організаційно-методичних умов проведення самостійних занять фізичними вправами.

Аналіз показників фізичної підготовленості студентів-першокурсників показав, що в основній групі після експерименту більша кількість показників має статистично значущі ($p < 0,05$; $p < 0,01$) зміни порівняно з показниками контрольної групи, а саме в таких тестах: кут у висі, присідання за 30 с, біг на місці за 15 с, нахил сидячи, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, стрибок у довжину з місця. Проте виявлені різні величини приросту показників розвитку фізичних якостей (див. табл. 3).

Таблиця 3

Значення показників фізичної підготовленості досліджуваних груп після експерименту

Тести	Основна група 40 юнаків			Контрольна група 36 юнаків		
	\bar{O}	S	m	\bar{O}	S	m
Біг 30 м, с	6,09	0,65	0,12	6,16	0,81	0,17
Згинання і розгинання рук, р	36,3	4,47	1,03	28,4	5,22	1,15
Стрибок у довжину з місця, см	208,43	24,47	4,62	212,2	18,67	3,84
Кут у висі, с	18,9	3,82	0,72	16,24	3,44	0,7
Присідання за 30 с, р	42,77	2,2	0,42	42,04	2,86	0,6
Біг на місці за 15 с, р	41,26	3,74	0,75	36,54	4,77	0,95
Нахил сидячи, см	5,48	9,3	1,95	-1,07	8,39	1,74

За даними матеріалів дослідження було виявлено, що в основній та контрольній групах найбільші зміни відбулися в розвитку таких фізичних якостей, як сила м'язів рук і тулуба, гнучкість.

Найбільший приріст в основній групі спостерігається в тестах: «згинання і розгинання рук в упорі лежачи» відповідно на 11,8 разів, «кут у висі» – на 2,5 с, що складає 91,9 %, «нахил у положенні сидячи» – 9,4 см. Виражені

темпи приросту спостерігалися в показниках «біг на місці за 15 с» – на 4,8 рази, що складає 16,3 % відповідно, «присідання за 30 с» – на 4,2, що складає 14 %.

Було визначено незначні величини приросту результатів тестування фізичної підготовленості юнаків 17 років основної групи, які збільшилися відповідно на 0,33с, що складає 4,97 %.

У контрольній групі величини приросту результатів тестування фізичної підготовленості юнаків 17 років були значно нижчими.

Найбільші величини приросту результатів було показано в тестах «згинання і розгинання рук в упорі лежачи», відповідно на 3,14 рази, «кут у висі» – на 0,96 с, що складає 35,03 % відповідно, «нахил сидячи» – на 1,8 см.

Таким чином, кількісний аналіз результатів тестування фізичної підготовленості показав, що в розвиткові фізичних якостей юнаків 17 років відбулися позитивні зміни.

Якщо на початку експерименту групи були рівноцінними за досліджуваними показниками, то в кінці експерименту за показниками фізичної підготовленості юнаки-першокурсники основної групи випередили своїх однолітків з контрольної групи практично за всіма показниками. Виняток становлять показники в тестах «біг 30 м» та «присідання за 30 с».

Якісна характеристика рівня фізичної підготовленості показала, що використання експериментальної методики майже за всіма показниками забезпечило досягнення найбільш високого рівня фізичної підготовленості.

Після експерименту спостерігається тенденція зменшення в основній і в контрольній групах кількості студентів, які мають незадовільні оцінки.

У тесті «згинання і розгинання рук в упорі лежачи» кількість незадовільних оцінок в основній групі до експерименту складала 62,2 %. Після експерименту – 56,5 %.

У тесті «нахил в положенні сидячи» в основній групі на початку дослідження незадовільні оцінки мали 75,0 % хлопців. Після – 50,0 %; у контрольній групі до експерименту – 86,9 %, після – 82,6 % відповідно.

Водночас спостерігається тенденція до збільшення кількості позитивних оцінок після експерименту. Ці зміни значною мірою виражені в основній групі порівняно з показниками контрольної групи.

Найбільші зміни виявлено в тестах як «стрибок у довжину з місця», «кут у висі», «біг на місці за 30 с», «згинання і розгинання рук в упорі лежачи», «нахил у положенні сидячи».

У тесті «стрибок у довжину з місця» в основній групі відсоток позитивних оцінок збільшився з 35,7 % до 53,6 %. У контрольній групі ці показники збільшилися – з 39,1 % до 60,9 %.

У тесті «кут у висі» в основній групі до експерименту 25,0 % мали позитивні оцінки, після експерименту – 75,0 %. У контрольній групі до експерименту 30,4 % мали позитивні оцінки, після експерименту – 34,8 %.

У тесті «біг на місці за 15 с» кількість позитивних оцінок в основній групі до експерименту складала 60,7 %, після – 96,4 % відповідно.

В основній групі процент студентів, які одержали позитивні оцінки в тесті «згинання і розгинання рук в упорі лежачи», збільшилась з 17,9 % до 21,4 %; у контрольній групі – з 30,4 % до 43 % відповідно.

У тесті «нахил у положенні сидячи» в основній групі до експерименту 14,3 % мали позитивні оцінки, після експерименту – 35,7 % відповідно. У контрольній групі до експерименту 13,1 % мали позитивні оцінки, після експерименту збільшення з позитивними оцінками не відзначилося.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Для визначення динаміки приросту показників фізичної підготовленості студентів-першокурсників основної групи ми проводили систематичне тестування через кожні три тижні, тобто після виконання кожного комплексу вправ. Для цього ми використовували такі тести: «згинання й розгинання рук в упорі лежачи», «нахил у положенні сидячи», «піднімання тулуба в сід за 1 хв», «стрибок у довжину з місця», «кидання м'яча об стіну та ловіння за 30 с».

Найбільший приріст показників фізичної підготовленості в основній групі був виявлений у розвитку таких рухових якостей, як швидко-силові, координаційні, сила м'язів рук та тулуба і гнучкість. Ці якості значною мірою розвиваються під час самостійних занять фізичними вправами.

Тому можна стверджувати, що запропонована система самостійних знань є ефективною й може рекомендуватися як один із варіантів збільшення рухової активності і розвитку фізичної підготовленості юнаків-першокурсників.

Треба відзначити, що після експерименту відбулося зменшення кількості часу, який студенти витрачали на базовий, сидячий та середній рівні рухової активності. Водночас відбулося збільшення часу, що витрачався на високому рівні рухової активності протягом дня. До експерименту студенти знаходились на високому рівні в середньому лише 15 хвилин, а після експерименту – 55 хвилин, тобто 3,7 % доби. За даними хронометражу діяльності досліджувані самостійно займалися фізичними вправами в середньому 20–30 хвилин на день. Також студенти стали віддавати перевагу рухливим іграм на прогулянках. На нашу думку, втілення системи самостійних занять фізичними вправами позитивно відбилося на режимі рухової активності студентів-першокурсників.

ЛІТЕРАТУРА

- Безверхня, Г. В. (2004). *Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5–11 класів* (автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02). Львів (Bezverkhnia, H. V. (2004). *Motivation for physical education and sports of students of 5–11 grades* (PhD thesis). Lviv).
- Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти.

- Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (88), 280-289* (Liannoï, M., Rybalko, P., Hancheva, V., Krasilov, A. (2019). Methods of managing physical culture and health activities in modern secondary schools. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (88), 280-289*).
- Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді*. Київ: Олімпійська література (Krutsevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in physical education of children, adolescents and youth*. Kyiv: Olympic Literature).
- Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (78), 100-111* (Kurtova, H., Rybalko, P., Krasilov, A. (2018). Pedagogical conditions for the formation of health competence of specialists in the agricultural sector in the process of physical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (78), 100-111*).
- Рибалко, П. Ф. (2019). Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 4 (96), 66-77* (Rybalko, P. F. (2019). Guiding approaches and principles in the preparation of physical education teachers for health and sports activities. *Humanization of the educational process, 4 (96), 66-77*).
- Рибалко, П. Ф. (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (93), 235-245* (Rybalko, P. F. (2019). Features of professional training of future teachers of physical culture for further professional activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9 (93), 235-245*).
- Рибалко, П. Ф., Самохвалова, І. Ю. (2020). Аналіз розвитку рухових здібностей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі секційних занять. *Modern researcher in psychology and pedagogy: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", pp. 333-352 (Rybalko, P. F., Samokhvalova, I. Yu. (2020). Analysis of the development of motor abilities of students of higher education institutions by means of sports games in the process of sectional classes. *Modern researcher in psychology and pedagogy: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", pp. 333-352).
- Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (89), 183-195* (Kharchenko, R., Khomenko, S., Krasilov, A., Rybalko, P. (2019). Methods of teaching the discipline "Physical Education" in higher education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5 (89), 183-195*).
- Хоменко, С., Рибалко, П., Гудим, М., Гудим, С. (2019). Особливості методики розвитку фізичних якостей студентів неспортивних спеціальностей на заняттях фізичною культурою. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (90), 174-185* (Khomenko, S., Rybalko, P., Hudim, M., Hudim, S. (2019). Peculiarities of methods of development of physical qualities of students of non-sports specialties at physical culture classes. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 6 (90), 174-185*).

РЕЗЮМЕ

Коломиец Андрей, Ганчева Владислава, Ольга Гончаренко, Светлана Гудым, Николай Гудым. Организационно-методические условия проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями со студентами-первокурсниками.

Целью данной статьи является разработка и внедрение научно-обоснованной системы самостоятельных занятий физическими упражнениями с учетом индивидуальных особенностей развития студентов-первокурсников ЗВО. Качественная характеристика уровня физической подготовленности показала, что использование предложенных организационно-методических условий проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями по всем тестам обеспечило достижение высоких нормативов физической подготовленности.

Ключевые слова: студенты-первокурсники, самостоятельные занятия, физическое развитие, физическая подготовленность, физические упражнения.

SUMMARY

Kolomiets Andrii, Hancheva Vladyslava, Olha Honcharenko, Svitlana Hudym, Mykola Hudym. Organizational and methodological conditions for conducting independent physical exercises with first-year students.

According to the literature analysis, it is established that instead of a significant number of studies aimed at finding ways to improve the effectiveness of physical education, the main problem is to find innovative approaches to organizing exercise, taking into account the interests and age characteristics of students. In the analyzed studies there is no comprehensive consideration of the structure and specific content of independent classes.

The proposed organizational and methodological conditions for conducting independent physical exercises for first-year students contain the following pedagogical conditions: rational planning of sets of exercises, developmental training, combined with development of physical qualities; providing links between sections of the curriculum; differentiated approach; self-control system. The process of performing physical exercises involved compliance with the following pedagogical principles: consciousness and activity; clarity; accessibility; health orientation; regularity.

The results of studies indicate a statistically significant increase in the values of the parameters of the wrist dynamometry and a decrease in heart rate after the experiment in the main group compared with the control. Increased levels of physical development occurred in both experimental groups. The level of physical fitness of the main group significantly increased and after the experiment a larger number of indicators had statically significant changes ($p < 0,05$ and $p < 0,01$) compared with the test results of the control group.

Qualitative characteristics of the level of physical fitness have shown that the use of the proposed organizational and methodological conditions for conducting independent physical exercises on all tests ensured the achievement of the highest standards of physical fitness. After the experiment, there was a decrease in the amount of time spent on basic, sedentary and average levels of motor activity. At the same time, there was an increase in the percentage of high levels of physical activity during the day.

Key words: first-year students, independent classes, physical development, physical fitness, physical exercises.

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МЕХАНІКИ ЯК БОРОТЬБА ВАРІАТИВНОГО ТА НЬЮТОНІВСЬКОГО ПІДХОДІВ

Чергова стаття з циклу, присвяченому покращенню методики викладання механіки. Пропонується новий комплексний підхід викладання механіки, який базується на діалектичному застосуванні багатомірного масиву з декількох базових засад, які комбінуються між собою, у залежності від конкретної ситуації в викладанні, створюючи широке поле можливостей. До рівня «мінімум мінімуму» масиву засад пропонується включити розгляд розвитку механіки як боротьби та співпраці підходів Ньютона, який використовує узагальнення великої кількості спостережень та дослідів, і варіативних підходів Лагранжа та Гамільтона, які беруть свій початок фактично в оптиці і являють собою вдало вгаданий постулат.

Показано, що одночасне використання декількох підходів буде сприяти покращенню методики.

***Ключові слова:** методика викладання механіки, варіативний підхід, метод Лагранжа, метод Гамільтона, діалектична взаємодія, парадигма Ньютона.*

Постановка проблеми. Давно зрозуміло, що наш час та суспільство характеризуються значним ростом вимог до рівня кваліфікації випускників закладів вищої освіти. Значну роль в одержанні кваліфікаційних знань та вмінь у випускників має вивчення технічної механіки. Тому дуже важливо вдосконалити методику викладання механіки шляхом широкого застосування нових та нестандартних підходів.

Аналіз актуальних досліджень. Автору статті невідомі більш ранні публікації, які розглядають навчальний процес із вивчення механіки як єдиний діалектичний комплекс із вивчення законів природи на базі механіки, що першим у світі спробував зробити Ньютон у своїх працях. До мінімального списку складових механістичного підходу можна віднести такі: теорію інформації; комп'ютерні технології; метод математичних моделей; стандартна методика викладання механіки; урахування історичної еволюції базових понять механіки; парадигма Ньютона; підхід Лагранжа; підхід Гамільтона.

На думку автора, необхідно прикладати зусилля як викладачам під час вивчення механіки, так і студентам. Поєднання цих зусиль повинне дати мультиплікативний ефект, тобто загальний ефект буде значно більшим, ніж просто арифметична сума складових.

Треба правильно врахувати той факт, що кожен студент має свій набір сильних та слабих сторін, тому підхід до ефективного вивчення механіки повинен бути тільки індивідуальним.

Одними з перших робіт, у яких робився наголос на індивідуальній роботі зі студентами та врахування їх особливостей, були такі:

А. С. Граніцкая запропонувала створити адаптивну систему навчання, у якій треба дорогоцінний час уроку ділити поміж різними учнями в залежності від їх здібностей (Границкая, 1991). В. К. Д'яченко створив та впровадив у дію систему керування структурою навчального процесу в залежності від конкретної ситуації (Дьяченко, 1989). Н. Ф. Тализіна запропонувала вчителю гнучко керувати процесом засвоювання знань учнями в залежності від здібностей учнів (Талызина, 1975). І. Е. Унт створила систему диференціації навчання в залежності від здібностей учнів, у якій основна частка роботи припадає на індивідуальну роботу з учнями (Унт, 1990). В. Д. Шадріков висунув ідею класів змінного складу учнів по кожній навчальній дисципліні, що приведе до конкуренції між вчителями за учнів (Шадріков, 2014).

Мета статті – привернути увагу педагогів до нових можливостей, які виникають у викладанні механіки внаслідок використання ідеї Ньютона про дослідження природи шляхом створення механістичних моделей складних явищ. Пропонується скористатися підходами Лагранжа та Гамільтона, додержуватися діалектичного підходу, коли в органічній єдності співпрацюють та підсилюють один одного декілька різних напрямів у науці, що дасть також покращення розуміння механіки.

Методи дослідження. Застосовується метод послідовних наближень та метод порівняльного аналізу, за яких одержані результати поступово ускладнюються та наближаються до реальності. Використовується метод запозичення понять із інших наук, що дозволяє застосовувати більш розроблені розділи інших наук у менш опрацьованих розділах науки.

Виклад основного матеріалу. Ньютон залишив яскравий слід у природознавстві, як ніхто інший. Подальший розвиток науки про природу йшов у постійному діалозі з ним: або продовжуючи його ідеї, приблизно до початку ХХ століття, або заперечував їх у більш пізню епоху (Ньютон, 1989).

Досягнення Ньютона полягає в тому, що він сформулював дослідницьку програму вивчення природи на базі механіки, яку потім стали реалізовувати інші вчені протягом довгого часу (Декарт, 1989).

Спочатку була створена фундаментальна механіка Ньютона, потім її доопрацювали до рівня абстрактної базової теорії, як, наприклад, аналітичну механіку Лагранжа. Подальший розвиток аналітичної механіки привів до того, що множина її інформації стала багато в чому спільною з множинами інформації в аеродинаміці, гідродинаміці, будівельній механіці та інших напрямках. Відповідно до законів діалектики розвитку складних структур на перетині множин різних наукових дисциплін, відбувся експоненціальний зріст об'єму нової наукової інформації (История механики с конца XVIII века до середины XX века, 1972).

Механіка Ньютона належить до теорій аксіоматичного типу, в її базис входить низка фундаментальних понять та принципів. За допомогою дедукції та диференційних рівнянь другого порядку формулюються закони (наслідки).

Йому вдалося в межах механічної дослідницької програми запропонувати універсальні закони та принципи, які працюють як у фундаментальних, так і в конкретних програмах різних напрямів. Це можна пояснити тим фактом, що механічна програма була не тільки першою в світі дослідницькою програмою, але й довгий час єдиною науковою програмою. Це дало можливість у межах механічної програми досягти певної методологічної та концептуальної єдності. Як результат, у межах механічної програми були запропоновані та в подальшому розвинені різні теорії, які внаслідок свого розвитку згодом значно вийшли за межі механіки.

Механіка Ньютона базується на законах руху, які описуються диференційними рівняннями. Це значить, що матеріальне тіло рухається від однієї точки простору до іншої, що дає можливість розрахувати положення тіла в наступний момент, якщо відомі координати тіла в попередній момент часу. Видно, що в цьому пункті закони Ньютона значно відрізняються від положень його попередників.

У заслугу Ньютона можна поставити глибоке розуміння диференційного характеру законів руху, які він відкрив. Саме диференційний характер законів можна назвати найбільш вдалою формою пояснення причинно-наслідкового зв'язку.

Ясно, що існує конкуренція між аксіоматичним підходом Ньютона в побудові механіки та екстремальними принципами механіки Лагранжа й механіки Гамільтона. Аксіоматичний підхід Ньютона базується на узагальненні тисяч дослідів різних учених, зроблених у різний час у різних точках багатовимірного простору-часу. Їх можна піддати перевірці кожному досліднику, хто має сумніви, цим цей підхід імпонує автору. Екстремальні принципи Лагранжа та Гамільтона з'явилися в механіці шляхом запозичення з оптики. Їх обґрунтування досить непереконаливе, фактично вони виступають як постулат природи, який вдало вгадали. Ферма запропонував, свого часу, свій варіант екстремального принципу, який, разом із тим, суперечив принципам механіки Ньютона. Спроби побудувати механіку на принципі найменшої дії були в Ейлера (Эйлер, 1934) та Мопертюї, але їх не можна назвати вдалими.

Механіцизм на своєму початку дав імпульс поясненню багатьох явищ природи з точки зору механіки. Але потім його потенціал закінчився і на шляху розвитку природознавства з'явилось багато явищ, які було неможливо пояснити з точки зору механіки.

Виникає проблема – яким чином визначити: які явища належать до механіки, а які – не належать. З аналізу вище згаданої інформації механіку можна визначити як науку, що вивчає найпростіші форми руху матеріальних

тіл, зміну координат тіл у просторі з плином часу, зміну взаємного положення якогось тіла відносно інших та умови рівноваги системи тіл. У механічних системах масив швидкостей та масив координат тіл системи, якщо вони відомі в певний момент часу, однозначно визначають еволюцію цієї системи на майбутнє для будь-якого моменту часу. Сили будуть залежати від координат тіл, їх швидкостей та від часу. У межах існуючих модельних уявлень будь-яку систему матеріальних тіл можна замінити на систему матеріальних точок. Вони взаємодіють між собою за принципом віддаленої дії, тобто швидкість передачі сил на відстань є нескінченно великою. Відомо, що в реальності максимальна швидкість руху матеріальних тіл не може зрівнятися зі швидкістю електромагнітної хвилі у вакуумі, що є протиріччям. Виникає питання – у яких випадках ми маємо право використовувати механічний підхід за межами механіки? Зрозуміло, що кордони між механікою та її спорідненими дисциплінами дуже умовні й залежать від точки зору конкретного вченого. Якщо розглядати рух великої молекули, наприклад, білка, з невеликою швидкістю, то закони механіки дадуть правильну відповідь, а якщо це будуть молекули водню, їх буде багато і швидкість буде значною, то треба буде використовувати або термодинаміку, або теорію відносності.

Даламбер спробував побудувати механіку на принципах, відмінних від принципів Ньютона. Даламбер пропонував проблеми динаміки, на визначення законів руху, зводити до задач статички, яка розглядає випадок нерухомих тіл. Для цього він пропонує додавати в систему діючих сил деякі фіктивні додаткові сили. Ця пропозиція була дуже сміливою, далеко не всі вчені її прийняли.

Даламбер ще не чітко розумів термін «прискорення», у нього були з цим проблеми, не всі мислителі чітко розділяли інерцію і силу інерції того часу, це був час створення та «шліфування» базових понять механіки (Веселовский, 1974).

Лагранж продовжив розвиток аналітичної механіки з метою звести механіку й методи вирішення її завдань до формул загального виду, з яких потім отримують усі необхідні рівняння для кожного конкретного завдання. Він прагнув не робити креслень до задач, хоча загальновідомо з практики викладання, що добре виконане креслення – це половина вирішення завдання. Звідси видно, що його можна вважати більше математиком, ніж механіком.

Кажучи сучасною мовою, мислитель розробив загальні рівняння руху голономної механічної системи зі скінченим числом ступенів свободи матеріальних тіл. Ці рівняння дали змогу звести вирішення будь-якої задачі на визначення руху механічної системи до взяття інтегралів від диференціальних рівнянь. На його думку, таким чином механіка стала частиною чистого математичного аналізу. Система рівнянь дала змогу

складати рівняння руху складних систем матеріальних тіл за єдиним зразком. Проблема стала математичною – треба було вміти інтегрувати різноманітні диференційні рівняння.

Учений займався також астрономією, розглядаючи її фактично як механіку небесних тіл.

Мислитель механіку розвивав як науку, що складається з двох частин – статика і динаміка, до нього статика та динаміка вважалися абсолютно різними дисциплінами, він ці розділи механіки звів в одну дисципліну. Статикою він називав науку про рівновагу сил. Лагранж вивів рівняння рівноваги гнучкої нитки та одержав умови рівноваги ідеальної рідини.

Учений використовував для позначення сили терміни «force» та «potentia», під ними розумілася будь-яка причина, яка намагалась зрушити й надати швидкість матеріальному тілу, до якого вона була прикладена. Ці терміни Лагранж майже не розділяв, частіше «potentia» використовував для позначення сили, що рухає тіло. Він також використовував поняття «ударні сили». Це говорить про неповне розуміння ним проблеми.

Кінематику він не виділив, хоча в сучасних курсах механіки розділ «Кінематика» завжди присутній. Незважаючи на свої досягнення та успіхи в механіці, він так і не зумів ввести поняття «прискорення» в теперішньому значенні, це заслуга інших учених. Лагранж під поняттям «прискорення» розумів силу, яка діє на тіло одиничної маси, що формально збігається з 2-м законом Ньютона в сучасних термінах.

Він вводить дуже важливе поняття в механіку – принцип віртуальних переміщень, (який спочатку був ним названий принципом віртуальних швидкостей), тобто таких переміщень, які можливі в конкретній системі з урахуванням обмежень руху тіл системи внаслідок дії в'язей. У перекладі цей принцип буде таким: «Якщо на яку-небудь систему матеріальних тіл або точок діють якісь потенції і ця система знаходиться в стані рівноваги і якщо цій системі надати якийсь дуже малий рух, у результаті чого кожна точка системи пройде нескінченно малий простір, то сума потенцій, які помножені на простір, який точка прикладення потенцій пройде в напрямі дії цієї самої потенції, завжди буде дорівнювати нулю. При цьому шлях, пройдений точкою, треба вважати додатнім, якщо він співпадає з напрямом потенції, і вважати від'ємним у протилежному випадку». Видно, що узагальнені сили Лагранж не вважає векторами, в'язі він вважає ідеальними.

Можливо, що цей принцип може вважатися новою аксіомою, яка не є наслідком законів Ньютона. Запропонований ученим підхід не вимагає ні механічних, ні геометричних міркувань, достатньо застосовувати алгебраїчні методи за шаблонним підходом.

Підхід Лагранжа буде коректним за дотримання низки умов: 1) система відліку повинна бути інерційною; 2) зв'язки між тілами в системі

не повинні залежати від часу; 3) сума віртуальних робіт активних сил на всіх можливих переміщеннях повинна дорівнювати нулю.

Екстремальний підхід, який запропонував учений, характеризується низкою параметрів:

1. Значення масиву можливих переміщень та масиву узагальнених координат створюють два конфігураційні багатовимірні простори.
2. Для обґрунтування динаміки базовий характер мають поняття енергії.
3. Для обґрунтування динаміки базовий характер мають поняття імпульсу.
4. Для обґрунтування динаміки базовий характер мають поняття дії.
5. Використовується апарат варіаційного обчислення.
6. Тип детермінізму Ньютонівський.

Лагранжем в аналітичній механіці були запропоновані принципово нові поняття та нова розширена трактовка існуючих:

- 1) можливі переміщення;
- 2) узагальнені координати;
- 3) дія;
- 4) енергія;
- 5) імпульс;
- 6) принцип найменшої дії.

Учений вводить поняття «узагальненої координати» та відповідної їй «узагальненої сили», яка може бути силою, моментом сили і тому подібним. Узагальнена координата – це величина, яка характеризує положення тіл системи. Про цей принцип можна сказати, що він є джерелом, з якого починається аналітична механіка. Про екстремальний принцип Лагранжа сучасники казали, що він став матір'ю аналітичної механіки, сама механіка стала розділом математичного аналізу, але не більше того.

Лагранж мав намір запропонувати прості загальні закони механіки, використовуючи ньютонівські базові засади. Він показав можливість одержання законів Ньютона із варіативного принципу. Механіка Лагранжа не конкурувала з механікою Ньютона, а навпаки, вона його доповнювала та додатково розвивала, вона разом із диференціальним обчисленням використовувала варіаційне обчислення. У ній рух механічної системи описується за допомогою конфігураційного простору, складовими елементами якого є узагальнені координати, швидкості матеріальних тіл та час. Напрямок руху визначається не векторами, як у механіці Ньютона, а точками конфігураційного простору. Функція Лагранжа L визначається як різниця кінетичної T та потенціальної енергії U , тобто $L=T-U$. Тоді Ньютонівську систему механіки можна розглядати як окремий випадок системи Лагранжа за умови, що конфігураційний простір – це простір Евкліда.

Для вільної матеріальної точки рівняння Лагранжа співпадають із рівняннями Ньютона. Необхідно підкреслити, що в Лагранжа принцип найменшої дії з'являвся вже як наслідок базових положень теорії (Лагранж, 1950).

Механіка Гамільтона характеризується принципово тим, що з самого початку базується на схожому екстремальному постулаті. Гамільтон у своїй праці використовував помітну аналогію між механікою та формальною

теорією оптики свого часу, тобто це був прояв механіцизму. З варіаційного принципу Гамільтона легко одержати принцип Даламбера, який після цих пропозицій можна розглядати як теорему. Далі виводяться закони статички, закони збереження механічних величин. Механіка Гамільтона – це механіка в фазовому просторі узагальнених координат, імпульсів та часу. Вона дозволяє знаходити рішення таких задач, які не вдається розв'язати іншими методами – як, наприклад, рух небесних тіл у складних умовах чи визначення руху окремих деталей у складних механізмах (Ландау та Лифшиц, 1973).

Ця механіка дозволяє досить просто знайти зв'язок із квантовою механікою чи релятивістською механікою, що є її великою перевагою. У механіці Гамільтона міститься загальна для механіки система кінематичних та хронометричних понять та аксіом і евклідов простір. Вона містить силову функцію Гамільтона H , яка дорівнює сумі кінетичної T то потенціальної енергії U , тобто $H=T+U$.

Існують також теорії, у яких екстремальний принцип найменшої дії може розглядатись як наслідок із закону збереження енергії, але не всі дослідники з цим погоджуються.

Варіанти механіки Лагранжа і механіки Гамільтона використовують різний математичний апарат, використовують різний набір базових принципів, мають схожі погляди на природу та схожу сукупність об'єктів. Конкуренція між ними спостерігається в плані аналітики, методологічна конкуренція досить невелика, усі не виходять за межі механіки. Коли може закінчитися конкуренція між ними – незрозуміло. Існуючий математичний апарат поки що не надав переваг жодній із теорій. Засоби аналітичної механіки, особливо це стосується варіаційних принципів, значно ускладнюють підрахунок результатів, унаслідок чого роблять неможливим прогнозування наслідків, які можуть знайти застосування в технічній механіці та інженерних дисциплінах.

Механіка Ньютона базується на таких векторних поняттях, як вектор сили та вектор імпульсу. Механіка Лагранжа базується на скалярних поняттях: кінетичній енергії та силовій функції Лагранжа.

У випадку вивчення руху вільних частинок, на які не накладені в'язі, ці підходи за математичною складністю приблизно однакові. Якщо ж в'язі накладені, то метод Лагранжа більш простий у використанні тому, що в цьому випадку в'язі будуть ураховані природним шляхом, оскільки точки системи будуть рухатися лише вздовж таких траєкторій, які дозволені в'язями.

У механіці Ньютона треба враховувати також сили, які підтримують ці в'язі. Також треба зазначити, що третій закон Ньютона має певні обмеження – він справедливий лише під час вивчення руху твердого тіла. Другий закон Ньютона може коректно бути застосованим лише для одної матеріальної точки. Адже в випадку, коли матеріальна точка має зв'язок із іншими матеріальними точками, як це має місце в випадку рідини чи

твердого тіла, яке деформоване, застосування другого закону вимагає уваги та вмінь при подоланні математичних проблем.

У механіці Лагранжа ми бачимо, що матеріальна точка є частиною системи. Закони системи можна розглядати і як закони системи, і як закони структури. На систему діє лише одна силова функція, а не масив багатьох сил, незалежних одна від іншої, як у механіці Ньютона. Потрібно знати лише кінематичні умови в конкретній задачі.

Однак, силова функція Лагранжа нічого не може сказати про природу сили тертя. Урахування сили тертя має дуже важливе значення, тертя може бути дуже корисним, як, наприклад, у випадку сили зчеплення між злітною смугою аеродрому та резиною коліс шасі літака, або дуже шкідливим, у випадку тертя між деталями двигуна літака, які рухаються одна відносно іншої. Природа сили тертя залежить від природи міжмолекулярних процесів у матеріалах деталей, але це сфера інтересів іншої наукової дисципліни. Механіка Ньютона ці проблеми обходить.

Перевагою механіки Лагранжа також є свобода при виборі будь-якої системи координат, у якій розглядається конкретна задача, тому що варіаційні методи задовольняють принципу інваріантності при переході від однієї системи координат до іншої. Механіка Ньютона без зайвих проблем розглядає вирішення задач лише в різних прямокутних системах координат Декарта. Перевагою механіки Лагранжа є також те, що ми маємо справу з одним загальним принципом динаміки, стандартна процедура застосування якого дозволяє одержати всю необхідну систему рівнянь шляхом використання варіаційного методу. Варіаційний метод не пов'язаний із якоюсь конкретною системою координат і дозволяє одержати систему рівнянь за будь-якого вибору координат. У випадку механіки Ньютона ми отримуємо сотні різних видів диференціальних рівнянь, знайдення рішень кожного окремого виду вимагає багато зусиль, які, разом із тим, не гарантують одержання коректного результату.

З усього видно, що теорії Ньютона, Лагранжа та Гамільтона є конкурентами в плані теоретичному, не є повністю рівнозначними в емпіричному, дослідному плані, а в плані своєрідної «новомови» являються рівнозначними, всі мають фактично один і той зміст, якщо не говорити про силу тертя. Вони пов'язані базисними принципами та законами, мають багато спільного в кінематиці та в динаміці. Разом із тим видно, що дослідницький фундамент механіки Лагранжа та Гамільтона значно більший, ніж механіки Ньютона. У перших двох теоріях перейшло багато інформації від оптики та її явищ, вони були згенеровані за аналогією з екстремальним принципом Ферма в оптиці.

У механіці Ньютона рух тіла здійснюється від одного моменту часу до іншого моменту часу, від однієї точки простору до іншої. У механіці Лагранжа та Гамільтона ми рух окремої матеріальної точки бачимо весь та

разу, цілком, у чотирьохвимірному просторі-часі. Не потрібно розглядати причино-наслідковий зв'язок. Закони руху базуються на моделі про багатоваріантність можливостей у процесі реалізації руху, взаємній єдності визначеності й невизначеності, стабільності та нестабільності, екстремальності і звичайності, багатоваріантності нереалізованих варіантів руху та одиничної варіантності реального руху.

Механіка Ньютона під час розгляду руху вважала за інваріанти динамічні величини – координати матеріальних точок та їх імпульси. Приводяться математичні формули для визначення положення матеріального тіла в різних системах координат, швидкості, прискорення, енергії, імпульсу, моменту імпульсу. Дуже важливим фактом є те, що для замкнених механічних систем вводяться закони збереження скалярної величини – енергії, двох векторних величин – імпульсу та моменту імпульсу.

Механіка Гамільтона динамічні величини розглядає як функції деяких параметрів канонічних перетворень, за якими знаходяться інваріанти більш глибокого, фундаментального рівня. Розвиток механіки в епоху після Ньютона залишив без змін її емпіричний зміст, але по новому проаналізував її потенціальні можливості, дозволив критично переглянути основи теорії. Деякі вчені вважали, що екстремальні принципи не містять нічого нового в порівнянні з законами Ньютона. Поява теорії відносності Ейнштейна показала великий потенціал варіаційних принципів та спростувала справедливість формалізму Ньютона в межах нової теорії.

Паралельне співіснування декількох варіантів класичної механіки є наслідком взаємного проникнення фундаментальних принципів та тих законів, які з них витікають. Виразом внутрішнього зв'язку механічних теорій є те, що базові закони можуть бути одержані з варіаційного принципу, який має однакове формулювання для всіх базових теорій. Можливо, що було б краще для глобального розвитку класичної механіки досягти єдності між існуючими напрямками.

Механіка розвивалася протягом довгого часу, шлях її розвитку був складний. Можна вважати, що теорія відносності Ейнштейна була логічним завершенням ери розвитку класичної механіки. Після цього з неї почали відокремлюватися окремі її частини, які стали незалежними науковими дисциплінами, як, наприклад, квантова механіка чи релятивістська механіка.

Проблеми з розумінням природи гравітації були навіть у видатних мислителів. Ейнштейн створив у свій час свою теорію гравітації, назвавши її «Загальна теорія відносності». Він прийняв як аксіому рівність між собою інерційної та гравітаційної мас, із його точки зору це два різних прояви однієї і тієї самої властивості матеріальних тіл. Маса вчений трактував як прояв різної міри кривизни простору.

Далеко не всі визнані фахівці згодні з теорією Ейнштейна. Згідно з останніми науковими даними, за прояв маси в природі відповідальний так

званий «бозон Хіггса (Higgs boson)», одна з елементарних частинок. Цікаві результати в поясненні законів гравітації одержала сучасна теорія «суперструн», ведуться роботи з розробки квантової теорії гравітації.

У наш час багато вчених працюють над створенням Єдиної теорії поля, є певні успіхи на цьому шляху. У разі створення завершеної Єдиної теорії поля, можливо, з'явиться чітке розуміння явищ гравітації. Механіка в останній час переживає низку проблем у своєму розвитку, основна проблема – це відсутність сучасних концепцій, які змогли би забезпечити бурхливий розвиток на зразок того, що відбувався в епоху Ньютона. Пуанкаре свого часу запропонував використовувати, як базові положення, адіабатичні інваріанти, теорію стійкості, теорію диференціальних рівнянь, теорію фазових просторів.

У спробах прогнозування подальших шляхів розвитку механіки можна сказати, що науково-технічний прогрес останніх років відкриває нові можливості перед класичною механікою, з розвитком комп'ютерної техніки вона стала дедалі ширше застосовуватися в механіці як класичній, так і в технічній, шляхом використання потужних ЕОМ, з використанням напрацьованих пакетів комп'ютерних програм, дозволяє ефективно вирішувати складні проблеми як механіки, так і значної кількості суміжних технічних дисциплін, наприклад, застосувати нові методи розрахунку металічних ферм для будівництва. Також триває процес зі створення технічних та прикладних галузей у науково-технічній сфері шляхом створення нових теоретичних засад як на базі механіцизму, як це вже було раніше, так і інших підходів. Еволюція механіки, як ніщо інше, наочно демонструє, що будь-яка наукова теорія або деякі її складові частини, не можуть бути абсолютно замкнуті та обмежені своїми вузькими початковими кордонами (История механики в России, 1987). Теорії завжди взаємно впливають одна на іншу, що веде до взаємного доповнення.

Висновки. Механіка є чимось більшим, ніж просто відображенням властивостей та законів природи. Вона являє собою важливий метод наукового дослідження. Це теорія, яка підтверджена дослідом, вона потім використовується для одержання нових знань про світ. Науковий метод є концентратом базового змісту одержаних знань, їх принципових особливостей, фундаментальних законів розвитку. Наукова теорія виникає на невеликій множині наукових фактів, потім вона прагне до розширення меж свого застосування й починає використовуватися для пояснення все ширшого кола явищ (Готт, 1988).

Розширюючи зону свого застосування, теорія поступово починає змінюватися сама, запозичуючи нові підходи в конкуруючих теорій. Цю інформацію необхідно донести до студентів на заняттях.

ЛІТЕРАТУРА

- Границкая, А. С. (1991). *Научиться думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя*. М.: Просвещение (Granitskaia, A. S. (1991). *Learning to think and act: An adaptive learning system at school: a book for the teacher*. М.: Education).
- Дьяченко, В. К. (1989). *Организационная структура учебного процесса и ее развитие*. М.: Педагогика (Diachenko, V. K. (1989). *The organizational structure of the educational process and its development*. М.: Pedagogy).
- Талызина, Н. Ф. (1975). *Управление процессом усвоения знаний*. М.: Издательство Московского Университета (Talyzina, N. F. (1975). *Management of knowledge acquisition process*. М.: Moscow University Press).
- Унт, И. Э. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. М.: Педагогика (Unt, I. E. (1990). *Individualization and differentiation of training*. М.: Pedagogy).
- Шадриков, В. Д. (2014). *Мысль и ее познание*. М: Логос (Shadrikov, V. D. (2014). *Thought and its cognition*. М: Logos).
- Готт, В. С. (1988). *Философские вопросы современной физики*. М.: Высш. шк. (Gott, V. S. (1988). *Philosophical issues of modern physics*. М.: Higher school).
- История механики с конца XVIII века до середины XX века* (1972). Ашот Григорян и Б. Погребыский (ред.). М.: Наука (*The history of mechanics from the end of the 18th century to the middle of the 20th century* (1972). Ashot Grigorian and B. Pogrebysky (Eds.). М.: Science).
- Веселовский, И. Н. (1974). *Очерки по истории теоретической механики*. М.: Высш. школа (Veselovsky, I. N. (1974). *Essays on the history of theoretical mechanics*. М.: Higher school).
- История механики в России* (1987). А. Н. Боголюбов, И. З. Штокало, Э. Г. Цыганкова и др. (ред.). Киев: Наукова думка (*History of mechanics in Russia* (1987). A. N. Bogoliubov, I.Z. Shtokalo, E. G. Tsygankova et al. (Ed.). Kyiv: Naukova Dumka).
- Декарт, Р. (1989). *Сочинения*: в 2-х т. М.: Мысль (Descartes, R. (1989). *Works*: in 2 volumes. М.: Thought).
- Эйлер, Л. (1934). *Новая теория движения Луны – Theoria motuum Lunae, nova methodo perfoctata*. Л.: АН СССР (Euler, L. (1934). *The New Theory of Moon Movement - Theoria motuum Lunae, nova methodo perfoctata*. L.: USSR Academy of Sciences).
- Лагранж, Ж. (1950). *Аналитическая механика*: т. 2. М.: Гостехиздат (Lagrange, J. (1950). *Analytical mechanics*: Vol. 2. Moscow).
- Ньютон, И. (1989). *Математические начала натуральной философии*. М.: Наука (Newton, I. (1989). *Mathematical principles of natural philosophy*. М.: Science).
- Ландау, Л. Д., Лифшиц, Е. (1973). *Теоретическая физика*. М.: Наука (Landau, L. D., Lifshits, E. (1973). *Theoretical physics*. М.: Science).

РЕЗЮМЕ

Королёв Сергей. Развитие методики преподавания механики как борьба вариативного и ньютоновского подходов.

Очередная статья цикла, в котором изучается улучшение методики преподавания механики. Предлагается комплексный подход преподавания механики, в котором используется многомерный массив из нескольких базисных положений, которые комбинируются между собой по комбинаторному принципу, в зависимости от конкретной ситуации, создавая широкое поле возможностей. К минимальному уровню набора положений предлагается добавить рассмотрение развития механики как борьбы и сотрудничества подходов Ньютона, который использовал обобщение громадного числа наблюдений и опытов, и вариативных подходов

Лагранжа и Гамильтона, которые берут свое начало фактически в оптике, являя собой удачно угаданный постулат. Ясно, что одновременное применение нескольких инструментов будет ускорять достижение цели.

Ключевые слова: методика преподавания механики, вариативный подход, метод Лагранжа, метод Гамильтона, диалектическое взаимодействие, парадигма Ньютона.

SUMMARY

Koroliiv Serhii. Development of teaching mechanics as a struggle of variational and Newtonian approaches.

A comprehensive approach to teaching mechanics is proposed, which uses a multidimensional array of several basic positions that are combined with each other according to a particular situation.

Newton's mechanics is based on the laws of motion, which are described by differential equations. Fermat offered, at one time, his variant of the extreme principle, which, at the same time, contradicted the principles of Newtonian mechanics. Attempts to build the mechanics on the principle of least action made Euler and Maupertuis, but they cannot be called successful. D'Alembert suggested that the problems of dynamics, in determining the laws of motion, should be reduced to the problems of static, which considers the case of motionless bodies. Lagrange continued development of analytical mechanics in order to reduce mechanics and methods of solving its problems to formulas of general form.

It is easy to obtain the d'Alembert principle from the Hamiltonian variational principle. This mechanics makes it quite easy to find a connection with quantum mechanics or relativistic mechanics, which is its great advantage.

There are also theories in which the extreme principle of least action can be considered as a consequence of the law of conservation of energy, but not all researchers agree with it.

Newtonian mechanics is based on vector concepts such as force vector and momentum vector. Lagrangian mechanics is based on scalar concepts: kinetic energy and Lagrangian power function. Newtonian mechanics must also take into account the forces that support the link.

The advantage of Lagrangian mechanics is freedom to choose any coordinate system. The advantage of Lagrangian mechanics is that we are dealing with one general principle of dynamics, the standard procedure of which allows to obtain all the necessary system of equations by using the variational method. In Newtonian mechanics, the movement of the body is from one point in time to another point in time, from one point of space to another. In the mechanics of Lagrange and Hamilton, we see the movement of a separate material point all at once, completely, in four-dimensional space-time.

The Newtonian mechanics, when considering motion, considered invariants dynamic quantities – coordinates of material points and their impulses. The dynamic of Hamiltonian mechanics is regarded as a function of some parameters of canonical transformations, behind which are the invariants of a deeper, more fundamental level.

Poincare at one time proposed to use as base positions adiabatic invariants, stability theory, differential equation theory, phase space theory.

Key words: methods of teaching mechanics, variational approach, Lagrange method, Hamilton method, dialectical interaction, Newton's paradigm.

Віра Курок

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-1474-3879

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/111-121

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті схарактеризовано основні теоретичні та методичні заходи розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти. Визначається зміст основних понять, принципів і підходів до формування культури керівника закладу освіти, обґрунтовується необхідність цілеспрямованої підготовки майбутнього керівника установи до інноваційної діяльності в управлінні. Готовність педагога до інноваційної діяльності визначається важливою професійною якістю. Розглянуто інноваційну культуру керівника закладу загальної середньої освіти як складову його загальної культури. Відзначено, що інноваційна культура керівника закладу загальної середньої освіти пов'язана з його інноваційним і творчим мисленням, є основою його самореалізації.

Ключові слова: інноваційна культура, розвиток інноваційної культури, керівник закладу загальної середньої освіти, магістратура, магістерська підготовка.

Постановка проблеми. «Не викликає сумніву, що на сьогодні серед численних реформ освітнього сектору, необхідним є забезпечити суспільство висококваліфікованими професійними кадрами, серед яких значне місце посідають керівники закладів загальної середньої освіти. Тому що школа виступає одним із першим інститутів на шляху розвитку і становлення особистості» (Сидоренко, 2014, с. 149).

Входження України до європейського простору проковує необхідність забезпечення формування потенціалу нації, здатної творчо й ефективно вирішувати завдання, швидко адаптуватися до нових реалій. Даний процес стає неможливим без розвитку інноваційного потенціалу особистості, ключове місце в якому посідає інноваційна культура як стратегічний ресурс нового століття.

Підтвердженням цього є Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», у якому зазначено, що інноваційний сталий розвиток суспільства, економіки неможливо здійснювати без послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти, тобто підтримки інноваційної діяльності педагогічних і керівних кадрів країни (Мурована, 2012).

Сьогодення характеризується зміною змісту, форм, методів та засобів навчання, виховання й управління, зумовленою інноваційними процесами та реформуванням у системі освіти, орієнтацією на виробництво й ринкову

економіку, появою значної конкуренції. Упровадження таких кардинальних інновацій в освіті потребує високого рівня сформованості інноваційної культури керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідники, розглядаючи теоретичні та методичні заходи розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти в процесі магістерської підготовки, виділяють низку проблем та аспектів даної теми: з погляду сучасних умов, інноваційних підходів, стратегії управління інноваціями, інноваційних технологій, інноваційного менеджменту тощо. Проблеми управління закладами освіти досліджені в роботах Ю. Атаманчука, В. Григораша, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, С. Калашнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Мармази, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін.

Підготовка керівників закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності розкрита в працях Н. Василенка, Н. Меркулової. Особливості управлінсько-педагогічної підготовки керівників закладів освіти в сучасних умовах розглядають М. Елькін, А. Коробченко і М. Головова. Сучасні підходи до визначення інноваційної культури керівника та стратегії управління інноваціями представлено в роботах О. Любіна, А. Ніколаєва, Л. Водачек та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування інноваційної культури керівника представлено в роботах В. Петрова, Н. Кузьміної, В. Кременя, В. Загвязинського та ін. Значний інтерес становлять дослідження інноваційних технологій моделей освітнього процесу в закладах вищої освіти, які розкриті в наукових працях такими вченими, як: М. Кларіна, О. Мещанінова, А. Наливайка, Т. Рожнової та інші. Проблеми інноваційного менеджменту освіти досліджуються в наукових працях В. Андрущенко, В. Беха, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Жукової, Л. Калініної, В. Маслова, Н. Погрібної, А. Крижанівського, Є. Павлютенкова, В. Паламарчука та інших.

Дослідження проблем історичного розвитку галузі управління в освіті та становлення професії керівників закладів освіти знаходимо в наукових працях: С. Майбороди (управління навчальними закладами України (20-ті – 30-ті роки ХХ ст.). О. Мармази (становлення та розвиток управління в галузі освіти), В. Пікельної (зародження науки управління освітою та її розвиток), Л. Васильченко, І. Гришиної (історіографія проблеми формування професійної компетентності керівників шкіл), В. Береки (історико-педагогічний аналіз проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти).

Вважаємо, що в науковій літературі достатньо ґрунтовно досліджено саме окремі аспекти обраної нами теми. Проте саме відсутність системного підходу до її висвітлення спонукає до подальших наукових розвідок у царині інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти.

Аналіз досвіду управлінської діяльності й досліджень проблем управління закладами освіти дозволили зробити висновок про те, що у

процесі магістерської підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти не повною мірою висвітлено аспект розвитку їх інноваційної культури як детермінуючого фактору підвищення ефективності функціонування закладу освіти в сучасних умовах.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних та методичних засад розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки.

Методи дослідження. У ході дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Перехід України на інноваційний етап розвитку вимагає зміни поглядів на ресурси системи підготовки керівників закладів загальної середньої освіти, потребуючи впровадження інноваційних технологій навчання та створення умов для ефективного формування інноваційної культури керівника.

Пошук ефективних організаційних форм управління новаціями, створення механізму інтеграції та координації діяльності в процесі розробки й впровадження нововведень вимагають підвищення уваги до інноваційної культури як цілісної системи вироблених у ЗЗСО і притаманних їй колективу моделей поведінки, що впливають на стиль та спосіб життєдіяльності закладу.

«Проблема підготовки майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного управління – це порівняно нова наукова проблема, що має комплексний міждисциплінарний характер. Її вирішення вимагає аналізу основних напрямів підготовки майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного управління в системі вищої, післядипломної та додаткової професійної освіти» (Сас, 2014, с. 8).

«В умовах швидкої зміни навколишнього середовища, підвищеної ризикованості, невизначеності висуваються нові вимоги до управління закладами освіти, зокрема – до підготовки діючих і майбутніх їх керівників» (Сас, 2014, с. 10-11).

Модернізація в сфері освіти вимагає якісних змін у мисленні та організаційній поведінці керівника закладу освіти. Сучасним менеджерам освіти доводиться вирішувати складні управлінські питання щодо забезпечення якості освіти, формування конкурентоспроможності закладу на ринку освітніх послуг. Якість управління в освіті відображається в успішності закладу і значною мірою залежить від управлінської компетентності керівників освіти, від їх готовності до інноваційних змін, без яких неможливий будь-який розвиток. Відтак, здобуття навичок інноваційного управління, формування інноваційного мислення та інноваційної культури керівника ЗЗСО набуває особливої актуальності.

Н. Сас наводить основні завдання інноваційного управління, серед яких: аналіз закономірностей розвитку інноваційних процесів, тенденцій організаційно-економічних нововведень; розробка й реалізація адаптивної оновленої відповідно до умов сучасності корпоративної стратегії; освоєння сучасних управлінських інноваційних технологій (економічних, психологічних, діагностичних, інформаційних); реалізація заходів для розвитку персоналу; створення нових організаційних форм управління; застосування управління на основі цільових програм і проектів; просування інноваційного процесу, прогнозування можливих перешкод, визначення шляхів їх подолання; моніторинг використання ресурсів, виділених під виконання функцій інноваційного управління (Сас, 2014).

Досить широкий спектр питань та завдань, із якими стикаються сучасні менеджери освіти, спонукає до більш ґрунтовного дослідження методологічних засад та принципів дослідження інноваційної культури управління в освіті.

Методологічні основи розвитку інноваційної культури майбутніх керівників ЗЗСО розкриваються через теоретичні положення, що представлені науковими підходами й принципами розвитку. Поділяємо думку більшості науковців щодо основоположних принципів розвитку професійної культури керівників ЗЗСО, а саме: традиційні (науковості, наступності й послідовності розвитку, безперервності, динамічності, систематичності) і специфічні (гуманізації, ціннісно-сислової спрямованості, культуровідповідності, єдності загальної і професійної культури, проектування особистісної траєкторії розвитку, співтворчості, індивідуалізації самоосвіти й саморозвитку, інноваційного розвитку, комплексності, ситуаційного розвитку професійної культури). Оскільки формування інноваційної культури керівника ЗЗСО провокує сприйняття нових інноваційних ідей, готовність та здатність до підтримки й реалізації інновацій у всіх сферах діяльності закладу, розвиток інноваційної культури вимагає використання таких наукових підходів, як: культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний (Мурована, 2012).

Далі наведемо принципи, на які належить спиратися під час дослідження інноваційної культури управлінця в освіті, а саме:

- науковості – використання досягнень наукових дисциплін, що мають своїм об'єктом людину, соціум, організацію, працю;
- системності, що передбачає сприйняття в єдності об'єктів дослідження, факторів, що на них впливають та інших супроводжувальних чинників формування культури;
- гуманізму, який ґрунтується на визнанні цінності людини та духовності як основної мети розвитку особистості;
- професіоналізму, що передбачає наявність у дослідника адекватної освіти, наукового світогляду та прагнення істини (Мармаза, 2016).

Терміном «інноваційність» науковці позначають певні аспекти діяльності організації – адміністрування, маркетинг, фінанси, дизайн, керівництво кадрами, послуги. Для забезпечення інноваційності в діяльності організації потрібно переглядати як стратегію та раціональність роботи, так і швидкість упровадження накопиченого досвіду. У науковому обігу такі аспекти забезпечення одночасних змін здобули загального визначення – «тотальна інноваційність». Науковець Ю. Блудова вважає готовність педагога до інноваційної діяльності важливою професійною якістю. Дослідниця визнає можливість відсутності інноваційного підходу вчителя до освітнього процесу, що в результаті призведе до зниження ступеня педагогічної підготовленості випускника педагогічного ЗВО (Нордстрем, 2011).

Готовність педагога до інноваційної діяльності є важливою професійною якістю, і відзначаючи відсутність інноваційної підготовки майбутнього вчителя, у процесі якої в нього міг би сформуватися інноваційний підхід до освітнього процесу, робить висновок, що в цілому це знижує ступінь педагогічної підготовленості випускника педагогічного вишу.

Інноваційна діяльність керівника ЗСО регламентується відповідними законодавчими актами та теоретико-методологічними розробками вчених.

Згідно з Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», одним із провідних напрямів інноватики є формування інноваційної культури суспільства в цілому та особистості зокрема.

«Інновація – це будь-яка цілеспрямована зміна технології управління, що орієнтується на заміну її елементів для прискорення, пом'якшення або поліпшення виконання поставлених завдань» (Клімова, 2012).

Інноваційна управлінська діяльність керівника закладу загальної середньої освіти визначається Н. Погребною як сукупність специфічних управлінських принципів, функцій та технологій, у результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти та підвищується його конкурентоспроможність (Погрібна, 2007).

Професійну культуру О. Мармаза розглядає як систему соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової діяльності. За енциклопедичним словником, професійна культура характеризує «рівень та якість професійної підготовки» (Мармаза, 2016). За Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (ст. 2), інноваційна культура – складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах (Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 16 січня 2003 року N 433-IV). Цілком логічно, що поняття інноваційної культури особистості виходить із поняття культури взагалі як сукупності матеріальних і духовних цінностей. При цьому інноваційна культура педагогічних працівників

визначається як система професійних засобів особистісного розвитку, що забезпечує інноваційний спосіб педагогічної діяльності, провідним компонентом якої є цінності інноваційної педагогічної діяльності (Мурована, 2012, с. 55). Ми розглядаємо інноваційну культуру керівника закладу загальної середньої освіти як складову його загальної культури, що є інтегративною характеристикою фахівця і включає в себе особистий інноваційний потенціал, сформований у ході реалізації соціально-освітніх нововведень, стиль управлінської діяльності та готовність керівника впроваджувати нові елементи у зміст, методика, організацію й управління освітнім процесом. Інноваційна культура керівника забезпечує готовність до генерування та імплементації нових ідей, здатність підтримувати й реалізовувати інноваційні технології навчання в освітньому процесі, спроможність упровадження сучасних управлінських механізмів у сучасній освіті.

Інноваційна культура керівника ЗЗСО значною мірою пов'язана з його інноваційним і творчим мисленням і, з одного боку, є основою його реалізації та розвитку, а з іншого – сама зазнає трансформації через вплив творчого мислення, яке відображає динамічні зміни в соціально-економічній, інституційній та організаційній сферах держави.

Виходячи з того, що інноваційна культура керівника ЗЗСО трактується науковцями як цілеспрямована зміна технології управління, що забезпечує готовність до генерування та імплементації нововведень, зазначимо, що підготовка майбутнього керівника до управлінської діяльності потребує ретельного аналізу досліджень щодо основних складових інноваційної культури особистості.

Більшість сучасних науковців схиляються до класичного компонентного складу структури культури особистості: когнітивний (знання); діяльнісний (уміння); мотиваційний (основні мотиви носія культури до ефективної діяльності); особистісний (особистісні якості). Проте аналіз досліджень щодо складників інноваційної культури особистості дозволяє виокремити такі: потенціал і творчі здібності особистості (знання, уміння, інтелект, творча активність) та предметний результат діяльності (техніка, технологія, інформація, твори мистецтва, норми права, моралі тощо). У виокремленні складових інноваційної культури керівника закладу ЗСО ми орієнтуємося на структуру інноваційної діяльності вчителя, розроблену О. Козловою, компонентний склад інноваційної культури керівника ЗНЗ Н. Мурованої: світоглядний; когнітивний; мотиваційний; креативний; суб'єктно-діяльнісний (Kozlova, 2014).

Готовність керівника закладу освіти до запровадження інноваційної діяльності – це забезпечення якісної освітньої послуги, що відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців. Він є професіоналом своєї справи, який творчо підходить до вирішення певної задачі чи досягнення конкретного результату. Модернізація освітньої галузі, звісно,

неможлива без інноваційних менеджерів, які відповідають наміченій державою стратегії розвитку освітньої галузі.

Керівник закладу освіти має відчувати постійну потребу прогресивних змін, а відтак передбачати перспективи роботи закладу освіти. Формування інноваційної культури керівника ЗЗСО варто розглядати не як одномоментний, швидкоплинний процес, а зважати на те, що як будь-яке соціологічно-психологічне явище, він проходить певні рівні й наділений певними рисами. Низький (стихійний) рівень характеризується спонтанністю, появою загального уявлення про роботу. Середній (емпіричний) рівень – може бути досягнутий під час уведення педагогічних умов, за яких відбувається рефлексивний самоконтроль особистості над власними діями та вчинками; це рівень самоактуалізації. Високий (теоретичний) рівень – здійснюється в разі впровадження умов для реалізації особистісно-професійних якостей керівника високої інноваційної культури.

Отже, розвиток інноваційної культури керівників закладів освіти визначається як фахова готовність до інноваційної діяльності та потенціал професіонала, а саме:

- усвідомлення фахівцем значущості його професійної діяльності для соціуму та для себе особисто;
- наявність певної суми знань, необхідних для успішної реалізації професійної діяльності;
- дотримання послідовності власних дій під час здійснення професійної діяльності;
- володіння певним набором психологічних якостей, необхідних у діяльності керівника ЗЗСО.

Готовність до інноваційної діяльності, як багатокomпонентне та багаторівневе явище, має тенденцію до постійного розвитку та вдосконалення.

У контексті нашого дослідження цінною вбачаємо думку Е. Листопадової щодо необхідності акцентування особливої уваги на розвитку інноваційної культури майбутнього керівника ЗЗСО:

- на формування достатньої мотивації;
- на вдосконалення загальних і професійних знань у галузі управління;
- на вагомості постійного творчого саморозвитку;
- на провідних методах створення позитивного психологічного клімату в закладі освіти;
- на вивчення кращих європейських та вітчизняних практик функціонування ЗЗСО (Листопадова, 2015).

Розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутнього керівника ЗЗСО забезпечить низка організаційно-педагогічних умов формування інноваційної культури, що має включати:

- формування практично-ціннісного ставлення майбутнього керівника ЗЗСО до інноваційного управління як актуального аспекту професійної діяльності й засобу досягнення поставлених цілей;

- розуміння коригувальних дій в аспекті функціонального управління педагогічним процесом на основі активізації інноваційної діяльності закладу освіти;

- володіння методами створення в закладі освіти інноваційного середовища в контексті творчого пошуку та оптимізації професійної діяльності педагогів.

Таким чином, процес формування інноваційної культури керівника ЗЗСО – це відкрита багатоетапна система, яка підкоряється певній логіці в розвитку.

На першому етапі має бути створений програмно-методичний комплекс для забезпечення інноваційного процесу.

Другий етап передбачає визначення ефективних моделей, технологій та методів підготовки керівників ЗЗСО.

Третій етап – розробка навчально-пізнавальних завдань, покликаних допомогти керівникам закладів освіти визначитися з активною позицією щодо створення наукових повідомлень, творчих звітів, проектів, наукових публікацій, дисертацій, здійснення оцінки рівнів сформованості функцій культури керівника.

Серед пріоритетних напрямів програмно-методичного супроводу формування інноваційної культури керівника ЗЗСО науковці виділяють:

- програмно-проектні (програми, проекти);
- організаційно-педагогічні (інтерактивні семінари, курси, майстеркласи, лізинг, консалтинг);
- інформаційні-освітні (створені сайти в Інтернеті, видавнича діяльність);
- експертно-аналітичні (діагностичні процедури, моніторинг, самоаналіз);
- маркетингові (вивчення запитів і формування груп на основі їх аналізу) (Листопадова, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Рівень управлінської компетентності керівника закладу освіти на інноваційних засадах забезпечує сталий розвиток освітньої установи, її конкурентоспроможність на шляху європейської інтеграції. Вхідження України до Євросоюзу є неможливим без розвитку інноваційного потенціалу нації. Сьогодення українського освітнього простору характеризується зміною змісту, форм, методів та засобів навчання, виховання й управління, зумовленою інноваційними процесами та реформуванням освіти. Теоретичні та методичні засади розвитку інноваційної культури майбутнього керівника ЗЗСО висвітлені в дослідженнях багатьох вітчизняних учених. Інноваційна культура як

складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому визначається Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні».

Сучасним менеджерам освіти доводиться вирішувати складні управлінські питання щодо забезпечення якості освіти, формування конкурентоспроможності закладу на ринку освітніх послуг. Якість управління в освіті відображається в успішності закладу й залежить від управлінської компетентності керівників освіти, від їх готовності до інноваційних змін. Інноваційна культура майбутнього керівника ЗЗСО – це багатокомпонентне, багатоаспектне явище, покликане виконувати широкий спектр завдань.

Під час дослідження інноваційної культури управління в освіті слід спиратися на такі принципи: науковості, системності, гуманізму, професіоналізму. Інноваційна культура керівника ЗЗСО пов'язана з його інноваційним і творчим мисленням, є основою його самореалізації і водночас сама зазнає трансформацій через вплив творчого мислення. Сучасні дослідники виділяють такі компоненти інноваційної культури керівника ЗЗСО: когнітивний, мотиваційний, креативний, суб'єктно-діяльнісний.

Попри достатню розробленість окремих аспектів та завдань інноваційної діяльності керівника ЗЗСО подальших наукових розвідок потребує аспект розвитку їх інноваційної культури як детермінуючого фактору в підвищенні ефективності функціонування закладу освіти в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

- Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 16 січня 2003 року N 433-IV (2003). *Відомості Верховної Ради (ВВР), N 13, ст. 93 зі змінами, внесеними згідно із Законом N 3076-IV (3076-15) від 04.11.2005* (Law of Ukraine "On Priority Areas of Innovative Activity in Ukraine" of January 16, 2003 N 433-IV (2003). *Verkhovna Rada (VVR) Information Bulletin, N 13, p. 93, as amended by Law N 3076-IV (3076-15) of 04.11.2005*).
- Клімова, Г. П. (2012). Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Актуальні питання інноваційного розвитку: Всеукр. наук.-практ. конф. 3*, 90-105 (Klimova, H. P. (2012). Innovative development of higher education of Ukraine: methodological aspect of analysis. *Topical issues of innovation development: All-Ukrainian scientific -practical conf., 3*, 90-105).
- Листопадова, Е. В., Туркулец, С. Е., Анিকেєва Н. С. (2015). К вопросу о целесообразности системы менеджмента качества в вузе. *Философия образования, 4 (61)*, 15-25 (Listopadova, E. V., Turkulets, S. E., Anikeieva, N. S. (2015). To the issue of the feasibility of a quality management system at the university. *Education philosophy, 4 (61)*, 15-25).
- Мармаза, О. І. (2016). *Інноваційний менеджмент*. Х.: ТОВ «Планета-принт» (Marmaza, O. I. (2016). *Innovation management*. Kh.: Planet-print LLC).
- Мурована, Н. М. (2012). Інноваційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу (теоретичний аспект). *Народна освіта, 3 (18)*. Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> (Murovana, N. M. (2012). Innovative

- culture of the head of a comprehensive education institution (theoretical aspect). *Public education*, 3 (18). Retrieved from: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>).
- Мурована, Н. М. (2012). Інноваційна культура сучасного керівника закладу освіти: теоретичний аспект. *Горизонти освіти*, 2, 71-74 (Murovana, N. M. (2012). Innovative culture of the modern head of an education institution: theoretical aspect. *Education horizons*, 2, 71-74).
- Нордстрем, К., Риддерстрале, Й. (2011). *Бизнес в стиле фанк навсегда. Капитализм в удовольствии*. СПб.: Стокгольм. школа экономики в Санкт-Петербурге (Nordstrom, K., Ridderstral, J. (2011). *Funky business forever. Capitalism is a pleasure*. St. Petersburg: Stockholm. School of Economics in St. Petersburg).
- Погрібна, Н. С. (2007). *Педагогічні засади інноваційного управління діяльністю керівника загальноосвітнього навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01) (Pohribna, N. S. (2007). *Pedagogical principles of innovative management activity of the manager of a comprehensive education institution* (PhD thesis abstract)).
- Сас, Н. (2013). *Сутність інноваційного управління як професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу: зб. наук. пр. К. Ч. 1, 263-271* (Sas, N. (2013). *The essence of innovation management as a professional activity of the future manager of education institution: coll. of scient. K. Part 1, 263-271*).
- Сас, Н. М. (2014). *Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи*. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка (Sas, N. M. (2014). *Preparing future managers of education institutions for innovation management: status and perspectives*. Poltava: PNPV named after V. H. Korolenko).
- Сидоренко, М. (2014). До проблеми готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до оцінювання якості освітньої діяльності. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія: зб. наук. пр., Вип. 33, 147-155 (Sydorenko, M. (2014). To the problem of the readiness of future heads of secondary schools to evaluate the quality of educational activities. *Humanitarian Bulletin of the State Higher Education Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda"*. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy, 33, 147-155).
- Kozlova, E. (2014). Структурные составляющие инновационной культуры будущего педагога (Structural components of teacher's innovative culture). *Studia Pedagogiczne. Problemy spoteczne, educacyjne i artystyczne*, 24, 421-440.

РЕЗЮМЕ

Курок Вера. Теоретические и методические основы развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения общего среднего образования в процессе магистерской подготовки.

В статье охарактеризованы основные теоретические и методические мероприятия развития инновационной культуры будущего руководителя учебного заведения. Определяется содержание основных понятий, принципов и подходов к формированию культуры руководителя учебного заведения, обосновывается необходимость целенаправленной подготовки будущего руководителя учреждения к инновационной деятельности в управлении. Готовность педагога к инновационной деятельности определяется важным профессиональным качеством. Рассмотрена инновационная культура руководителя учебного заведения как составляющая его общей культуры. Отмечено, что инновационная культура руководителя учебного заведения, связанная с его инновационным и творческим мышлением, является основой его самореализации.

Ключевые слова: *инновационная культура, развитие инновационной культуры, руководитель учреждения общего среднего образования, магистратура, магистерская подготовка.*

SUMMARY

Kurok Vira. Theoretical and methodological foundations of innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master's training process.

The article describes the basic theoretical and methodological measures of innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution. The content of the basic concepts of principles and approaches to forming the culture of the manager is determined, the necessity of purposeful preparation of the future manager of the general secondary education institution for innovative activity of a manager is substantiated. The manager's willingness to innovate is determined by the important professional quality. The innovative culture of the manager of the general secondary education institution is considered as an integral part of his general culture, which is an integrative characteristic of a specialist and includes personal innovative potential formed during the implementation of social and educational innovations, style of management activity and manager's readiness to introduce new methods, content organization and management of the educational process. The manager's innovative culture ensures the readiness to generate and implement new ideas, the ability to support and implement innovative learning technologies in the educational process, the ability to implement modern management mechanisms in modern education.

The readiness of the manager of the general secondary education institution to introduce innovative activity is provision of quality educational service that meets the modern requirements for the future specialists' training. He is a professional in his field, who is creative in solving a particular problem or achieving a specific result. Of course, modernization of the education sector is not possible without innovative managers who are in line with the government's intended educational development strategy. While studying an innovative management culture in education, one should base him/herself on the following principles: scientific, systematic, humanism, professionalism.

It is stated that innovative culture of the manager of the general secondary education institution is connected with his/her innovative and creative thinking, is the basis of his/her self-realization and at the same time undergoes transformation due to the influence of creative thinking. Modern researchers distinguish the following components of the manager's innovative culture of the general secondary education institution: cognitive, motivational, creative, subject-activity.

Key words: *innovative culture, development of innovative culture, manager of the general secondary education institution, master's degree, master's training.*

УДК 378: 811.14

Олеся Лазер-Паньків

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0001-5281-5816

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/121-135

ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено аналізу чинників підвищення навчальної мотивації у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності з давньогрецької мови.

Окреслюються, зокрема, особливості сучасної освітньої парадигми та місце в ній давньогрецької мови; особливості організації процесу навчання давньогрецької мови, шляхи та методи підвищення якості її викладання; найважливіші особливості суб'єктів навчальної діяльності, від яких залежить рівень мотивації вивчення давньогрецької мови; специфіка давньогрецької мови та міра складності оволодіння нею як чинники можливого негативного впливу на мотивацію; важливість давньогрецької мови для професійної підготовки студентів. Визначаються можливості використання процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності як засобу підвищення мотивації до вивчення давньогрецької мови крізь призму кожного із зазначених чинників.

Ключові слова: навчальна мотивація, лінгвосоціокультурна компетентність, давньогрецька мова, сучасна освітня парадигма, суб'єкти навчальної діяльності.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень.

Запровадження в українській освітній парадигмі компетентнісного підходу внаслідок приєднання України до Болонського процесу та перехід на кредитно-модульну систему навчання з «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» (Методика, 2013, с. 84) зумовили актуалізацію інтересу до навчальної мотивації. Мотивація є рушієм навчально-пізнавальної діяльності людини (Гуревич, 2008, с. 380), адже визначає «ступінь інтегрованості людини в діяльність» (Варданян, 1998, с. 45) та ступінь її ефективності. Як справедливо зазначає М. Варій, «що вищий рівень мотивації, то більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, то більше зусиль вона схильна докладати» (Варій, 2007, с. 646), відповідно, і результат діяльності буде вищим. Доведено, зокрема, що трудова віддача немотивованих людей становить лише 20 % трудової віддачі працівників, яких стимулюють (Управлінські, 2004); за іншими даними, «із запровадженням мотивації продуктивність знаходження рішень зростає у 3,5 рази» (Столяренко, 2012). Натомість, відсутність мотивації та стимулів визначається як одна з головних причин зниження якості підготовки студентів.

Дослідники наголошують, що «формування мотивації – тривалий процес, пов'язаний зі становленням особистості в цілому» (Маркова, 1990, с. 45), причому швидкість та якість розвитку навчальної мотивації не є сталою величиною, вона «залежить від співвідношення системи цінностей особистості й системи цінностей суспільства, до якого ця особистість належить» (Єрохін, с. 20-27). Ієрархія та взаємодія мотивів, які складають навчальну мотивацію, постійно змінюється під впливом низки умов та факторів.

Окреслення чинників підвищення рівня мотивації вивчення іноземної мови набуває в сучасній лінгводидактиці особливої актуальності, відповідно, стало об'єктом прицільної уваги в багатьох наукових працях. Значний внесок у вирішення зазначеної проблеми було зроблено свого часу Н. Арістовою, О. Бутирською, В. Гарднером, І. Зимньою, Н. Ємельяновою, Є. Каргіною, Н. Касаткіною, Г. Копил, В. Леонтьєвим, О. Мельохіною, В. Тимошенко,

Н. Салановичем, Н. Симоновою, О. Хрипком, О. Яцишиним та ін., роботи яких становлять методологічну базу нашого дослідження.

У сучасній методичній науці вже аксіоматичним є твердження про те, що процес навчання іноземної мови можливий лише синкретично з навчанням іноземної культури. За О. Тарнопольським (Тарнопольський, 2019, с. 108), соціокультурна компетентність є «домінуючою порівняно з компетентністю лінгвістичною. Саме вміння, що входять до соціолінгвістичної компетентності, 'запускають' ті комплекси вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів і навичок, які є найбільш прийнятними в кожному конкретному випадку мовленнєвого спілкування, тобто саме вони 'керують' тими навичками, що задіяні в комунікації». До того ж, прагнення познайомитися з особливостями країни мови, що вивчається, з ментальністю носіїв мови (тобто, лінгвосоціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови), визначається як один із найважливіших мотиваційних стимулів, ефективний засіб підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Необхідність співвивчення мови і культури у процесі навчання класичних мов втілюється як у методичних розробках, так і в практиці їх викладання. Так, у *Standards for Classical Language Learning (Standards, 1997; Standards, 2017)* сформульовано принцип п'яти «С», який має застосовуватися у процесі навчання класичних мов: *Communication* (комунікація), *Culture* (культура), *Connections* (зв'язки), *Comparisons* (порівняння) та *Communities* (спільноти). Опанування базовими засобами для читання оригінальних текстів та поглиблення знань з античної культури визначаються як пріоритетні цілі викладання початкового курсу давньогрецької мови (ДМ) на класичних відділеннях 24 університетів Великої Британії, про що свідчать, зокрема, результати опитування, проведеного М. Лойд (M. Lloyd) та Дж. Робсоном (J. Robson) у 2013 р. та оприлюдненого у 2018 р. (*A Survey, 2018*).

Метою пропонованого дослідження є аналіз найважливіших чинників, які впливають на навчальну мотивацію студентів у процесі вивчення ДМ, та можливості використання процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) як засобу підвищення рівня навчальної мотивації, що є особливо актуальним стосовно класичних мов (давньогрецької та латини), які не використовуються як мови живого спілкування, однак не зазнало детального та всебічного висвітлення в наукових працях.

Методи дослідження. Для досягнення означеної мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: критичний аналіз, узагальнення й систематизація вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з методики навчання іноземних мов, психології, лінгвістики, педагогіки, культурології для узагальнення теоретичних даних із досліджуваної проблеми, аналіз чинних програм для закладів вищої освіти та нормативних документів щодо впровадження різних підходів у

процес навчання іноземної мови, вивчення та узагальнення теоретичного досвіду формування мотивації у процесі навчання іноземної мови; наукове педагогічне спостереження за процесом навчання.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значний інтерес, який викликає питання формування навчальної мотивації, у сучасних психолого-педагогічних студіях не існує єдиного універсального визначення цього поняття. Спираючись на дослідження Н. Арістової, В. Вілюнаса, І. Зимньої, В.Клачко, О. Леонтьєва, Д. Мазохи, В. Мельман, Н. Симонової, Г. Хамедової, Н. Юдіної, П. Якобсона та ін., мотивацію до вивчення ДМ розглядаємо як складну, багаторівневу неоднорідну систему взаємопов'язаних і підпорядкованих стимулів, мотивів, які спонукають і спрямовують навчальну діяльність студента до поглибленого вивчення ДМ, формують прагнення постійного вдосконалення знань, умінь та навичок з ДМ, пошуку способів здійснення конкретних навчальних завдань, продовження розумової діяльності в нестимулюючих обставинах для досягнення освітньої мети.

Серед визначальних чинників формування навчальної мотивації дослідники (зокрема, (Маркова, 1983; Симонова, 1982) називають освітню систему; особливості організації освітнього процесу, якість викладання; особливості суб'єктів навчальної діяльності; специфіку навчальної дисципліни та міру складності оволодіння нею; важливість предмету для професійної підготовки. Отже, спробуємо окреслити можливості використання ЛСКК як засобу підвищення мотивації до вивчення ДМ крізь призму кожного із зазначених чинників.

1. Освітня система. Протягом тривалого часу в суспільстві (в Україні та за її межами) формувалися два діаметрально протилежних стереотипи щодо класичних (так званих «мертвих») мов. Прибічники класичної освіти не втомлювалися переконувати, що їх вивчення, викладання та дослідження необхідне, оскільки «для кожної людини, яка претендує на освіченість, особливо для людей, які займаються науками, знання давніх мов якщо не завжди безумовне, то принаймні вкрай необхідне та майже неминуче» (Наук, 1865). Свого часу Л. Толстой зазначав, що «без знання грецької мови немає освіти» (Бирюков, 1921). С. Рачинський ще на початку ХХ ст. виключення класичних мов з освітніх програм назвав «найбільшим гріхом сучасності перед майбутніми поколіннями» (Рачинський, 1901). Ця проблема активно обговорюється на численних конференціях та методичних семінарах, провідною тезою яких є те, що в усьому світі давні мови є обов'язковою основою якісної гуманітарної освіти.

Класика не втрачає своєї актуальності та важливості: «коли ми називаємо щось 'класичним', існує усвідомлення чогось тривалого, значущого, що неможливо втратити і що не залежить від будь-яких обставин часу – свого роду безвідносне до часу теперішнє (timeless present), яке сучасне будь-якому іншому теперішньому» (Gadamer, 2004, с. 288). Тому не

можемо не погодитися з А. Науком, що «час, витрачений на давні мови, ... є капітал, який розміщений найбільш безпечним чином та який приносить відсотки протягом усього життя і за будь-яких обставин» (Наук, 1865).

Натомість інша (більша) частина суспільства ставиться вкрай негативно до вивчення та дослідження класичних мов і вважає, що вони не потрібні, а якщо і потрібні, то лише представникам певних спеціальностей. Відомими, зокрема, є іронічні слова С. Маршака: «Зробіть щось надзвичайне. Вивчіть, наприклад... давньогрецьку мову... Для самоповаги. Зробіть щось нелегке і **безкорисливе**» (Берестов, 1966) (виділення наше – О. Л.-П.).

Відсутність усвідомлення необхідності вивчення класичних мов спричинило, зокрема, ліквідацію спеціальності «Класична філологія» в Київському університеті в період з 1917-1948 рр. та 1956-1993 рр. Та й у сучасних освітніх програмах підготовки фахівців різних спеціальностей кількість кредитів, відведених на латинську та/або давньогрецьку мову, з кожним роком катастрофічно зменшується аж до повного їх виключення з переліку обов'язкових компонентів чи, бодай, компонентів «вільного вибору студента». Відповідно, у суспільстві укорінюється стереотип про відсутність необхідності вивчати класичні мови навіть у студентів таких, здавалося б, тісно пов'язаних із класичними мовами спеціальностей, як «Філологія», «Право» чи «Історія».

Цей чинник є, на нашу думку, чи не найбільш важливим для формування мотивації студентів до вивчення ДМ. Звичайно, у процесі формування ЛСКК викладач не зможе глобально вплинути на освітню систему в цілому, однак саме від викладача залежить, який стереотип стосовно ДМ сформується у студентів і якою, відповідно, буде мотивація до її вивчення. У цьому аспекті доречним було б, на наше переконання, у процесі формування ЛСКК з ДМ (особливо її соціокультурної складової) звертати особливу увагу на свідчення відомих античних авторів про важливість вивчення ДМ, використовувати їхні оригінальні цитати в якості ілюстративного матеріалу, а також на свідчення з давніх та сучасних джерел іншими мовами (наприклад, відомий дидактичний латинський вірш *discito graece*, написаний ще в XV ст. учителем Еразма Роттердамського Александром Гегієм для пропагування вивчення ДМ, який не втрачав популярності до XIX ст.).

2. Особливості організації освітнього процесу та якість викладання безпосередньо впливають на формування пізнавальних мотивів, від яких залежить рівень навчальної мотивації студентів. У сучасних лінгводидактичних студіях, присвячених методиці навчання класичних мов, висловлюються різні думки щодо шляхів удосконалення процесу навчання ДМ з метою підвищення навчальної мотивації. Учені наголошують, зокрема, на необхідності виведення викладання ДМ на міждисциплінарний рівень та впровадження різноманітних новітніх прийомів та методів навчання з метою підвищення рівня навчальної мотивації.

Е. Калеранте et al. запорукою ефективності навчання ДМ вважають, зокрема, подолання психологічного бар'єру шляхом залучення культурологічної, країнознавчої складової, виходу за межі власне мовного матеріалу на міждисциплінарний рівень, акцентуючи на тому, що «давньогрецька мова – це зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім; вона відображає наступність на національному рівні, а на глобальному рівні становить вагомий культурний та науковий внесок» (Kalerante, 2010). В. Ціотрас (В. Τσιότρας) наголошує на необхідності впровадження міжкультурного – мультикультурного підходу у процес навчання ДМ (Τσιότρας, 2013). Л. Хотелін (L. Houghtalin) пропонує вводити матеріальну культуру в аудиторії, де вивчаються класичні мови, через написи на грецьких вазах та римських монетах, а також через використання карт та планів (Houghtalin, 2018). Т. Мур (T. Moore) обґрунтовує доцільність використання пісень ДМ як ефективного засобу у процесі навчання ДМ (Moore, 2013). Дж. Ірбі (G. Irby) досліджує роль давньогрецької науки як частини давньогрецької культури та особливості використання давньогрецьких наукових текстів у процесі навчання ДМ на початковому та просунутому рівнях (Irby, 2017). У пошуках шляху 'наближення' класичних мов до сучасного студента Дж. Мін доходить висновку, що ефективним засобом є гумор, який робить латинську мову більш доступною, стимулює інтерес і мотивацію студентів там, де їх не вистачає (Min, 2015, с. 18).

Вважаємо, що саме формування ЛСКК дозволяє вивести процес викладання ДМ на міждисциплінарний рівень, дає широке поле діяльності для вдосконалення змісту, прийомів та методів навчання і, відповідно, сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації до вивчення ДМ. Втілення вищезазначеного відбувається у процесі формування кожної із взаємопов'язаних субкомпетентностей ЛСКК з ДМ, серед яких виділяємо (за М. Бушуєвою, Р. Гришковою, Т. Колодько, С. Ніколаєвою та ін.): *соціокультурну* (передбачає вивчення певного обсягу культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань про Давню Грецію, формування здатності користуватися цими знаннями для здійснення успішної професійної діяльності, а також готовності розуміти і приймати еллінську культуру); *соціолінгвістичну* (охоплює знання правил вербальної та невербальної поведінки, мовних та мовленнєвих засобів спілкування давніх еллінів у різноманітних комунікативних ситуаціях, уміння їх розпізнавати в оригінальних давньогрецьких текстах та адекватно тлумачити); *соціальну* (знання певних норм і правил спілкування давніх греків, ритуалів і моделей комунікативної поведінки, уміння їх знаходити в текстах, правильно розуміти).

3. Особливості суб'єктів навчальної діяльності.

Відповідно до навчальних планів (зокрема, Київського національного університету імені Тараса Шевченка), нормативний курс ДМ викладається

студентам різних спеціальностей у 1-4 семестрах. Саме в початковий період навчання рівень освіти і навчальної мотивації, як зазначає О. Бігич (Бігич, 2004, с. 93), є найвищим. Відтак, перед викладачем постає завдання не лише зберегти цей високий рівень умотивованості, але й підвищити його, беручи до уваги ті чинники, що позитивно чи негативно впливають на її формування, та вносячи певні корективи у процес навчання. Адже доведено, що «якщо не керувати мотивацією, то може відбутися регрес, зниження її рівня, мотиви втрачать дієвість» (Матюхина, 1984, с. 3).

Мотивація нерозривно пов'язана з емоційною сферою суб'єктів навчання, що підкреслюється у працях багатьох дослідників. Зокрема, В. Асеев зазначає, що мотивація неможлива за межами емоційної сфери людини (Асеев, 1976). П. Сисоев визначальним фактором вмотивованості вивчати мову, а також загалом ступеня успішності і продуктивності навчання небезпідставно вважає ставлення студента до народу і культури країни, мова якої вивчається (Сисоев, 2004, с. 123). Р. Гарднер серед основних факторів формування мотивації до вивчення іноземної мови називає, зокрема, інтегративність (Integrativeness) (інтерес до іншомовної групи) та ставлення до процесу навчання (Attitudes toward the Learning Situation) (Gardner, 2000).

Інтерес до об'єкта вивчення – один із основних системоутворювальних елементів у теорії і практиці мотивації загалом та один із провідних мотивів навчальної діяльності зокрема (Управлінські, 2004; Степанов, 2003), адже «людина, зацікавлена в чомусь, легко мотивується, не відчуває складнощів у процесі роботи з об'єктом інтересу та не потребує винагороди» (Управлінські, 2004; Шишкюков, 2009). Відповідно, удосконалення процесу навчання ДМ та підвищення рівня навчальної мотивації студентів ґрунтуються, переважно, на активізації інтересу як «емоційно забарвленої вибіркової спрямованості особистості, що виражається переважно в її вибіркового ставленні до тих чи інших явищ, предметів чи відповідної діяльності» (Варій, 2009, с. 176). І саме формування ЛСКК з ДМ, на нашу думку, дає найбільш відповідний та вдячний матеріал для підвищення рівня навчальної мотивації шляхом зацікавлення студентів об'єктом вивчення. Зокрема, під час формування ЛСКК з ДМ у процесі читання та аналізу навчальних текстів доречним є, на нашу думку (з огляду на мотиваційну функцію мистецтва), використання в якості ілюстративного матеріалу творів мистецтва на відповідну тематику, а також різноманітні завдання творчого характеру, що стимулюватиме «художньо-пізнавальні інтереси й потреби, розвиток навчальних здібностей, творчу організацію особистості та сприятиме формуванню стійкого інтересу» (Музальов, 2012, с. 147-148).

Інша особливість суб'єктів навчання як чинника формування навчальної мотивації була окреслена професором Колумбійського університету Ш. Полоком. Намагаючись зрозуміти причини кризового стану

класичної філології та демотивованості стосовно вивчення й дослідження класичних мов, науковець робить висновок, що об'єктивною причиною цього є свого роду замкнене коло: низький рівень оцінки професій, пов'язаних із класичною філологією, сприяє тому, що навчаються класичній філології лише найслабші студенти, а це, своєю чергою, призводить до зниження рівня оцінки цих професій у суспільстві (Pollock, 2011, с. 31). Ускладнюється ситуація ще й тим, що у студентів з високою успішністю переважають пізнавальні та професійні мотиви, внутрішні відносно навчальної діяльності; зі слабкою успішністю – зовнішні, утилітарні мотиви (Бакшаева, 2006, с. 39), які у випадку з класичними мовами не можуть бути домінантними з огляду на об'єктивні обставини. У цьому аспекті мотивація має відігравати особливо важливу роль, адже експериментально доведено, що висока позитивна мотивація може виступати компенсуючим чинником недостатнього рівня спеціальних здібностей, однак високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність або низький рівень мотивації (Структура, 2011, с. 6; Мельман, 2009) та ін.

4. Специфіка навчальної дисципліни та міра складності оволодіння предметом. У формуванні та розвитку мотивації важливу роль відіграє зміст навчального матеріалу. І. Зимня зазначає, що специфічною особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни є сформоване до неї негативне, суб'єктивне ставлення людей як до складного предмету, що практично не піддається оволодінню в умовах шкільного і вузівського навчання (Зимня, 1991, с. 36). Особливо актуальною є ця проблема у процесі навчання ДМ: саме граматичні особливості ДМ є однією з головних причин її несприйняття, що часто ускладнює процес навчання і знижує мотивацію до її вивчення. Яскравою ілюстрацією цього факту є результати опитування студентів-іноземців, проведеного Е. Калеранте et al.: «Ми зауважили, що вони ставляться до давньогрецької як до важкої і незрозумілої мовної системи форм, яку треба вивчити, щоб 'пройти курс'. Мова, якою 'ніхто не розмовляє', але 'ми повинні вчити'» (Kalerante, 2010, с. 11). Як показує власний досвід викладання класичних мов, таке ставлення є досить поширеним серед студентів.

Тому вважаємо, що у процесі формування ЛСКК з ДМ слід дотримуватися дидактичного принципу «міри складності», сформульованого Л. Занковим (Занков, 1981), який дозволяє оцінити завдання відповідно до пізнавальних можливостей студентів, адже занадто високий рівень складності може стати негативним фактором у процесі формуванні мотивації. З іншого боку, навчання має відбуватися на достатньо високому рівні складності, адже якщо завдання не становить для учня проблеми, пізнавальна мотивація не формується (Брушлинський, 1976). Як бачимо, уникнення негативного впливу цього чинника на навчальну мотивацію у процесі формування ЛСКК з ДМ вимагає від викладача особливої методичної вправності. З метою

підтримання стійкої позитивної мотивації до вивчення ДМ особливу увагу, на нашу думку, слід звертати на формулювання завдань, а також упроваджувати диференційований (за потреби – й індивідуальний) підхід, що дозволить кожному студенту працювати на рівні, який відповідає його здібностям. Доречним вважаємо також застосування наочності у вигляді, наприклад, презентацій у форматі Power Point, що значно полегшує студентам розуміння деяких особливо важких для сприйняття граматичних тем з ДМ.

5. Важливість предмету для професійної підготовки.

Успішне вивчення всіх дисциплін, зазначених в освітніх програмах підготовки фахівців тієї чи іншої спеціальності, є необхідною передумовою майбутньої успішної професійної діяльності. Однак, досить часто студенти, не вбачаючи утилітарно-прагматичної перспективи застосування здобутих знань, умінь та навичок, втрачають мотивацію, оскільки не усвідомлюють важливості та необхідності для професійної підготовки вивчення тієї чи іншої дисципліни. Особливо актуальною є ця проблема щодо вивчення класичних (зокрема ДМ) мов. Адже значно нижчий рівень їх практичного застосування порівняно із сучасними європейськими мовами є очевидним. Яскравим підтвердженням цього є опитування, проведене Е. Калеранте et al. (Kalerante, 2010, с. 15): на запитання «Який предмет ви хотіли би забрати з навчальної програми?» 82 % респондентів дали однакову, зумовлену саме утилітарно-прагматичними міркуваннями, відповідь: «Давньогрецьку мову».

Однак існує низка беззаперечних аргументів на користь необхідності вивчення класичних (зокрема ДМ) мов. Найбільш чітко та аргументовано, на нашу думку, їх окреслив ще у ХІХ ст. А. Наук: найважливішими здобутками людини в результаті вивчення класичних мов (навіть якщо «парадигми і вокабули вилетіли з її голови і вона не могла вже більше розуміти раніше прочитаних письменників») учений-класик вважає а) краще розуміння власної мови; б) розвиток розумових здібностей; в) більшу зрілість суджень, яка здобувається всебічним управлінням духовних сил; г) моральну енергію, яка виникає з безкорисного служіння вищим інтересам, без будь-якої турботи про їх ринкову цінність у практичному житті (Наук, 1865).

Подібні твердження зустрічаємо також у творах багатьох письменників та науковців наступних століть. Так, Л. Толстой, взявшись за вивчення ДМ, зазначає: «По-перше, я насолоджуюсь; по-друге, переконався, що з усього істинно прекрасного та просто прекрасного, що створило слово людське, я до цього часу нічого не знав; ... по-третє, тому, що я не пишу і писати дріб'язку багатослівного ніколи не буду» (Бирюков, 1921).

А. Наук наголошує, що «мета інших навчальних предметів зводиться до того, щоб учень *знав*, а давніх мов – щоб він *міг*» (Наук, 1865) (виділення наше – О. Л.-П.); а це саме те, чого, на наше переконання, найбільше очікують від висококваліфікованого спеціаліста. Тому вважаємо, що у процесі формування ЛСКК з ДМ слід зосередити увагу на кількох моментах.

1. Вивчення класичних мов = саморозвиток та самовдосконалення.

У ситуації, коли утилітарно-прагматична та результативна мотивація (яка «відіграє провідну роль у детермінації діяльності» (Варій, 2007, с. 648) не є чітко окресленою та явно вираженою, а її рівень є низьким, на наше переконання, важливо зосереджувати увагу на «процесуально-змістових мотивах – спонукати до дії через зміст і процес діяльності, а не за допомогою зовнішніх чинників», адже в такому випадку інші мотиви (зокрема, утилітарні) «можуть підсилювати мотивацію, але вони не мають безпосереднього стосунку до змісту й процесу діяльності, є зовнішніми щодо цієї діяльності» (op. cit., с. 654).

Оскільки мотивація «не тільки детермінує діяльність людини, а й пронизує більшість сфер психічної активності, у тому числі й пізнавальну (це стосується усіх пізнавальних процесів: сприймання, мислення, уяви та пам'яті)» (Столяренко, 2012), «мотивацію навчально-професійної діяльності студентів слід розглядати не тільки як умову ефективного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця» (Мельман, 2009). Відтак, вважаємо, що особливо важливим у процесі формування ЛСКК з ДМ є актуалізація мотиву саморозвитку, наголошення на можливості й необхідності удосконалюватися, адже «сенса діяльності людини не тільки в тому, щоб отримати результат; сенс діяльності полягає і в самій діяльності, у самому процесі діяльності, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність» (Варій, 2007, с. 648).

2. Вивчення класичних мов = краще розуміння власної мови.

Апологети важливості вивчення класичних мов акцентують також на тому, що їх вивчення допомагає краще осягнути власну мову. Відомим є вислів Й. В. Гете: «Хто не знайомий з чужою мовою, не знає нічого про свою власну». Ш. Поллок вважає, що «ми вчимося пізнавати світ і пізнавати себе, вивчаючи мову, а вивчення несучасної мови – це найглибший спосіб пізнати власну» (Pollock, 2011, с. 36). За А. Науком, щоб навчитися мислити рідною мовою, слід вивчити давні, адже саме «логічна суворість», яка відрізняє всі давні мови від нових, «відкриває дорогоцінні способи для вправлення в логічному мисленні та в поясненні своїх думок» (Наук, 1865).

3. Вивчення класичних мов = осягнення усього античного інтелектуального спадку.

Вивчення класичних мов «дає доступ до радикально різних форм людської свідомості будь-якому поколінню читачів, ... робить можливою зустріч із невпинною красою та інтелектуальним піднесенням, створеним величезною працею в кілька тисяч років людської свідомості» (Pollock, 2011, с. 36). Греків, як влучно зазначає А. Наук, можна справедливо називати «вчителями людства майже у всіх галузях людського знання» (Наук, 1865). До того ж «заняття з класичних мов відкривають доступ до літературних скарбів двох найбільш освічених народів давнього світу» (ibid.).

4. Вивчення класичних мов = формування полікультурної, толерантної особистості.

З огляду на необхідність формування полікультурної особистості на основі міжкультурного підходу до навчання іноземної мови, серед найважливіших цілей навчання іноземної мови, задекларованих Радою Європи, є «ширше і глибше розуміння способів життя і форм мислення інших людей та їх культурного спадку», «взаємне розуміння і терпимість, повага до особистості і культурних відмінностей» (Загальноєвропейські, 2003, с. 14-20). На думку Дж. Грубер-Мілера (J. Gruber-Miller), саме вивчення класичних мов може допомогти сучасним студентам, які живуть у мультикультурному світі й повинні навчитися ставати відповідальними громадянами світу, «навчитися розуміти і цінувати різні культурні відносини і, можливо, навчитися співпереживати тим, хто відрізняється від них самих», досліджуючи іншу культуру саме «крізь лінзи греків або римлян», культура яких «'безпечно' віддалена від їхньої власної» (Gruber-Miller, 2008, с. 1-2).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, було здійснено спробу окреслити найбільш важливі, на наше переконання, чинники формування навчальної мотивації та визначити роль ЛСКК як засобу підвищення мотивації до вивчення ДМ та класичних мов загалом. Як показують результати дослідження, у процесі формування ЛСКК з ДМ можливо досягнути стійкої позитивної мотивації до вивчення ДМ за умов формування у студентів стійкого позитивного стереотипу щодо класичних мов загалом (та ДМ зокрема) і усвідомлення необхідності їх вивчення та дослідження; виведення процесу викладання ДМ на міждисциплінарний рівень, удосконалення змісту, прийомів та методів навчання під час формування соціокультурної, соціолінгвістичної та соціальної субкомпетентностей ЛСКК з ДМ шляхом залучення широкого культурологічного тла; підтримання інтересу та позитивної емоційної реакції студентів на об'єкт вивчення; упровадження новітніх технологій та достатньої кількості наочного матеріалу у процес формування ЛСКК з ДМ для полегшення розуміння особливо важких для сприйняття граматичних тем; застосування диференційованого (та, за потреби, – індивідуального) підходу відповідно до здібностей студентів; активізація процесуально-змістових мотивів у процесі вивчення ДМ; наголошення на важливості вивчення ДМ для загального інтелектуального розвитку, для розширення світогляду та ерудиції шляхом долучення до нетлінних скарбів давньогрецької літератури й мистецтва.

Перспективи подальших наукових студій окресленої проблеми вбачаємо в дослідженні методів, засобів та прийомів підвищення рівня мотивації до вивчення ДМ, а також розробці системи вправ та завдань для формування ЛСКК з ДМ з урахуванням мотиваційної складової.

ЛІТЕРАТУРА

- Асеев, В. Г. (1976). *Мотивация поведения и формирования личности*. Москва: Мысль (Aseev, V. G. *Motivation of behavior and personality formation*. Moscow: Mysl).
- Бакшаева, Н. А., Вербицкий, А. А. (2006). *Психология мотивации студентов*. Москва: Логос (Bakshaieva, N. A., Verbitskii, A. A. *Psychology of student motivation*. Moscow: Logos).
- Берестов, В. Д. (1966). Встречи с Маршаком. *Юность*, 6, 81 (Berestov, V. D. (2016). Meetings with Marshak. *Adolescence*, 6, 81).
- Бігич, О. В. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. V. *Methodological education of the future elementary school foreign language teacher*. Kyiv: Vyd. centr KNLU).
- Брушлинский, А. В., Воловикова, М. И. (1976). О мышлении как прогнозировании. *Вопросы психологии*, 4, 31-40 (Brushlinskii, A. V., Volovikova, M. I. (1976). About thinking as forecasting. *Psychology Issues*, 4, 31-40).
- Варданян, Ю. В. (1998). *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога)* (дисс. ... д-ра пед. наук: 19.00.07). Москва (Vardanian, Yu. V. *The structure and development of professional competence of a specialist with higher education*) (DSc thesis). Moscow).
- Варій, М. Й. (2007). *Загальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури (Varii, M. J. *General Psychology*. Kyiv).
- Варій, М. Й. (2009). *Психологія*. Київ: Центр учбової літератури (Varii, M. J. *Psychology*. Kyiv).
- Гуревич, Р. С. (2008). *Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах*. Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Hurevych, R. S. *Theory and practice of teaching in vocational institutions*. Vinnytsia).
- Єрохін, С. А. (2011). Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Науковий юридичний журнал*, 1 (1), II, 20-27 (Yerokhin, S. A. (2011). The concept of professional motivation of students as a factor of competitiveness in the labor market, *Scientific Law Journal*, 1 (1), II, 20-27).
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання* (2003). Київ: Ленвіт (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv: Lenvit).
- Занков, Л. В. (1981). *Обучение и развитие*. Москва: Издательство Московского университета (Zankov, L. V. *Education and development*. Moscow).
- Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение (Zimniaia, I. A. *Psychology of teaching foreign languages at school*. Moscow).
- Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. (1990). *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение (Markova, A. K., Matis, T. A., Orlov, A. B. *The formation of learning motivation*. Moscow).
- Маркова, А. К., Орлов, А. Б., Фридман, Л. М. (1983). *Мотивация учения и ее воспитание у школьников*. Москва: Педагогика (Markova, A. K., Orlov, A. B., Fridman, L. M. *Learning motivation and its education in schoolchildren*. Moscow: Pedagogika).
- Матюхина, М. В. (1984). *Мотивация учения младших школьников*. Москва: Педагогика (Matiukhina, M. V. *Primary school students learning motivation*. Moscow: Pedagogika).
- Мельман, В. О. (2009). Психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Новий колегіум*, 6, 56-59. Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf> (Melman, V. O. (2009). Psychological factors of motivation of educational and professional activity of

- higher educational establishments students. *New Collegium*, 6, 56-59. Retrieved from: <http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf>).
- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика (2013). Київ: Ленвіт (*Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit).
- Музальов, О. О. (2012). *Професійна адаптація особистості в процесі вивчення предмета «Культурологія» у ВПУ*. Київ: Педагогічна думка (Muzaliov, O. O. *Professional adaptation of personality in the process of studying the subject «Cultural Studies» in HVS*. Kyiv).
- Наук, А. К. (1865). Несколько замечаний о педагогическом значении древних языков. *Месяцеслов на 1866 год*, 375-394. Режим доступа: <http://zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/o-pedagogicheskom-znachenii.html> (Nauk, A. K. (1865). A few comments on the pedagogical significance of ancient languages. *Months for 1866*, 375-394. Retrieved from: <http://zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/o-pedagogicheskom-znachenii.html>).
- Рачинский, С. А. (1901). Древние классические языки в школе. *Московский сборник*, 293-298. Режим доступа: <http://www.zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/rachinskij.html> (Rachynskiy, S. A. (1901). Ancient classical languages at school. *Moscow collection*, 293-298. Retrieved from: <http://www.zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/rachinskij.html>).
- Симонова, Н. М. (1982). *Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Москва (Simonova, N. M. *An experimental study of the structure of motivation in mastering a foreign language at a university* (PhD thesis). Moscow).
- Степанов, О. М. (2003). *Основы психологии і педагогіки*. Київ: Академвидав (Stepanov, O. M. *Fundamentals of psychology and pedagogy*. Kyiv).
- Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія*. Київ: Центр учбової літератури. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/glavy/80395-4-ponyattya-pro-motivatsyu-ta-mtse-v-struktur-psihi.html> (Stoliarenko, O. B. *Psychology*. Kyiv). Retrieved from: <https://westudents.com.ua/glavy/80395-4-ponyattya-pro-motivatsyu-ta-mtse-v-struktur-psihi.html>.
- Структура мотивації навчальної діяльності студентів* (2011). Харків: ХАІ (*Structure of motivation of students' educational activity*. Kharkiv: KhAI).
- Сысоев, П. В. (2004). *Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США)* (дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Москва (Sysoiev, P. V. *The concept of linguistic multicultural education (based on the material of cultural studies in the USA)* (DSc thesis). Moscow).
- Тарнопольський, О. В. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля (Tarnopolskyi, O. V. *Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education*. Dnipro: Alfred Nobel University).
- Управлінські аспекти соціальної роботи* (2004). Київ: МАУП. Режим доступу: <https://buklib.net/books/27523/> (*Management aspects of social work*. Kyiv: IAPM). Retrieved from: <https://buklib.net/books/27523/>.
- Бирюков, П. И. (1921). *Л. Н. Толстой: Биография. Том II. Берлин*, 185-187. Режим доступа: <http://zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/tolstoj.html> (Biriukov, P. I. (1921). *L. N. Tolstoy: Biography. V. II. Berlin*, 185-187. Retrieved from: <http://zaumnik.ru/drevnie-jazyki-shkole/tolstoj.html>).
- Шишкюедов, П. Н. (2009). *Общая психология*. Москва: Эксмо. Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/13012> (Shishkoiedov, P. N. *General psychology*. Moscow: Eksmo). Retrieved from: <https://psy.wikireading.ru/13012>.

- A Survey of Beginner's Language Teaching in UK Classics Departments (2018). *Ancient Greek Council of University Classical Departments Bulletin*, 47, 1-29. Retrieved from: <https://cucd.blogs.sas.ac.uk/bulletin/>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Gardner R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/9907/66883fb85e9ad3785dbd8e4886df477f5958.pdf>
- Gruber-Miller J. (2008). Teaching Culture in Beginning Greek. *Classical Studies. CPL Online*, 4.1, 1-10. Retrieved from: https://www.academia.edu/3438690/Teaching_Culture_in_Beginning_Greek.
- Houghtalin, L. (2018). Material Culture and the Greek and Latin Classroom. *Teaching Classical Languages*, 9.1, 39-53.
- Irby, G. (2017). Squaring the Circle and Saving the Phenomena: Reading Science in the Greek Language Classroom. *Teaching Classical Languages*, 8.2, 85-153.
- Kalerante, E., Nikolidakis, S., Georgopoulou, E. *The teaching of Ancient Greek as a foreign language, for students of immigrant status, at the high school and Lyceum educational levels in Greece*. Retrieved from: https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Nikolidakis_et_al.pdf.
- Min, J. (2015). Three Categories of Humor in Latin Pedagogy. *Teaching Classical Languages*, 6.1, 18-36.
- Moore, T. (2013). Song in the Greek Classroom. *Teaching Classical Languages*, 4.2, 66-85.
- Pollock, Sh. (2011). Crisis in the Classics. *Social research*, 78.1, 21-48. Retrieved from: <http://www.bu.edu/premodern/files/2012/08/Crisis-in-the-Classics-Pollock.pdf>.
- Standards for Classical Language Learning* (1997). Oxford, OH: American Classical League.
- Standards for Classical Language Learning* (2017). Hamilton, OH: American Classical League.
- Τσιότρας Β. Ι. (2013). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά (από το πρωτότυπο) στο γυμνάσιο: θεωρητικές αρχές και παραδείγματα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Educational Review*, 55, 86-102 (Tsiotras B. I. (2013). Teaching Ancient Greek (from the original) in the high school: theoretical principles and examples. *Educational Review*, 55, 86-102).

РЕЗЮМЕ

Лазер-Панькив Олеся. Факторы повышения учебной мотивации в процессе формирования лингвосоциокультурной компетентности по древнегреческому языку.

Статья посвящена анализу факторов повышения учебной мотивации в процессе формирования лингвосоциокультурной компетентности по древнегреческому языку. Описываются, в частности, особенности современной образовательной парадигмы и место в ней древнегреческого языка; особенности организации процесса обучения древнегреческому языку, пути и методы повышения качества его преподавания; важнейшие особенности субъектов учебной деятельности, влияющие на уровень мотивации изучения древнегреческого языка; специфика древнегреческого языка и степень сложности овладения ним как факторы возможного негативного влияния на мотивацию; важность древнегреческого языка для профессиональной подготовки. Определяются возможности использования процесса формирования лингвосоциокультурной компетентности как средства повышения мотивации к изучению древнегреческого языка сквозь призму каждого из указанных факторов.

Ключевые слова: учебная мотивация, лингвосоциокультурная компетентность, древнегреческий язык, современная образовательная парадигма, субъекты учебной деятельности.

SUMMARY

Lazer-Pankiv Olesia. Factors of Improving Learning Motivation in the Process of Ancient Greek Linguosociocultural Competence Formation.

The article is devoted to the analysis of factors of learning motivation increase in the process of Ancient Greek linguosociocultural competence formation. The peculiarities of the modern educational paradigm and the place of Ancient Greek language in it are outlined, in particular, the causes of the crisis state of modern classical philology and its manifestations in the higher education system are analysed. The features of the Ancient Greek language learning process organization, ways and methods of improving the quality of its teaching are also considered, among which the priority is to bring the Ancient Greek language teaching process to an interdisciplinary level and to introduce new and varied techniques and teaching methods in order to increase the level of learning motivation. Particular attention is paid to the most important features of the subjects of study, which the level of learning Ancient Greek motivation depends on, in particular, the emphasis is placed on the inextricable link of motivation with the emotional sphere and with the interest of the subjects of learning to the object of study. The proposed study also analyses the specificity of ancient Greek (in particular, its grammatical features) and the degree of difficulty in mastering it as an important factor in the possible negative impact on learning Ancient Greek motivation. Particular attention is given to outlining the importance of ancient Greek for the professional training of students as a whole. The utilitarian and pragmatic motives of learning Ancient Greek (as well as other classical languages) are not clearly expressed and defined, that's why it is important to focus on the procedural and content related motives: the important role of learning Ancient Greek for a) self-development and self-improvement; b) a better understanding of their own language; c) comprehension of all ancient intellectual heritage; d) formation of a multicultural, tolerant personality. Possibilities of using the process of linguosociocultural competence formation as a means of increasing Ancient Greek learning motivation are highlighted taking into consideration all the above mentioned factors.

Key words: learning motivation, linguosociocultural competence, Ancient Greek language, modern educational paradigm, subjects of educational activity.

УДК 364-43:364.6

Марина Лехолетова

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0003-4055-991X

Тетяна Лях

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0002-8807-0497

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/135-144

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО АДВОКАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розгляду сутності представництва інтересів (адвокації), ролі адвокатури в роботі соціальних працівників. Здійснено опис програми підготовки майбутніх соціальних працівників до адвокатури. Подано зміст, мету та завдання програми навчальної дисципліни «Технології соціальної адвокатури» для студентів спеціальності «Соціальна робота».

До ключових тем цієї програми віднесено такі: адвокатська діяльність соціального працівника; методи соціальної адвокатури; організація адвокатської кампанії; соціальна адвокатура як інструмент захисту прав та свобод громадян.

Наведено приклади практичних робіт та самостійних завдань, мета яких полягає в закріпленні студентами знань із пройденого теоретичного матеріалу.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, адвокація, адвокаційна діяльність, соціальна послуга представництва інтересів, технології соціальної адвокації.

Постановка проблеми. Адвокаційна діяльність соціальних працівників набуває все більшої актуальності. Процеси децентралізації влади спричинили реформування структури соціальних служб, вивели громадські об'єднання соціальної сфери в повноправні суб'єкти соціальної роботи на рівні громади. Усе частіше соціальні працівники не просто долучаються до адвокаційних кампаній у найкращих інтересах своїх клієнтів, а й самі ініціюють, розробляють та координують їх. Тому розвиток такої професійної компетентності в майбутніх соціальних працівників є важливим завданням освітніх програм у закладах вищої освіти.

Соціальні працівники в роботі з різними категоріями отримувачів послуг виступають посередниками, організаторами дій, спрямованих на здійснення впливу на певних осіб або організацій, що приймають рішення, контролюють дотримання чинного законодавства, прав та свобод.

На сьогодні соціальна адвокація і адвокаційна діяльність соціальних працівників в Україні не врегульовані окремим законодавчим актом. Проте різні аспекти відносин у цій сфері вибірково регулюються такими законами України: «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (2017), «Про звернення громадян» (2018), «Про громадські об'єднання» (2018), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2018), «Про попередження насильства в сім'ї» (2018), «Про доступ до публічної інформації» (2019), «Про запобігання корупції» (2019), «Про місцеве самоврядування в Україні» (2019), «Про соціальні послуги» (2019), «Про охорону дитинства» (2019).

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення проблеми адвокації як складової професійної діяльності фахівців соціальної сфери є одним із напрямів сучасних досліджень. Серед проблем, які порушуються в них, є: представництво інтересів людей із інвалідністю як метод соціальної роботи (Гончар, 2019); партнерство державного та недержавного суспільних секторів як ефективний механізм управління у сфері надання соціальних послуг у країнах Євросоюзу (Дубич, 2013); компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості (Лісовець, 2016); представництво інтересів людей, які живуть із ВІЛ/СНІДом в Україні (Скрипка, 2014); передумови інституціалізації медіа-комунікації у сфері вирішення соціальних проблем (Шендеровський, 2013).

Проте, аналіз наукових досліджень дає змогу зробити висновок, що проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до адвокаційної діяльності не була предметом окремого дослідження.

Мета статті: розглянути роль адвокації в роботі соціальних працівників та висвітлити досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до адвокаційної діяльності в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи: порівняльний аналіз психолого-педагогічних іноземних та вітчизняних наукових джерел із досліджуваної проблеми; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду у сфері професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше адвокаційну діяльність соціального працівника ототожнюють із представництвом інтересів і розглядають лише в межах індивідуальної соціальної роботи, яка використовується здебільшого для вирішення певних юридичних питань (Гончар, 2019; Лісовець, 2016).

Згідно з Державним стандартом соціальної послуги представництва інтересів (2016), термін «соціальна послуга представництва інтересів» розглядається як надання допомоги особам, сім'ям, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом здійснення заходів, спрямованих на подолання/пом'якшення складних життєвих обставин, згідно з визначеними потребами (Наказ Міністерства соціальної політики України, 2016).

У дослідженнях зарубіжних науковців представництво інтересів розглядається як: вплив на прийняття рішень із метою розробки, створення або зміни політики й установа і підтримка програм та послуг (Advocacy guide: HIV/AIDS prevention among injecting drug user, 2004); вплив на користь організацій та груп у межах правової влади та політичної структури (Essays, 2018); справедливий та рівноправний доступ до державних послуг (McLaughlin, 2009); динамічний процес ведення переговорів від імені індивіда, який опинився у складних життєвих обставинах (Weafer, 2003).

У зв'язку з потребою суспільства в компетентних фахівцях соціальної сфери, які б розробляли дієві адвокаційні стратегії для захисту прав та інтересів уразливих категорій отримувачів соціальних послуг, з 01.09.2019 року в Київському університеті імені Бориса Грінченка було введено в дію нову освітню програму 231.00.04 «Соціальна адвокація», розроблену на підставі стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого Міністерством освіти та науки України (2019 р.) (Наказ Міністерства освіти та науки України, 2019).

Основним фокусом освітньої програми є акцент на підготовку менеджера соціальної сфери, здатного моделювати та впроваджувати технології соціальної роботи; налагоджувати результативну соціальну комунікацію між різними суб'єктами соціальної роботи в громаді

(Освітньо-професійна програма 231.00.04 Соціальна адвокація для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2019).

Однією з ключових дисциплін у навчальному плані підготовки студентів за цією освітньою програмою є «Технології соціальної адвокації», яку студенти вивчають на першому курсі професійної підготовки (Лях та Лехолетова, 2019).

Метою викладання дисципліни «Технології соціальної адвокації» є: сприяти розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, засвоєнню теоретичних знань із технологій соціальної адвокації, практичних умінь із розробки адвокаційних кампаній у соціальній сфері та управління ними.

У процесі вивчення дисципліни «Технології соціальної адвокації» майбутні соціальні працівники здобувають низку компетентностей, а саме: здатність добирати й застосовувати різні методи соціальної адвокації, розробляти програми адвокаційних кампаній; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях та приймати обґрунтовані рішення; здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на покращення соціального добробуту.

Відповідно до стандарту вищої освіти та освітньої програми, результатами навчання за дисципліною є вміння:

- критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях;
- використовувати форми та методи адвокаційних кампаній залежно від викликів соціальної реальності;
- застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу;
- визначати потенційні групи ризику споживачів соціальних послуг, які потребують адвокації соціального працівника в різних установах.

Програма складається з чотирьох модулів, що відповідає чотирьом кредитам (120 год.). Теоретична частина курсу містить 4 теми і розрахована на 10 годин лекційних занять, а саме:

1. Адвокаційна діяльність соціального працівника (2 год.).
2. Методи соціальної адвокації (2 год.).
3. Організація адвокаційної кампанії (4 год.).
4. Соціальна адвокація як інструмент захисту прав та свобод громадян (2 год.).

Практичну частину розраховано на 10 год. семінарських і 22 год. практичних занять. До кожного модуля є одна самостійна робота, яка розрахована на 40 год. (10 год. кожна) та один модульний контроль, розрахований на 8 годин (2 год. кожен). Оскільки вивчення дисципліни завершується іспитом, тому на підготовку та проходження контрольних заходів відведено 30 год.

Розглянемо детальніше тематику модулів та перелік завдань, які виконують студенти під час вивчення навчального матеріалу. До першого модулю «*Теоретико-методологічна сутність адвокації*» віднесено дві теми.

Тема 1. «Адвокаційна діяльність соціального працівника», *під час якої студенти вивчають:* актуальність адвокаційної діяльності соціального працівника в Україні; стратегії адвокації; адвокаційну діяльність (рівні, ознаки, принципи, виконавці); фактори, які впливають на стратегію адвокаційної діяльності; планування альтернативних стратегій розв'язання соціальних проблем цільових груп; пілотні програми адвокаційної діяльності; правове соціальне адвокатування.

Тема 2. «Методи соціальної адвокації», де розглядаються аналіз цілей, вибір альтернатив, основи аналізу політики, класифікація методів адвокації, методи і прийоми обробки експертної інформації.

Другий модуль «Основи стратегічного планування кампанії» націлений на вивчення етапів *планування та організації адвокаційної кампанії*. Зокрема, розглядаються види, принципи, етапи організації та проведення адвокаційних кампаній для цільових груп: визначення проблеми, з якою стикається цільова група, аналіз наслідків, визначення причин, адвокаційної мети та завдань; визначення потенційних партнерів; аналіз необхідних ресурсів та підготовка робочого плану.

До третього модулю теоретичного матеріалу не передбачено. Весь модуль побудовано на практичних заняттях, де студенти закріплюють отримані знання з пройденого теоретичного матеріалу та відпрацьовують навички розробки адвокаційної кампанії.

Четвертий модуль «Публічна складова адвокації» присвячений вивченню теми «Соціальна адвокація як інструмент захисту прав та свобод громадян» де студенти розглядають: формальне соціальне адвокатування; побудову та підтримку партнерів; визначення стейкхолдерів адвокаційної діяльності; складання карти та матриці стейкхолдерів; моніторинг розвитку справ та успіху адвокації у сфері соціальної роботи.

Готуючись до семінарських занять із дисципліни, студенти відпрацьовують навички дослідницького пошуку окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, створюють презентацію у вигляді документу Microsoft PowerPoint з розкриттям змісту тем, які винесені на семінарське заняття. Під час семінарських занять перевага надається дискусійним обговоренням проблемних питань, коли студенти мають змогу вільно висловлювати свої думки. Такий формат заняття сприяє розвитку активної особистісної позиції з досліджуваного питання і стимулює активність мислення студентів.

Для самостійної роботи студентам пропонуються завдання з тем, які безпосередньо пов'язані з матеріалом, що вивчається на поточних заняттях та мають сприяти розвитку вмінь орієнтуватися в потоці наукової інфор-

мації, незалежності мислення, формування власного погляду на питання, що вивчається. Розглянемо детальніше завдання самостійної роботи студентів.

Завданням першої самостійної роботи на тему «Адвокаційна діяльність фахівців соціальної роботи в Україні та за кордоном» є аналіз напрямів адвокаційної діяльності фахівців Державних громадських організацій соціальної сфери в Україні та за кордоном.

Метою другої самостійної роботи є пошук проблем і суперечностей у нормативно-правових актах, що призводять до дискримінації певних груп клієнтів соціальної роботи й потребують адвокації їхніх інтересів. При цьому студенти можуть здійснювати не лише аналіз вітчизняних нормативно-правових актів, але й порівнювати сучасний стан національного законодавства України в галузі, яку вони обрали, та оцінку стану його відповідності міжнародним стандартам у галузі захисту прав людини і забезпечення охорони громадського здоров'я.

Виконуючи третю самостійну роботу «Інтерв'ю для ЗМІ» перед студентами стоїть завдання обрати групу клієнтів соціальної роботи, інтереси яких вони лобюватимуть (на вибір студентів) та підготуватися до інтерв'ю для засобів масової інформації в ролі представника обраної групи клієнтів.

Завданням четвертої самостійної роботи «Аналіз стейкхолдерів для цілей адвокаційної кампанії» є: аналіз інтересів, оцінка важливості та впливовості стейкхолдерів, щодо визначеної проблеми (ступінь необхідності їх залучення для досягнення поставлених цілей у реалізації адвокаційної кампанії на державному рівні).

Для виконання практичних робіт із дисципліни студенти використовують напрацьовані матеріали самостійних робіт, оскільки всі завдання між собою пов'язані. Так, у ході перших двох практичних робіт студенти, розробляючи план адвокаційної кампанії та заходи її інформаційного забезпечення, використовують матеріали другої самостійної роботи з визначення проблем(и) й суперечностей(ості) у нормативно-правових актах, що призводять до дискримінації обраної студентами групи клієнтів соціальної роботи.

Уміння правильно оцінити вплив політичної ситуації або законодавчого акту, а також їх застосування є життєво важливим для роботи адвокати. Ці навички можуть використовуватися захисниками інтересів, які працюють у межах системи ухвалення рішень (наприклад, члени комітетів), і тими, хто працює ззовні.

Також за програмою студенти відпрацьовують навички формулювання пропозиції; підготовки прес-релізів та прес-конференцій; застосування техніки переконання шляхом театралізованих вистав; організації громадських демонстрацій, флеш-мобів, бойкотів та пікетів; опису позицій стейкхолдерів стосовно визначеної проблеми; складання робочого плану адвокаційної кампанії та ін.

Кожен модуль із дисципліни завершується написання модульної контрольної роботи, яка проходять у формі тестування (25 випадкових запитань із пройденого матеріалу відповідного модулю). Тестові завдання складаються з п'яти видів: *із вибором відповіді Так/Ні; із вибором однієї правильної відповіді; із вибором двох або трьох правильних відповідей; на встановлення відповідності запропонованих наборів тверджень; на встановлення послідовності.*

Семестровий контроль (екзамен) з дисципліни проводиться у вигляді письмової роботи, яка включає три завдання: теоретичне (тестові питання); теоретико-практичне та практичне. Кожен вид завдань має свої критерії оцінювання, а саме: тестові завдання – правильність відповіді на питання; теоретико-практичне завдання – чіткість, повнота та розгорнутість відповіді, визначення основних понять; творче осмислення набутих теоретичних знань, уміння використовувати теоретичні знання під час практичних завдань; практичне завдання – технологічна та методична грамотність, точність виконання практичного завдання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблений та впроваджений нами курс «Технології соціальної адвокації» охоплює актуальні питання технологій соціальної адвокації і може бути рекомендований для підготовки майбутніх соціальних працівників освітньої програми «Соціальна адвокація».

У результаті опанування курсу майбутні соціальні працівники оволодіють такими ключовими компетенціями, як: добирати й застосовувати різні методи соціальної адвокації, розробляти програми адвокаційних кампаній; застосовувати знання у практичних ситуаціях та приймати обґрунтовані рішення; ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту.

Крім того, розроблена програма сприяє забезпеченню програмних результатів навчання, а саме вміння: критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях; використовувати форми та методи адвокаційних кампаній залежно від викликів соціальної реальності; застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу; визначати потенційні групи ризику споживачів соціальних послуг, які потребують адвокації соціального працівника в різних установах. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у визначенні рівня сформованості знань, умінь та навичок адвокаційної діяльності майбутніми соціальними працівниками по завершенню вивчення курсу «Технології соціальної адвокації».

ЛІТЕРАТУРА

- Гончар, І. Г. (2019). Представництво інтересів людей з інвалідністю у соціальній роботі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 1 (44)*, 33-37 (Honchar, I. H. (2019). Representing the interests of people with disabilities in social work. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: «Pedagogy. Social work», 1 (44)*, 33-37).
- Дубич, К. В. (2013). Партнерство державного та недержавного суспільних секторів як ефективний механізм управління у сфері надання соціальних послуг у країнах Євросоюзу. *Державне управління: теорія та практика, 2*, 117-128 (Dubych, K. V. (2013). Partnership between public and non-governmental public sectors as an effective governance mechanism in the field of social service provision in EU countries. *Public administration: theory and practice, 2*, 117-128).
- Лісовець, О. В. (2016). Компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1*, 43-47 (Lisovets, O. V. (2016). Competence of a social worker in promoting interagency cooperation on social and legal protection of the individual. *Scientific Notes of Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Psychological and pedagogical sciences, 1*, 43-47).
- Лях, Т. Л., Лехолетова, М. М. (2019). *Технології соціальної адвокації: робоча програма навчальної дисципліни*. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30529/1/Program %D0%90dvocacy Liakh Lekholetova 2019.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30529/1/Program%D0%90dvocacy_Liakh_Lekholetova_2019.pdf) (Liakh, T. L., Lekholetova, M. M. (2019). *Technology of social advocacy: a work program of the discipline*. Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30529/1/Program %D0%90dvocacy Liakh Lekholetova 2019.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30529/1/Program%D0%90dvocacy_Liakh_Lekholetova_2019.pdf)).
- Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2019). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>. (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the higher education standard in the specialty 231 "Social work" for the first (bachelor) level of higher education". (2019). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robotabakalavr.pdf>).
- Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги представництва інтересів» (2016). Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0127-16>. (Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine "On approval of the State standard of social service of representation of interests". (2016). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0127-16>).
- Освітньо-професійна програма 231.00.04 Соціальна адвокація для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) / [Робоча група: Т. Л. Лях, С. В. Сапіга, Т. П. Спіріна]. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Режим доступу: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP soc advokaciia.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP_soc_advokaciia.pdf). (Educational and professional program 231.00.04 Social advocacy for students of the first (bachelor) level of higher education (2019). T. L. Liakh, S. V. Sapiha, T. P. Spirina. Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP soc advokaciia.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP_soc_advokaciia.pdf)).

- Скрипка, І. В. (2014). Практика колективного представництва інтересів в Україні (на прикладі людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом). *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 162, 62-67 (Skrypka, I. V. (2014). The practice of collective representation of interests in Ukraine (for example, people living with HIV/AIDS). *NaUKMA Scientific Notes. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 162, 62-67).
- Шендеровський, К. С. (2013). Передумови інституціалізації медіакомунікації у сфері вирішення соціальних проблем. *Українське журналістикознавство*, 14, 40-49 (Shenderovskiy, K. S. (2013). Prerequisites for institutionalization of media communication in the field of social problems. *Ukrainian Journalism Studies*, 14, 40-49).
- Advocacy guide: HIV/AIDS prevention among injecting drug user*. WHO. Geneva: World Health Organization, 2004. 120. Retrieved from: <http://www.who.int/hiv/pub/advocacy/en/advocacyguideen.pdf>.
- Essays, U. K. (2018). *Advocacy in Social Work*. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/social-work/definition-of-advocacy.php?vref=1>.
- McLaughlin, A. M. (2009). Clinical Social Workers: Advocates for Social Justice. *Advances in social work*, 10 (1), 51-68. DOI: <https://doi.org/10.18060/209>
- Weafer, J. A. (2003). *Jigsaw of advocacy: a research report*. Comhairle. Edited by Máiríde Woods.

РЕЗЮМЕ

Лехолетова Марина, Лях Татьяна. Подготовка будущих социальных работников к адвокационной деятельности.

Статья посвящена рассмотрению сущности представительства интересов (адвокации), роли адвокации в работе социальных работников. Предложено описание программы подготовки будущих социальных работников к адвокационной деятельности. Поданы содержание, цели и задачи программы учебной дисциплины «Технологии социальной адвокации».

К ключевым темам программы отнесены следующие: адвокационная деятельность социального работника; методы социальной адвокации; организация адвокационной кампании; социальная адвокатура как инструмент защиты прав и свобод граждан.

Приведены примеры практических работ и самостоятельных заданий, целью которых является закрепление студентами знаний по пройденному теоретическому материалу.

Ключевые слова: *социальный работник, социальная работа, адвокатура, адвокационная деятельность, социальная услуга представительства интересов, технологии социальной адвокации.*

SUMMARY

Lekholetova Maryna, Liakh Tetiana. Preparing Future Social Workers for Advocacy.

Experts of the social sector often consider advocacy (representation of interests) as a part of individual social work, which is mainly used to solve certain legal issues. Therefore, the article aims to examine the essence of representation of interests (advocacy), the role of advocacy in duties of social workers and experience of preparing future social workers for advocacy at the Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

This paper describes the program of preparation of future social workers for advocacy. It dwells on the content, goals, and objectives of the course "Technology of Social Advocacy". The purpose of teaching the course "Technology of Social Advocacy" is to promote development of professional competence of future social workers, provide theoretical knowledge of social advocacy technologies, as well as develop practical skills in organizing social advocacy campaigns.

The key topics of the program include advocacy of a social worker; methods of social advocacy; organization of an advocacy campaign; and social advocacy as a tool for protecting the rights and liberties of citizens. The paper covers examples of practical works and self-study tasks suggested for broadening students' knowledge of the theoretical material.

It is indicated, that as a result of completing the course, future social workers will develop the following key competences: to select and apply various methods of social advocacy, to develop programs of advocacy campaigns; to apply knowledge in practical situations and make informed decisions; to initiate social changes aimed at improving social welfare.

Further research into determining the level of formation of knowledge and skills of advocacy by future social workers upon completion of the course "Technologies of Social Advocacy" would be of interest.

Key words: social worker, social work, advocacy, social service of representation of interests, social advocacy technologies.

УДК 378.147

Олена Мартиненко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8287-0573

Ярослав Чкана

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3667-3584

Ольга Удовиченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3401-3251

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/144-153

УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВІРТУАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ВЕРСІЇ РОБОЧОГО ЗОШИТУ

У статті досліджено питання управління самостійною роботою студентів під час дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів. Уточнено поняття самостійної роботи студентів під час дистанційного навчання. Виділено особливості математичних дисциплін, що впливають на планування та організацію самостійної роботи студентів. Запропоновано використання електронної версії робочого зошита з математичного аналізу для забезпечення самостійної роботи студентів в інформаційно-освітньому середовищі університету, показано доцільність та ефективність роботи за ним.

Ключові слова: самостійна робота студентів, дистанційне навчання, електронна версія робочого зошита, математичні дисципліни.

Постановка проблеми. Якісна освіта є тим фактором, що визначає економічний та соціальний розвиток сучасного суспільства. Однією з характерних її особливостей є створення умов для вибору кожним студентом власної траєкторії навчання, що відповідає його потребам та професійним цілям і зумовлює особистісний розвиток.

Дистанційна освіта є однією з технологій самостійного навчання студентів, що дає можливість реалізувати доступ кожного до всіх рівнів освіти в будь-якій країні. Вона також є актуальною для всіх тих, хто не має змоги навчатися за класичними формами в закладах вищої освіти.

Організація освітнього процесу під час дистанційного навчання потребує не тільки активного використання різних інформаційних ресурсів, а й подальшого вдосконалення інформаційно-освітнього середовища як засобу для забезпечення безперервного доступу до необхідної інформації, розвитку культури раціонального мислення й отримання нових знань. У цьому контексті під інформаційно-освітнім середовищем будемо розуміти сукупність інформаційно-освітніх ресурсів, програмно-технічних і комунікативних засобів, а також принципів їх використання в освітній діяльності.

Актуальним напрямом педагогічних теорій є дослідження процесу управління самостійною роботою студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища під час дистанційного навчання. Це зумовлює необхідність перегляду підходів до вибору й оновлення форм самостійної роботи, дидактичних засобів та їх змістовного наповнення, а також відповідної технологічної підтримки.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-педагогічні дослідження різних аспектів дистанційного навчання охоплюють питання, пов'язані з педагогічним супроводом самоосвіти, ефективним управлінням пізнавальною діяльністю студентів, розробкою відповідного дидактичного забезпечення (Ю. А. Дубровська, О. В. Мірзабекова, О. Г. Рахмєєва, Л. Н. Рулієне, О. П. Яхіна та ін.).

Аналіз наукової літератури показує, що самостійна робота студентів, як основна форма їх діяльності під час дистанційного навчання, набуває нового статусу. Т. Н. Захожа, І. А. Зимня, П. І. Підкасистий визначають самостійну роботу студентів як діяльність із засвоєння фундаментальних знань та вмінь навчально-дослідницької діяльності, формування загальних і професійних компетентностей в інформаційно-освітньому середовищі. Питанням її організації присвячені наукові праці Є. Я. Голанта, С. І. Архангельського, М. О. Данілова, використання інформаційних технологій розглянуто в роботах Л. М. Базір, І. В. Дмитрієва, О. В. Захарової, В. С. Самсонова, методи дистанційного навчання є предметом дослідження І. М. Власової, Т. А. Макачук, Е. Б. Новікової, Л. М. Починаліної, а мережевих технологій — Г. О. Железнякової, В. С. Новікова.

Однак, поза увагою науковців залишається питання дослідження особливостей управління самостійною роботою під час дистанційного навчання студентів певних спеціальностей, а саме майбутніх учителів математики.

Метою статті є дослідження управління самостійною роботою студентів під час дистанційного навчання фундаментальних математичних

дисциплін майбутніх учителів математики в педагогічних університетах через використання електронної версії робочого зошита.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених задач використовувалися такі методи дослідження:

- теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, математичної й навчальної літератури, дисертаційних робіт із проблеми організації та управління самостійною роботою студентів в умовах дистанційного навчання, з методики викладання математики;

- емпіричні – аналіз і узагальнення досвіду організації самостійної роботи студентів, спостереження за ходом начального процесу, анкетування, аналіз результатів самостійної роботи студентів під час навчання математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Серед основних тенденцій розвитку сучасної освіти найбільш актуальними є її глобалізація, безперервність і комерціалізація, інформатизація освітнього середовища, інтеграція науки та освіти, підвищення ролі самоосвіти. Вони зумовлюють необхідність використання в освітньому процесі сучасних інформаційних технологій, зокрема, мережі Internet, що допомагають організувати самостійну роботу студента, зробити процес навчання більш творчим, орієнтованим на потреби майбутньої професії. Це, у свою чергу, приводить до необхідності перебудови самих засад організації всього навчального процесу, пошуку та впровадження інноваційних педагогічних методів і технологій викладання.

Інформаційно-комунікаційні технології, як елемент дистанційного навчання, сприяють забезпеченню самостійної роботи студентів у сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Вони допомагають не тільки працювати з інформацією (отримувати, конструювати, обмінюватися тощо), але й надають можливість для створення системи оцінювання результатів навчання.

Дистанційне навчання розглядають як поетапний процес організації системи професійної підготовки фахівців, що включає такі компоненти, як цілі і принципи впровадження, зміст і методи навчання, форми та засоби навчання, з можливістю реалізації взаємозв'язку студента й викладача на відстані (Назарко, 2016).

Під дистанційними ми розуміємо навчальні технології, що в основному реалізуються через застосування інформаційно-телекомунікаційних мереж під час опосередкованої взаємодії тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

До основних переваг використання технології дистанційної освіти в навчальному процесі можна віднести:

- інтерактивну взаємодію викладача та студента в режимі діалогу, який досить часто за формою є наближеним до аудиторного спілкування;
- швидкий рух (обмін) навчальних матеріалів в електронному вигляді;

- оперативний доступ до баз інформації, розміщених у мережі Інтернет;
- вибір власного темпу роботи з навчальним матеріалом;
- тестування знань у дистанційному режимі;
- проходження віртуального лабораторного практикуму;
- створення віртуальних груп для підтримки оперативної взаємодії між студентами, студентами та викладачем.

Успішне дистанційне навчання забезпечується, з одного боку, високою самодисципліною студентів під час роботи з інформацією, але, з іншого боку, воно потребує педагогічного супроводу їх навчальної діяльності. Тому ефективне використання технологій дистанційного навчання припускає педагогізацію інформаційно-освітнього середовища, яке все частіше використовують під час організації позааудиторної самостійної роботи студентів та їх науково-дослідної діяльності.

Дистанційне навчання потрібно будувати на основі попередньо створеного предметного інформаційно-освітнього середовища, що враховує специфіку дисципліни як науки та визначає сукупність педагогічних програмних засобів і навчально-методичного забезпечення навчального процесу з вивчення цієї дисципліни.

Для організації дистанційного навчання студентів у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка використовується віртуальне навчальне середовище Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – пакет модульного програмного забезпечення з відкритим кодом, призначений для створення курсів дистанційного навчання і web-сайтів. Ця програма управління дистанційним навчанням орієнтована на взаємодію між викладачем і студентом, вона також використовується для підтримки очних курсів. Moodle може бути встановленим на будь-який комп'ютер, що підтримує PHP і роботу із СУБД MySQL, PostgreSQL, Microsoft SQL Server; програмне забезпечення є кросплатформним.

Система Moodle декларує такі принципи:

- *адаптивності*: Moodle містить засоби, що постійно розвиваються без перебудови самої системи, та методи, які забезпечують індивідуалізацію навчання;
- *довгостроковості*: навчальна платформа відповідає розробленим стандартам щодо інформаційних навчальних систем і надає можливість вносити зміни до навчальних матеріалів без перепрограмування;
- *доступності*: дає можливість працювати дистанційно з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет;
- *економності*: поширюється безкоштовно (*Демонстрація можливостей Moodle*).

У зв'язку з переходом до нової парадигми в навчанні змінюються вимоги до організації самостійної роботи, і більшою мірою до

позааудиторної, яка опосередковано готує студентів до майбутньої самостійної професійної діяльності. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність формувати у студентів особливе ставлення до такого виду навчально-пізнавальної діяльності, а задачею викладача є оптимізація управління самостійною роботою студентів у цілому.

Самостійна робота студентів є основою дистанційного навчання, якому властиві: паралельність (навчання здійснюється одночасно з відповідною професійною діяльністю); високий рівень мотивації; високий ступінь самоорганізації та дисципліни студентів; розвиток у них наполегливості й цілеспрямованості; самостійне вдосконалення вже набутих навичок і вмінь та формування нових. Одним із головних питань у цьому контексті є питання про ступінь самостійності виконання навчальних завдань (Рошаль та Семенова, 2004).

Правильно організована самостійна робота студентів є не тільки обов'язковою складовою навчального процесу, але й об'єктивною умовою формування їх пізнавальної, творчої активності, вона є вагомим чинником розвитку однієї з провідних рис особистості – самостійності. З іншого боку, це засіб, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння знань з предмету й оволодіння прийомами самоосвіти, розвиває потребу в самостійному поповненні знань і створює передумови для застосування їх у майбутній професійній діяльності. Саме цей дидактичний потенціал самостійної роботи робить її важливою складовою підвищення ефективності підготовки спеціалістів. Крім того, що робочими програмами кожної дисципліни передбачена досить велика частка самостійної роботи студентів під час вивчення кожної дисципліни, а сучасні реалії вимагають ще більшого її впровадження в навчальний процес та, як наслідок, удосконалення навчально-виховного процесу в ЗВО.

Під *самостійною роботою* студентів під час дистанційного навчання ми розуміємо систему набуття знань, що дозволяє використовувати можливості різноманітних дидактичних засобів та технологій дистанційного навчання з обґрунтуванням їх вибору; реалізовувати нові форми взаємодії викладача та студента; здійснювати пошук інноваційних методів навчання та запроваджувати новітні навчальні технології (Мартиненко та Чкана, 2017).

У процесі навчання студентів самостійна робота супроводжує всі етапи, які визначають логіку засвоєння певної дисципліни:

- постановка пізнавальної задачі та її усвідомлення;
- пошук навчального матеріалу в різних інформаційних джерелах;
- опрацювання отриманої навчальної інформації;
- засвоєння знань, формування вмінь, навичок і компетентностей, їх практичне застосування;
- перевірка рівня засвоєння знань та сформованості вмінь і компетентностей.

Важливим аспектом організації самостійної роботи студентів під час дистанційного навчання є створення чіткої системи контролю за її виконанням та якістю навчальних досягнень. Досягнути таких цілей дозволяє ефективно управління дистанційною самостійною роботою студентів, зокрема, з використанням ресурсів інтернет-мереж.

Під управлінням самостійною роботою студентів розуміють діяльність викладача, спрямовану на формування в них нових знань, вироблення вмінь і навичок самостійної діяльності щодо планування та організації самостійної роботи, розробки технологій удосконалення й підвищення її продуктивності (Королук, 2006).

Супроводження викладачем самостійної роботи студентів відбувається за такими напрямками:

- розробка дидактичних засобів, комплексу завдань для самостійної роботи, які відрізняються за рівнями складності, самостійності, характером діяльності;

- розробка критеріїв виконання запропонованих завдань;

- узгодження термінів виконання роботи й надання результатів;

- індивідуальне консультування за запитом студента;

- визначення вимог до оцінювання та рефлексії самостійної роботи (Бордонская та Голобкова, 2013).

Під час дистанційного навчання викладач виступає і тьютором, і модератором для студентів, він надає їм усю необхідну інформацію щодо організації діяльності, за потреби консультує, координує й контролює навчальний процес. Як тьютор викладач співпрацює з кожним студентом (студент розв'язує завдання самостійно), супроводжує його навчальну та дослідницьку діяльність, сприяє особистісному зростанню; як модератор він управляє власною діяльністю студентів у процесі розв'язування задач.

Такі ролі викладача та студента («навчаюсь сам») підвищують значущість самостійної роботи, а гнучкість, модульність, асинхронність та широкий доступ до різних джерел інформації забезпечують особистісну зорієнтованість дистанційного навчання й урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Пізнавальна діяльність, заснована на самоосвіті й організована засобами дистанційного навчання, надає викладачу широкі можливості щодо її організації.

Під самостійною роботою студентів під час вивчення математичних дисциплін в умовах дистанційного навчання будемо розуміти їх самостійну діяльність, спрямовану на розвиток математичного мислення, засвоєння нових математичних знань, умінь і навичок, закріплення або вдосконалення вже наявних, що здійснюється у процесі педагогічного супроводу викладача або за власною ініціативою та передбачає обов'язковий контроль наявних результатів (Подошва, 2012).

Самостійна пізнавальна діяльність виражається через усвідомлене сприйняття пояснень викладача або матеріалу підручника, осмислення отриманих знань та їх використання під час розв'язування практичних завдань (Чкана та Мартиненко, 2019).

Вивчення математичних дисциплін має свою специфіку, оскільки засвоєння математичних знань вимагає від студентів високого рівня самостійності навіть при класичній (лекційно-практичній) формі організації навчання. Це зумовлено логічністю та чіткістю математичної науки в цілому, притаманністю кожній математичній дисципліні власної абстрактної математичної мови з досить великою кількістю символів.

Організація самостійної роботи майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей різних курсів під час вивчення математичних дисциплін має істотні відмінності, але вона повинна відбуватися у відповідності до загальної логіки формування математичної компетентності студентів.

Планування й організація самостійної роботи студентів, особливо першокурсників, під час вивчення математичних дисциплін повинні враховувати такі фактори:

1) високий ступінь абстракції теоретичного матеріалу та наявність у ньому специфічної символіки;

2) низький рівень сформованості основних мисленнєвих дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

3) наявність умінь коректно окреслювати математичну проблему, вибрати для неї правильний оптимальний метод розв'язування, грамотно описувати математичні операції процесу розв'язування.

Аналіз здатності студентів різних курсів самостійно працювати з інформацією підтверджує, що для першокурсників цей відсоток становить не більше 40, а педагогічного супроводу викладача під час самостійного виконання завдань потребують 75 відсотків.

Правильна організація самостійної роботи при дистанційному навчанні робить сам процес навчання неперервним, а технології дистанційного навчання спонукають студентів до активної діяльності на основі діючого алгоритму взаємодії всіх учасників навчального процесу, який до того ж дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного.

Управління самостійною роботою студентів в умовах дистанційного навчання під час вивчення математичного аналізу студентами фізико-математичного факультету ефективно може бути організовано через використання електронної версії робочого зошита з курсу. Цей дидактичний засіб забезпечує послідовне й системне формування розумової діяльності студентів із засвоєння навчального матеріалу з курсу математичного аналізу.

Електронна версія робочого зошита є помічником у процесі опрацювання теоретичного матеріалу й визначення орієнтовної системи

дій студентів під час виконання практичних завдань, що відповідають різним дидактичним цілям та рівням самостійності.

На початку робочого зошиту пропонується технологічна карта вивчення дисципліни з зазначенням всіх видів практичної діяльності та термінів виконання завдань у дистанційному режимі.

Матеріал зошиту відповідає робочій програмі курсу, він структурований за темами. До кожної теми пропонується теоретичний матеріал (лекція) та пояснення до розв'язування типових завдань. Самостійна робота з її засвоєння відповідає трьом рівням складності (репродуктивному, продуктивному, творчому), що дозволяє поділити її завдання на три блоки. Блок 1 включає завдання на первинне закріплення навчального матеріалу, засвоєння або формулювання термінів та понять; у другому блоці подані завдання на виконання практичної роботи, розв'язування типових задач; розвивальні та творчі завдання, для виконання яких необхідне знання матеріалу даної теми та суміжних із нею, запропоновані у блоці 3.

Блок 1 містить теоретичну та практичну частини, питання його теоретичної частини спрямовані на засвоєння означень понять, важливих тверджень або їх структурних складових, на виявлення та усвідомлення взаємозв'язків і відповідностей між ними; практичні завдання розраховані на глибше розуміння прикладної спрямованості цього теоретичного матеріалу.

Під час виконання завдань другого блоку, серед яких є і завдання прикладного змісту, студенти напрацьовують певні вміння та формують компетенції. Більш творчий характер носять завдання третього блоку. Розв'язування цих завдань потребує використання або власного розумового потенціалу, або пошуку інформаційних джерел, які б допомогли в цьому, і дозволяє виділити студентів із високим рівнем засвоєння навчального матеріалу.

Важливою складовою організації самостійної роботи під час дистанційного навчання є перевірка результатів її виконання, яка може здійснюватися в режимі онлайн або оффлайн. Це можна робити з використанням різних технологій: організацію діалогу через соціальні мережі, месенджери, електронну пошту, телеконференції (синхронні чи асинхронні), створення тематичних веб-сторінок та веб-квестів на основі використання html-редакторів, ftp, web-браузерів, графічних редакторів тощо.

Усі виконані роботи у вигляді текстових, фото- та відеофайлів, презентацій, плакатів, графіків, схем тощо студенти розміщують на платформі дистанційного навчання або в інших засобах спілкування відповідно до зазначених термінів. Викладач перевіряє надані звіти, коментує й оцінює виконання завдань, супроводжує навчальну діяльність студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Електронна версія робочого зошита є доцільним і досить ефективним

дидактичним засобом управління самостійною роботою студентів у процесі вивчення математичного аналізу в умовах дистанційного навчання. Його використання надає можливість кожному студенту працювати за певною системою й бути успішним; засвоювати навчальний матеріал у власному темпі, уникати пропусків занять, мати персональний педагогічний супровід викладача, одночасно працювати з різними джерелами інформації.

Подальші дослідження різних аспектів дистанційного навчання зумовлюють удосконалення вже наявних і пошук нових форм управління самостійною роботою студентів фізико-математичних факультетів педагогічних ЗВО під час вивчення математичних дисциплін у віртуальному навчальному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

- Назарко, І.С. (2016). Використання засобів дистанційної освіти для підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 03-04 квітня 2016 року: збірник наукових праць*. Вінниця (Nazarko, I. S. (2016). The use of distance education means to improve educational process in higher education institutions. *Innovative technologies in the process of training specialists. Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference April 3-04, 2016: a collection of scientific papers*. Vinnytsia.)
- Демонстрація можливостей Moodle. Режим доступу: <http://moodle.co.ua/course/view.php?id=2> (*Demonstration of Moodle capabilities*. Retrieved from: <http://moodle.co.ua/course/view.php?id=2>).
- Рошаль, С. С., Семенова, Т. Ю. (2004). *Самостоятельная работа студента в условиях дистанционного обучения: методические рекомендации*. М.: СГА (Roshal, S. S., Semenova, T. Yu. (2004). *Independent work of the student in the conditions of distance learning: methodical recommendations*. Moscow).
- Мартиненко, О. В., Чкана, Я. О. (2017). Використання робочого зошиту при організації самостійної роботи майбутніх учителів математики. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми математичної освіти»*, сс. 133-134 (Martynenko, O. V., Chkana, Ya. O. (2017). The use of a workbook in the organization of independent work of future teachers of mathematics. *Proceedings of the international scientific-practical conference "Problems of mathematical education"*, pp. 133-134).
- Королюк, О. М. (2006). Управління самостійною роботою студентів коледжу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. *Неперервана професійна освіта: теорія і практика, Вип. 1-2, 78-84* (Koroliuk, O. M. (2006). Management of independent work of college students in the process of studying natural sciences and mathematics. *Continuing professional education: theory and practice, 1-2, 78-84*).
- Бордонская, Л. А., Голобкова, Г. И. (2013). Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство. *Ученые записки ЗабГУ, 5 (53), 51-66* (Bordonska, L. A., Golobkova, G. I. (2013). Workbook of a student of a modern university as a multifunctional didactic tool. *Scientific notes of Transbaikal State University, 5 (53), 51-66*).
- Подошва, Н. В. (2012). *Интенсификация самостоятельной работы студентов при обучении курсу высшей математики* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Москва (Podoshva, N. V. (2012). *Intensification of independent work of students in the course of higher mathematics* (DSc thesis abstract). Moscow).

Чкана, Я. О., Мартиненко, О. В. (2019). *Математична компетентність учителів математики і фізики та особливості її формування у процесі фахової підготовки*. Суми (Martynenko, O.V., Chkana Ya.O. (2019). *Mathematical competence of teachers of mathematics and physics and features of its formation in the process of professional training*. Sumy).

РЕЗЮМЕ

Мартыненко Елена, Чкана Ярослав, Удовиченко Ольга. Управление самостоятельной работой будущих учителей математики в виртуальной обучающей среде через использование электронной версии рабочей тетради.

В статье рассмотрены вопросы управления самостоятельной работой студентов при дистанционном обучении студентов физико-математических факультетов педагогических университетов. Уточнено понятие самостоятельной работы студентов при дистанционном обучении. Выделены особенности математических дисциплин, которые влияют на планирование и организацию самостоятельной работы студентов. Предложено использование электронной версии рабочей тетради по математическому анализу для обеспечения самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде университета, показана целесообразность и эффективность работы за ним.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, дистанционное обучение, электронная версия рабочей тетради, математические дисциплины.

SUMMARY

Martynenko Olena, Chkana Yaroslav, Udovychenko Olga. The Management of independent work of future mathematics teachers in a virtual learning environment through the use of a workbook in the electronic version.

The actual direction of pedagogical theories is research of the students' independent work management process at the informational-educational environment through distance learning. The requirements to modern approach to the learning process are supposed a revision of approaches to the selection and updating forms of independent work, the didactic tools and their content, as well as appropriate technological support.

The goal of the article is to study management of the independent work by students in the process of distance learning of fundamental mathematical disciplines, by future mathematics teachers at pedagogical universities through the use of a workbook in the electronic version.

To solving the set tasks were used the next research methods: theoretical – analysis of the psychological-pedagogical, scientific-methodological, mathematical and educational literature, dissertations from the organization and study management of independent work by students in distance learning, at the methods of mathematics teaching; empirical – analysis and experience generalization of organizing independent students' work, monitoring of the progress of the initial process, questionnaires, analysis of the results from students' independent work in teaching mathematical disciplines.

The article clarifies the concept of students' independent work in distance learning, covers the features of mathematical disciplines that had influenced the process of planning and organization of students' independent work. The efficiency of using a workbook in an electronic version at mathematical analysis to ensure students' independent work in the informational-educational environment at the university is proved. The use of an electronic version of the workbook allows each student to work according to a certain system and be successful; to master educational material at one's own pace, to avoid skipping classes, to have personal pedagogical support of the teacher, to work with different sources of information at the same time.

Key words: independent work of students, distance learning, electronic version of the workbook, mathematical disciplines.

УДК 372.8:004: 378.147

Сергій Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6499

Людмила Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5333-5324
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/154-164

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки, яка включає реалізацію послідовно структурованих компонентів (цільовий, нормативний, теоретико-методологічний, технологічний, методичний, організаційно-функціональний та оцінно-результативний блоки), змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється. Запропонована модель покликана забезпечити безперервність освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти з підготовки висококваліфікованих учителів інформатики. Доведено, що хоч би якого рівня досяг студент, результатом реалізації даної структурно-функціональної моделі є сформованість його інформатичної компетентності.

Ключові слова: модель, інформатична компетентність, формування інформатичної компетентності, модель формування інформатичної компетентності, майбутній учитель інформатики, фахова підготовка.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства нова інформаційна реальність уже не просто визначає, а диктує нові параметри життя кожної людини, накладаючи відбиток на людське життя, істотно змінюючи взаємини між людьми, звичні цінності та стандарти сприйняття світу, тобто в її умовах відбувається інформатизація всіх сфер і рівнів життя й діяльності людини, тобто спостерігаємо формування глобального інформаційного суспільства з принципово новими умовами.

Як показав аналіз закономірностей розвитку суспільства, одна з пріоритетних соціальних сфер, у яких інформатизація суспільства повинна проходити прискореними темпами – сфера освіти. Саме освіта, на наш погляд, закладає фундамент інформатизації суспільства в цілому.

Відтак, очевидним є те, що проблема підготовки майбутнього вчителя інформатики – одна з центральних у вирішенні комплексу проблем інформатизації освіти в умовах нової інформаційної реальності. Це обумовлено, як нам видається, тим, що вчитель інформатики є центральним суб'єктом інформатизації школи, тому що саме на нього лягає відповідальність за освоєння нових навчальних і контролюючих програмних засобів, проектування й розробку програмних продуктів, що підтримують діяльність педагогічного колективу школи.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підготовки майбутніх учителів інформатики тривалий час є предметом спеціального розгляду вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, основні аспекти інформатизації освітнього процесу аналізували В. Биков, М. Жалдак, В. Заболотний, В. Клочко, М. Лапчик, В. Монахов, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський, О. Спірін та інші; питанням дослідження структури професійної компетентності вчителя інформатики займалися Т. Добудько, М. Жалдак, О. Ігнатенко, Н. Морзе, Я. Сікора, О. Спірін та інші; науково-теоретичне обґрунтування й розробка системи навчання майбутніх учителів інформатики відобразили у своїх дослідженнях такі науковці, як В. Биков, Л. Брескіна, А. Єршов, М. Жалдак, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський, Т. Тихонова та інші; окремі аспекти формування професійної компетентності учителів інформатики розглядали С. Раков, Т. Тихонова, Г. Шугайло та інші. Питання інформатичної компетентності учителів розглядали вітчизняні (Н. Попович, Л. Собко, О. Спірін та інші) та зарубіжні (В. Котенко, С. Сурменко, Р. Горохова, Я. Веб, Т. Довнес та інші) теоретики та практики освіти.

Отже, актуальність і соціально-педагогічна значущість обраної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили необхідність даної публікації й були основою у визначенні її теми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано такі методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної, методичної спеціальної літератури та електронних інформаційних ресурсів для визначення понятійно-категоріального апарату та стану теоретичної розробленості проблеми; контент-аналіз, систематизація, узагальнення для розкриття сутності та структурних компонентів досліджуваного феномену; узагальнення й систематизація концептуальних положень для обґрунтування педагогічних умов формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики, моделювання – для побудови моделі формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасному інформаційному суспільстві висуваються нові вимоги до вчителів інформатики, серед яких: постійне підвищення ефективності використання новітніх ІКТ в освітньому процесі, своєчасне оновлення змісту освіти, створення, підтримка й удосконалення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти. До того ж, аналіз наукової спеціальної літератури та практики підготовки майбутніх учителів, зокрема інформатики, дав змогу стверджувати, що основними тенденціями, які суттєво впливають на освіту, є: розвиток мобільних технологій, поява

освітніх віртуальних ігрових технологій, використання соціальних мереж, створення відкритого електронного контенту та ін.

Відтак, на сучасному етапі інформатизації освіти важливим акцентом у підготовці майбутнього фахівця інформатики до професійної діяльності є те, що така підготовка формується за активного використання засобів ІКТ під час оволодіння різними дисциплінами професійної та предметної діяльності.

Отже, незаперечним стає факт, що основний розвиток рівня фахової підготовки вчителя інформатики здебільшого буде зумовлюватися затребуваністю його інформатичної компетентності в процесі освоєння різних дисциплін професійної підготовки.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне зауважити, що на даний момент немає достатньо чітких, усталеного визначення поняття «інформатична компетентність». Розвиток сучасного постіндустріального суспільства постійно вносить усе нові корективи в розуміння інформаційної складової життя людини та її взаємин із навколишнім світом.

На думку Т. Шамсутдинової, не можна розглядати інформатичну компетентність як набір строго визначених якісних характеристик, оскільки для різних спеціальностей він варіюється в ході професійної підготовки та професійної діяльності за змістом і обсягом спеціальних знань (Шамсутдинова, 2013, с. 67).

Розкриваючи сутність поняття «інформатична компетентність студентів», А. Мукашева включає в нього здатність особистості застосовувати спеціальні знання й уміння в галузі комп'ютерних та інформаційних технологій для вирішення професійних завдань, професійного саморозвитку й самовдосконаленні (Мукашева, 2009, с. 29).

Під інформатичною компетентністю фахівця будемо розуміти його знання, уміння й навички зі збору, зберігання та обробки інформації, а також усі необхідні для цього індивідуально-особистісні якості.

Здійснивши аналіз смислового наповнення поняття, інформатичну компетентність учителя інформатики визначаємо як сукупність певних компонентів, сформованих у процесі навчання і самонавчання інформатиці та інформаційно-комунікаційним технологіям, а також як здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, як особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дають змогу ухвалювати ефективні рішення у професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень оволодіння й використання інформаційних та Інтернет-технологій в освітньому процесі.

Як бачимо, поняття інформатичної компетентності є багатокомпонентним.

Протиріччя між потребою сучасного інформаційного суспільства у формуванні інформатичної компетентності майбутніх фахівців і відсутністю системного підходу до вирішення проблеми формування інформативної

компетентності майбутніх учителів інформатики зумовило необхідність створення й обґрунтування відповідної структурно-функціональної моделі (рис. 1). Під моделлю ми розуміємо схему організації освітнього процесу, спрямованого на формування інформатичної компетентності студентів-інформатиків, що є спрощеною версією модельованого освітнього процесу й достатньою мірою повторює його властивості та структурні елементи.

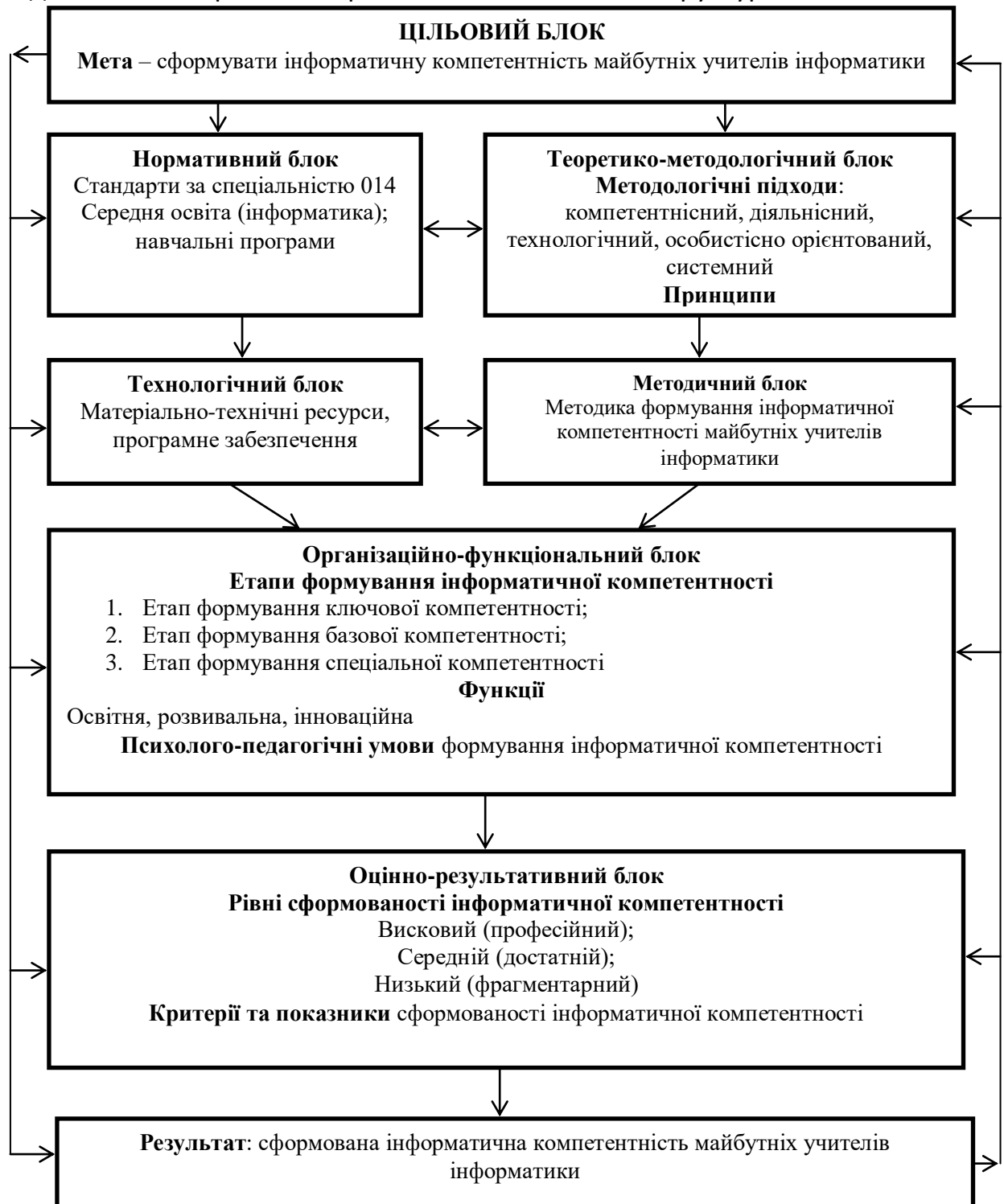


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики педагогічного вишу

Метою створеної нами моделі є формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики, в ідеалі, до високого рівня. На нашу думку, випускник повинен володіти такими компетентностями, які виділяються нами в межах інформатичної компетентності, а саме: компетентністю в галузі використання стандартних засобів обробки інформації, компетентністю у сфері організації навчальної роботи за допомогою комп'ютерних технологій у предметній області й термінологічною компетентністю.

Елементами нормативного блоку є програмно-концептуальні й нормативні акти, що розглядають інформатизацію суспільства в цілому й освіти зокрема як один зі стратегічних напрямів їх розвитку. Стосовно сфери освіти, конкретними нормативно-правовими документами, які безпосередньо регламентують процес навчання в школі й виші, виступають Державні освітні стандарти загальної та вищої професійної освіти та стандарти за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика), а також навчальні програми дисциплін, включених до навчального плану спеціальності та які підлягають вивченню студентами. На рівні конкретних дисциплін процес формування інформатичної компетентності студентів бачиться як безперервний і такий, що розвивається по висхідній протягом усього процесу навчання в університеті.

Наступним структурним елементом нашої моделі є теоретико-методологічний блок, у межах якого ми визначаємо методологічні підходи та принципи формування й розвитку конкретних компетентностей. Моделюючи процес формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики, ми орієнтувалися на компетентнісний, діяльнісний, технологічний, особистісно орієнтований і системний підходи до навчання, які на сучасному етапі широко використовуються в освітній практиці загальної та вищої шкіл. Сукупність цих підходів виступає, з одного боку, як загальна методологічна основа, з іншого – як основа для створення тактичної моделі процесу навчання.

Компетентнісний підхід передбачає відповідну організацію освітнього процесу, в умовах переходу від постіндустріального суспільства до інформаційного застосування таких педагогічних технологій, у яких акцент ставиться на методах, що стимулюють навчання за допомогою дії, обміну досвідом, творчого вирішення проблем та ін. Таким чином, компетентнісний підхід посилює практичну орієнтованість освіти, предметно-професійний аспект (Матвеева, 2007, с. 359).

Сучасні моделі як загальної, так і професійної інформатичної освіти ґрунтуються на принципах діяльнісного підходу до процесу навчання. У нормативних документах спрямованість змісту освіти виражається у формуванні загальних навчальних умінь і навичок, узагальнених способів навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної, творчої діяльності,

на отримання учнями досвіду цієї діяльності. Вимоги до рівня освоєння стандартного змісту інформатичної освіти також задаються в діяльнісній формі, а саме: що в результаті освоєння професійної освітньої програми випускники повинні знати, уміти, використовувати в професійній діяльності й повсякденному житті. Діяльнісний підхід у навчанні інформатики базується на вітчизняній загально-психологічній теорії діяльності людини (А. Леонтьєв) і відповідних їй психолого-педагогічних теоріях (П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.), передбачає таку організацію навчання у ЗВО, за якої той, кого навчають, набуває й осмислює необхідну інформацію в процесі своєї пізнавальної діяльності. При цьому повинні враховуватися такі структурні компоненти навчання як виду діяльності, як: орієнтаційний (постановка мети навчально-пізнавальної діяльності, її планування та прогнозування), змістово-операційний (способи оволодіння змістовим матеріалом), оцінний (співвіднесення результату з поставленою метою) та інші. Такий підхід допомагає студентам самостійно вибрати найбільш відповідний у конкретній ситуації прийом рішення освітнього завдання.

У межах технологічного підходу в освіті, що передбачає точне інструментальне управління освітнім процесом і досягнення поставлених навчальних цілей, будується гіпотеза про важливість застосування комп'ютерних технологій у процесі формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики. Даний підхід дозволяє з більшою визначеністю передбачати результати навчання й управляти педагогічними процесами, пов'язаними із застосуванням інформаційних технологій.

На основі застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання можливе здійснення індивідуального підходу до кожного студента, що допомагає йому в усвідомленні себе особистістю, у виявленні можливостей, що стимулюють самоствердження й самореалізацію.

Системний підхід – ключовий у нашій моделі, він дозволяє побачити всі елементи у взаємозалежній структурі. Йдеться про важливість взаємодоповнюючого використання підходів, описаних вище, для здійснення якісної підготовки фахівців.

У межах теоретико-методологічного блоку було виокремлено принципи формування інформатичної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО. Так, О. Кривонос до таких принципів відносить: орієнтацію на розвиток особистості на компетентнісно-орієнтованій основі; відповідність вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки й техніки, передусім педагогічної науки та ІКТ; гармонійне поєднання індивідуальних, парних і групових форм організації освітнього процесу в умовах інтеграції дистанційної освіти; використання поширених методів із застосуванням сучасних засобів на різних етапах підготовки майбутнього вчителя інформатики; відповідність результатів підготовки майбутнього викладача інформатики соціальному замовленню,

що робить його конкурентоспроможним та затребуваним на ринку праці (Кривонос, 2014, с. 24).

Формування інформатичної компетентності в майбутнього вчителя інформатики здійснюється в процесі системного й цілеспрямованого навчання, де повинні бути створені організаційні умови. У зв'язку з цим, організаційно-функціональний блок моделі включає в себе основні етапи формування інформатичної компетентності (етап формування ключової компетентності (розуміння значення інформатизації освіти; використання універсальних програмних засобів реалізації технологій; створення текстових і графічних документів, прості інформаційні системи; розуміння сутності та значення педагогічної інформації; використання комп'ютера як педагогічного технічного засобу; розуміння характеру педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства; пошук інформації за допомогою електронних ресурсів); етап формування базової компетентності (знання нових педагогічних технологій, їх особливостей в умовах застосування ІКТ; знання загальних способів конструювання цілей, змісту, методів і форм педагогічного процесу в умовах інформатизації освіти; використання ІКТ у навчанні; формування уявлення про робоче місце вчителя інформатики; створення й використання аудіовізуальної навчальної інформації); етап формування спеціальної компетентності (уявлення педагогічної інформації за допомогою засобів ІКТ; уміння планувати й вирішувати професійні завдання засобами ІКТ; упорядкування, систематизація та структурування педагогічних даних, використовуючи засоби ІКТ; аналіз інформаційних моделей педагогічних систем і інтерпретація отриманих результатів; передбачення наслідків застосування засобів ІКТ у діяльності вчителя інформатики; готовність освоювати й застосовувати нові засоби ІКТ)) та функції (освітня (формує в студентів систему знань про комп'ютерні технології та їх ролі в освітньому процесі), розвивальна (виробляє в майбутнього фахівця прагнення до самовдосконалення, бажання бути фахівцем високого рівня); інноваційна (розвиває у студентів здатність вирішувати нові нестандартні освітні завдання, використовуючи комп'ютерні технології, а також уміння адаптуватися до умов професійного середовища, що постійно змінюється)), що сприяють виконанню поставленої мети.

Слід зазначити, що функціонування створеної моделі буде ефективним за наявності низки умов: на момент початку навчальних занять у закладі вищої освіти у студентів є елементарні уявлення про інформаційні технології й початкові навички володіння комп'ютерними технологіями; студенти зацікавлені в розширенні й поглибленні своїх знань; студенти мають уявлення про можливості використання комп'ютерних технологій у своїй майбутній професійній діяльності.

Крім перерахованих елементів, важливим компонентом організаційно-функціонального блоку є облік психолого-педагогічних умов формування інформатичної компетентності, а саме: середовища, у якому буде здійснюватися процес навчання (краще, якщо це буде творча атмосфера, яка стимулює досягнення високих результатів у навчанні) і суб'єктів педагогічного процесу.

Наголосимо, що навчання комп'ютерним технологіям з метою формування інформатичної компетентності має ґрунтуватися на врахуванні психолого-педагогічних особливостей студентів і психолого-педагогічній компетентності викладача.

Ще одним елементом структурно-функціональної моделі є технологічний блок. Ідеться про наявність у закладу освіти матеріально-технічної бази, навчальних аудиторій, укомплектованих технікою (комп'ютерами, проекторами тощо), а також необхідного для повноцінного освітнього процесу програмного забезпечення.

Що стосується програмного забезпечення, то нормативними документами регламентується вивчення студентами таких програмних продуктів: а) офісні пакети (Microsoft Office или Open Office); б) графічні редактори (Adobe Photoshop, Corel Draw, Gimp, Inkscape); в) мультимедіа (Програваач Windows Media, Windows MovieMaker / Кіностудія Windows Live, Audacity); г) робота в мережі Інтернет (Mozilla Firefox, Microsoft Internet Explorer, Microsoft Outlook Express); д) прикладні та системні програми (Adobe Acrobat Reader, ABBYY FineReader, Антивірус та ін.).

Крім того, як зазначає вітчизняний дослідник С. Колода, для ефективної організації освітнього процесу в комп'ютерному класі, викладач повинен володіти спеціальним термінологічним апаратом для використання комплексу програмних засобів у процесі навчання (Колода, 2010, с. 52).

Переконані, що широкий спектр комп'ютерних програм, роботі з якими вчать в університеті, не матиме для майбутнього випускника реальної користі, якщо навчання буде безсистемним, методично невиправданим. Тому одним із найважливіших елементів нашої структурно-функціональної моделі є методичний блок. Цей блок включає в себе методику формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Розглянемо рівні формування інформатичної компетентності в межах результативного блоку. Ми вважаємо, що під час вивчення навчальних дисциплін інформаційно-технологічної спрямованості студент може постійно вдосконалювати рівень своїх знань, підвищувати професійну компетентність. Слідом за більшістю дослідників, які довели спроможність виділення критеріїв саме за такими параметрами, ми виділяємо низький, середній і високий рівні сформованості інформатичної компетентності.

Низький рівень ми бачимо як фрагментарний, оскільки знання, притаманні студентам на цьому рівні, є неповними, неструктурованими, у

зв'язку з чим спостерігаються помилки під час виконання лабораторних робіт, відсутність логіки. Крім цього, низький рівень інформатичної компетентності характеризується відсутністю фундаментальних знань із предметів, на яких формується й розвивається інформатична компетентність, а саме: навички самостійної роботи розвинені слабо, пізнавальний інтерес чітко не виражений, немає прагнення до розширення й поглиблення знань; робота виконується тільки за заданим викладачем алгоритмом, повільно, з труднощами й помилками; спостерігається низька здатність до використання набутих раніше вмій і навичок, постійно потрібна допомога викладача.

Середній рівень представляється нам достатнім для виконання основних освітніх завдань, які ставить викладач у межах дисциплін інформаційно-технологічної спрямованості. При цьому потрібно зазначити, що студенти із середнім рівнем інформатичної компетентності, як правило, не ініціативні у своїй діяльності, хоча й досить добре володіють комп'ютерними технологіями; набуті раніше вміння й навички в нестандартних ситуаціях практично не використовуються, за заданим алгоритмом робота організована добре, але виконується недостатньо чітко та швидко; прагнення вдосконалювати свої вміння та знання наявні ситуативно.

Високий рівень, на нашу думку, є показником того, що студент здатний застосовувати знання й навички, набуті під час навчальних занять, у майбутній професійній діяльності, а також під час підготовки до виконання освітньої програми з інших дисциплін навчального циклу. Високий рівень також характеризується великими теоретичними та практичними знаннями з навчальних дисциплін, на яких розвивається інформатична компетентність; здатністю використовувати отримані вміння й навички в нових нестандартних освітніх і професійних ситуаціях, а також постійним прагненням розширити й поглибити наявні знання та вміння.

Наголосимо, що важливою умовою правильної оцінки досягнення певного рівня формування інформатичної компетентності студентом є, з одного боку, діагностика викладачем успішності студента під час проходження всіх етапів навчання, а з іншого – оцінка студентом власних досягнень у процесі вивчення конкретної технології або програми.

Таким чином, зазначимо, що хоч би якого рівня досяг студент, результатом реалізації даної структурно-функціональної моделі є сформованість його інформатичної компетентності.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики включає реалізацію послідовно структурованих компонентів, змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється. Запропонована модель покликана забезпечити безперервність освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти з підготовки висококваліфікованих учителів інформатики.

Проведене дослідження показало, що проблема формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі фахової підготовки вимагає подальшого наукового пошуку. Становить інтерес вивчення зарубіжного досвіду формування означеного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

- Колода, С. О. (2010). Компетентність викладача в галузі застосування інформаційно-комунікативних технологій: шляхи формування та вдосконалення. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 5, 50-56 (Koloda, S. O. (2010). Teacher's competence in the field of application of information and communication technologies: ways of formation and improvement. *Humanization of the educational process*, 5, 50-56).
- Кривонос, О. М. (2014). *Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі навчання програмування* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04). Київ (Kryvonos, O. M. (2014). *Formation of information and communication competencies of future teachers of computer science in the process of teaching programming* (PhD thesis). Kyiv).
- Матвеева, Т. А. (2007). Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Понятийный аппарат педагогики и образования*, 5 (Matveeva, T.A. (2007). The conceptual apparatus of the competence-based approach in vocational education. *The conceptual apparatus of pedagogy and education*, 5).
- Мукашева, А. А. (2009). *Формирование компьютерно-информационной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки* (автореф. дисс. ... к.п.н.: 13.00.08). Челябинск (Mukasheva, A. A. (2009). *The formation of computer-information competence of university students in the process of vocational training* (PhD thesis abstract). Cheliabinsk).
- Шамсутдинова, Т. М. (2013). Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования. *Открытое образование*, 6, 67 (Shamsutdinova, T. M. (2013). Formation of students' professional competencies in the context of higher education informatization. *Open Education*, 6, 67).

РЕЗЮМЕ

Петренко Сергей, Петренко Людмила. Модель формирования информатической компетентности будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки.

В статье теоретически обоснована и разработана модель формирования информатической компетентности будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки, которая включает реализацию последовательно структурированных компонентов (целевой, нормативный, теоретико-методологический, технологический, методический, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки), содержательное наполнение которых уточняет информационный образ процесса, который моделируется. Предложенная модель призвана обеспечить непрерывность образовательного процесса в педагогических учреждениях высшего образования по подготовке высококвалифицированных учителей информатики. Доказано, что какого бы уровня достиг студент, результатом реализации данной структурно-функциональной модели является сформированность его информатической компетентности.

Ключевые слова: модель, информатическая компетентность, формирование информатической компетентности, модель формирования информатической компетентности, будущий учитель информатики, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. A model for the formation of ICT competence of future computer science teachers in the process of vocational training.

The article theoretically substantiates and develops a model for the formation of ICT competence of future computer science teachers in the process of training, which includes implementation of sequentially structured components (target, normative, theoretical-methodological, technological, methodological, organizational-functional, and evaluative-effective blocks), the content of which clarifies the information image of the process that is being modelled. The proposed model is designed to ensure the continuity of the educational process in pedagogical institutions of higher education in the preparation of highly qualified teachers of computer science. It is proved that no matter what level a student reaches, the result of the implementation of this structural-functional model is formation of his ICT competence.

Due to the fact that ICT competence formation in the future teacher of computer science is carried out in the process of systematic and purposeful learning, where organizational conditions must be created, the organizational-functional block of the model includes the main stages of ICT competence formation (stage of formation of key competence (understanding the importance of informatization of education; use of universal software tools for technology implementation; creation of text and graphic documents, simple information systems) and the importance of pedagogical information, the use of computers as a pedagogical technical tool, understanding the nature of pedagogical activities in the information society, information retrieval through electronic resources), the stage of formation of basic competence (knowledge of new pedagogical technologies, their features in the application of ICT; ways to construct goals, content, methods and forms of pedagogical process in the context of informatization of education, the use of ICT in teaching, formation of ideas about the workplace of computer science teachers, creation and use of audio-visual educational information); stage of formation of special competence (presentation of pedagogical information by means of ICT; ability to plan and solve professional tasks by means of ICT; organizing, systematizing and structuring pedagogical data using ICT tools; analysis of information models of pedagogical systems and interpretation of the obtained results; anticipation of the consequences of the use of ICT tools in the activities of computer science teachers; readiness to master and apply new ICT tools)) and functions (educational (forms in students a system of knowledge about computer technologies and their role in the educational process), developmental (produces in the future specialist the desire for self-improvement, the desire to be a high level specialist); (develops students' ability to solve new non-standard educational problems using computer technology, as well as the ability to adapt to the conditions of the professional environment, which are constantly changing)), which contribute to the achievement of this goal.

Key words: model, ICT competence, formation of ICT competence, model of formation of ICT competence, future teacher of computer science, professional training.

ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Стаття присвячена проблемі освіти дорослих в контексті педагогічного осмислення. Структурно-логічний аналіз наукових досліджень щодо освіти дорослих дозволив констатувати їх міждисциплінарний характер і визначити провідні аспекти досліджень: філософський, історико-педагогічний, психологічний, соціально-освітній, андрагогічний. Аналіз досліджень американських, європейських та вітчизняних учених дозволив визначити складові системи освіти дорослих, зокрема базову, професійну, додаткову, освіту жінок, громадянську, батьківську, дозвіллеву, освіту вдома, сімейну, освіту «третього» віку, релігійну освіту, навчання на робочому місці тощо. Особливий інтерес викликають дослідження сучасних учених стосовно впровадження інноваційних освітніх технологій у процес навчання дорослих, зокрема, інтерактивних, дистанційних.

Ключові слова: *освіта дорослих, формальна освіта, неформальна освіта, освіта впродовж життя, неперервна освіта.*

Постановка проблеми. Динамізм світового економічного й суспільного розвитку, процеси глобалізації та інтеграції, перехід до інформаційного суспільства зумовлюють необхідність модернізації системи освіти, методологічною основою якої є концепція «освіти впродовж життя», що розглядається як важлива й обов'язкова складова соціальної моделі сучасного суспільства, як така, що здатна адекватно відповісти на виклики сучасного суспільства і забезпечити людині професійний та соціальний розвиток впродовж життя. Освіта дорослих є одним із важливих складників системи неперервної освіти. На думку П. Ленгранда, «майбутнє освіти, у цілому, та здатність освіти до оновлення залежать від розвитку освіти дорослих» (Огієнко, 2009; Lengrand, 1970, с. 28).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз численних наукових досліджень засвідчує, що проблемам освіти дорослих присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонової, І. Беюл, Л. Ведернікової, С. Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змейова, Т. Зотової, С. Коваленко, Н. Ничкало, О. Митіної, О. Огієнко, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін. Науковці впевненні, що «філософія освіти дорослих є основою освітньої практики», тією структурою, що здатна поєднати окремі компоненти освіти дорослих в єдине ціле», виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін.

Для нашого дослідження важливе значення мають дослідження науковців стосовно історико-педагогічного розвитку освіти дорослих у США взагалі та неформальної освіти зокрема, серед яких: Дж. Адамс «Кордони американської культури» (1944), К. Греттен «У пошуках знань» (1955),

Г. Стаблфілд «До історії освіти дорослих в Америці» (1988), Г. Стаблфілд та П. Кін (1994), Дж. Кетт «Пошук знань в умовах труднощів» (1994). Проте, на думку С. Хоула, працею, у якій «найбільш ретельно виписано історію освіти дорослих у США» є монографія М. Ноулза «Рух за освіту дорослих у Сполучених Штатах» (1962).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що освіта дорослих еволюціонувала з розвитком суспільства, тому має тривалу історію і певні традиції, здебільшого розглядалася як неформальна освіта дорослих, що спрямована на саморозвиток, самовдосконалення дорослої людини, задоволення її освітніх потреб; механізм розбудови громадянського суспільства.

Структурно-логічний аналіз наукових досліджень щодо освіти дорослих дозволив констатувати їх міждисциплінарний характер і визначити провідні аспекти досліджень: філософський, історико-педагогічний, психологічний, соціально-освітній, андрагогічний.

Хоча предметом досліджень науковців був широкий спектр практичних і теоретичних проблем освіти дорослих, проте питанням проблеми освіти дорослих в контексті педагогічного осмислення не приділялася належна увага.

Мета статті. Звідси, *метою нашої статті* є дослідити проблему педагогічного осмислення неформальної освіти як складової системи освіти дорослих.

Методи дослідження. Для реалізації мети автором використано такі методи дослідження: конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу) та загальнонаукові (порівняння, аналіз, узагальнення, синтез, систематизація).

Виклад основного матеріалу. Головними чинниками інтенсивного розвитку освіти дорослих є ті соціальні та економічні зміни, що відбуваються в суспільстві. На думку Ш. Мерріема, саме соціокультурний контекст, який поєднує три виміри: демографію, глобалізацію економіки і технології, створює як особливі інтереси і потреби дорослої людини, так і освітні можливості, що їм надаються (Огієнко, 2009; **Merriam, 2007**).

Статистичні дані засвідчують, що в розвинених країнах світу спостерігається тенденція старіння населення. У 2014 році доля людей похилого віку зросла до 12 % у порівнянні з 9 % у 1994 році, а до 2050 року очікується її зростання до 21 % (National Center for Education Statistics). Тому, американські вчені наголошують на необхідності створення інклюзивної освітньої моделі, яка враховувала б потреби дорослих людей різного віку. У цьому контексті провідне місце займає неформальна освіта дорослих.

Глобальна економіка розглядається дослідниками як мегатенденція XXI століття, яка «має драматичні імплікації для освіти дорослих (Merriam, 2007, с. 32; 67). Це пов'язано як із устарюванням знання та невідповідністю

компетентності, життєвою необхідністю адекватного використання та здійснення професійної перепідготовки кадрів, з переходом до економіки у сфері послуг, змінами у складі робочої сили, так і з переходом до інформаційного суспільства, досягненнями науково-технічного прогресу, появою нових технологій тощо.

На думку дослідників (Merriam, 2013) відповіддю освіти дорослих на соціокультурний контекст сучасного суспільства є інтеграція та взаємопроникнення формальної та неформальної освіти, що слугує основою розбудови суспільства, що навчається.

Звернення до філософських засад освіти дорослих у США ми знаходимо в роботах таких провідних американських вчених як Т. Брамельд, Дж. Брунер, Г. Даркенвальд, Дж. Дьюї, Дж. Еліс (Elias, 2004), А. Маслоу, С. Мерріем, М. Ноулз, А. Вілсон, та ін.

Привертає увагу виокремлення й осмислення філософських підходів Дж. Елісом та С. Меррієм (Elias, 2004; Огієнко, 2009, с. 351), які вплинули на розвиток освіти дорослих: лібералізм, прогресивізм, біхевіоризм, гуманізм, радикалізм, конструктивізм. До них звертається у своїх дослідженнях Н. Бідюк, Н. Горун, О. Огієнко (Огієнко, 2009).

Лібералізм має давні коріння й виходить із того, що оскільки людина є справжнім джерелом поступу в суспільному житті, то необхідно забезпечити її права та свободи, надання рівного доступу до освіти незалежно від рівня добробуту й соціального стану.

Історичні корені філософії прогресивізму пов'язані з прогресивним політичним рухом у суспільстві та освіті. Її основу складають концепції взаємодії освіти і суспільства, емпіричні теорії освіти, демократизації освіти. Оскільки інтенсивний розвиток освіти дорослих припадає саме на період розквіту прогресивізму у США, то не дивно, що він мав суттєвий вплив. Серед прихильників прогресивізму в освіті дорослих назовемо Е. Ліндемана, Б. Бергевіна, які метою освіти дорослих вважали задоволення освітніх потреб дорослої людини і наполягали, що освіта дорослих повинна бути практикоспрямованою, спиратися на досвід дорослої людини.

На думку Н. Бідюк, сучасний шлях розвитку прогресивної освіти – це шлях її трансформації в концепції «соціального реконструктивізму», «громадської освіти» і «освіти для виживання», у яких поєднуються ідеї, запозичені з педагогічних, філософських, антропологічних, психологічних і соціологічних теорій. Відомими прихильниками цих концепцій у педагогіці США стали Т. Брамельд, Дж. Вілер, С. Коген, Л. Меткалф, Д. Олівер, У. Стенлі, Б. Собел, Р. Райт, У. Файнберг, Л. Фішер, Г. Шейн, Р. Шерман та інші.

Біхевіористичний напрям, засновником якого був Джон Уотсон, виник у США на початку ХХ ст. Базуючись на теорії І. Павлова про умовні рефлекси, його прихильники (Дж. Вотсон, Б. Сніннер, Е. Торндайк, та ін.)

розглядали особистість як сукупність поведінкових реакцій на стимули зовнішнього середовища. Звідси мета освіти дорослих – модифікація поведінки дорослого, з орієнтацією на зміни в людині.

На відміну від біхевіористів, представники гуманістичного напрямку (Дж. Браун, Л. Джонсон, А. Маслоу, М. Ноулз, К. Роджерс та ін.) людину вважають самостійною, активною, відкритою до змін і самоактуалізації особистістю, яка є активним суб'єктом навчального процесу.

На думку О. Огієнко, андрагогіка як наука про освіту дорослих, основні положення якої були обґрунтовані американським ученим М. Ноулзом, є зразком гуманістичного підходу в освіті дорослих, виходячи з якого досліджувалися специфічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчального процесу, а саме: усвідомлення дорослої людиною себе як самостійної особистості; наявність життєвого та професійного досвіду, який стає джерелом освіти безпосередньо для неї та її колег; наявність освітніх потреб, прагнення за допомогою навчання вирішити свої життєво важливі проблеми та досягти конкретних цілей; прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку; прагнення до негайної реалізації набутих знань (Огієнко, 2009, с. 62).

Засновники радикального напрямку, ґрунтуючись на теоріях анархізму, марксизму, соціалізму, розглядають освіту взагалі та освіту дорослих зокрема як важливий механізм для досягнення радикальних змін у суспільстві. Це актуалізує соціальну роль неформальної освіти дорослих, оскільки вимагає критичного осмислення та особистої їх участі у цих змінах. Яскравим представником цього філософського напрямку є Пауло Фрейре, який вважав, що для більш радикальної трансформації суспільства необхідно ширше залучати верста населення до освіти.

На думку дослідників, відбувається процес «переключення» від попередніх філософій, до нової філософії конструктивізму, основними ідеями якого є теоретичний та концептуальний релятивізм, важливість контексту, критичне мислення та трансформаційне навчання. У філософії конструктивізму людина є унікальною за своїм баченням світу, своїми переконаннями, своїм світоглядом, тому вона здатна конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності.

Хоча до ХХ століття більшість ідей американської освітньої філософії була запозичена з великих систем чи шкіл філософії, а педагогічні ідеї Я. Коменського, І. Гербарта, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Г. Спенсера пронизували американські педагогічні теорії до початку ХХ століття, під впливом ринкових вимог, сформувалася унікальна філософія прагматизму, що поряд із біхевіоризмом і соціальним конструктивізмом виявилася типовим американським, і яка диктувала весь подальший розвиток філософії освіти в США.

Підтримку ідеї неперервного навчання дорослих знаходимо в роботах учених XVI-XVIII століть. Ян Амос Коменський вважав, що «якщо для всього людського роду весь світ – це школа, від початку до кінця віків, так і для кожної людини його життя – школа, від колиски до труни; необхідно не тільки сказати разом із Сенекою: «Навчатися в будь-якому віці не пізно», а треба казати: кожен вік призначений для учіння, і одні й ті самі межі відведені людському життю і людській школі.

Наші розвідки переконують, що з XIX століття розпочинається активне осмислення педагогічного досвіду, його обґрунтування. Ідею неформальної освіти дорослих обґрунтовує у своїх наукових працях французький філософ Ж. Кондорсе. Він наголошував на важливості та необхідності навчання людини до пізньої старості, використовуючи для цього лекторії, бібліотеки, музеї тощо. Реалізувати його ідеї на практиці спромігся Р. Оуен, який у 1816 році відкрив першу вечірню школу для дорослих «Новий інститут для утворення характеру людини». У своїй автобіографічній роботі «Ідучи своїм шляхом: автобіографія двадцяти сіми років» (1874) він обґрунтовує значення освіти для дорослої людини, розкриває сутнісні особливості їх навчання та ретельно описує свої труднощі щодо організації шкіл для дорослих.

У процесі дослідження було з'ясовано, що на розвиток освіти дорослих у США та європейських країнах суттєвий вплив мала філософська концепція Ніколая Фредерика Северина Грундтвіга (1783–1872), його концепція Вищої народної школи. Учений вважав освіту для дорослої людини «пробудженням життя», «поширенням світла», «впливом на душу» (Огієнко, 2009, с. 154), а про вищу народну школу писав, що вона «повинна бути школою для життя..., повинна бути історико-поетичною..., повинна бути світлом для народу..., повинна бути школою-інтернатом для дорослих».

Початок розвитку неформальної освіти на концептуальному рівні пов'язується з міжнародною конференцією у Вільямсбергу (США, 1967), коли було розглянуто питання світової кризи в освіті. Ф. Кумбс застерігав, що відбувається «світова криза освіти, правда, не так ярко виражена, як продовольча чи військова криза, але вона може мати серйозні наслідки». Чинниками світової кризи, на його думку, стали: велика кількість тих, хто бажає вчитися; нестача засобів навчання; консервативність системи освіти; інертність суспільства, байдужість до потреб і проблем освіти.

Отже, ідея освіти дорослих, яка розглядалася в контексті неперервної освіти визначалася як засіб вирішення проблеми «нескінченного в кінцевому, досягнення повноти людського розвитку», як принцип постійного поповнення знань, оскільки «життя, яке постійно рухається, потребує повноти та всебічного розвитку людських здібностей», а для цього необхідно навчання, освіту та просвіту «зробити такою ж інстинктивною потребою, як питатися та кормитися тілу», як важливе завдання педагога – «розвивати в

учнях здатність і бажання навчатися все життя», як результат освіти – «необхідно навчатися у школі, але значно більше необхідно навчатися після закінчення школи, і це друге навчання за своїми наслідками, за своїм впливом на людину і на суспільство невимірно важливіше першого».

У контексті наукового осмислення проблеми освіти дорослих значущими є дослідження психологічної науки, що розкривають специфіку психології навчання дорослих: характеристики дорослої людини як суб'єкту навчання (Е. Торндайк, Е. Еріксон, Ю. Кулюткин та ін.), мотивацію дорослої людини до навчання (П. Джарвіс, А. Мітіна, А. Роджерс та ін.) тощо.

Одними з перших публікацій, у яких обґрунтовувалися здатність, прагнення та інтерес дорослої людини до навчання, були праці Е. Торндайка «Учіння дорослих» (1928), «Інтереси дорослих» (1935) та робота Г. Соренсона «Здібності дорослих» (1938). Саме їх основні положення поклав в основу своєї теорії множинних інтелектів психолог Г. Гарднер. Ним виокремлено вербальний, візуальний, логіко-математичний, кінестатичний, внутрішньо особистісний, натуралістичний та музичний інтелекти, розвиток яких відбувається впродовж всього життя людини.

У цьому контексті слухними є дослідження американських вчених А. Маслоу та К. Роджерса, які дозволили розглянути процес навчання не як «відповідь на стимул чи задоволення вимог до нового знання», а як процес задоволення внутрішніх «спонукань і поривів» (Rogers, 2010, с. 198.)

Теорія Маслоу дала багато для розуміння того, що лежить в основі інтересів і дій дорослих людей, їх потреб (Рис. 1.).



Рис. 1. Ієрархія потреб за А. Маслоу (Maslow, 1970)

Проте А. Маслоу потребу в пізнанні не вніс у свою ієрархію потреб, оскільки вважав, що одні люди мають таку потребу і прагнуть її задовольнити, а інші мають страх перед знанням.

Водночас П. Джарвіс упевнений, що потреба в пізнанні властива кожній людині, а наявність страху до знання є не внутрішньою її

властивістю, а результатом її негативного соціального досвіду. Без потреби в пізнанні людина не зможе зрозуміти світ, у якому живе, пристосуватися до нього. Тому в його таксономії (учений вважає, що основні потреби доцільніше розглядати у вигляді таксономії) потреби пізнання займають важливе місце (Jarvis, 2012).

Важливим вважаємо висновок М. Ноулза про те, що «дорослі люди не дуже охоче реагують на зовнішню мотивацію в порівнянні з внутрішньою» (Knowles, 1970, с. 50).

Наші розвідки переконують, що суттєве значення для розвитку теорії і практики освіти дорослих мали праці психологів Е. Еріксона, Г. Гаулда, Д. Левінсона, Д. Вейланта, у яких виокремлюються основні періоди в житті дорослої людини, аналізуються й визначаються психологічні особливості дорослої людини, що дає можливість більш адекватно вибудовувати процес навчання та визначити специфічні характеристики дорослого як суб'єкту навчання, зокрема такі, як усвідомлення себе самостійною особистістю, наявність багатого життєвого, професійного й соціального досвіду (Staudinger, 2001).

Соціально-освітній аспект дослідження освіти дорослих став предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема, С. Брукфілда, С. Вершловського, Е. Ліндемана, Л. Лук'янової, М. Ноулза, О. Огієнко та ін.

Однією з перших фундаментальних праць була робота Е. Ліндемана «Значення освіти дорослих», яка мала визначальний вплив на усвідомлення значущості розвитку неформальної освіти дорослих. Заслужують на увагу його підхід до розуміння сутності освіти дорослих. «Освіта – це не тільки підготовка до майбутнього, це – життя, а, тому освіта, як і життя, є нескінченною».

«Освіта не може більше бути обмежена місцем навчання, строком чи кількістю років, освіта повинна дорівнювати навчання, незалежно від того, де, як чи коли воно відбувається». Така «тріада» освіти (формальна, неформальна і інформальна) була вперше подано в роботі Ф. Кумбса і М. Ахмеда «Криза освіти у сучасному світі».

Аналіз досліджень американських учених Л. Брайсона, С. Брукфілда, Дж. Даркевольда, П. Джарвіса, Ш. Меррієма (Merriam, 2013) та інших, дозволив визначити складові системи освіти дорослих, зокрема базову, професійну, додаткову, освіту жінок, громадянську, батьківську, дозвілєву, освіту вдома, сімейну, освіту «третього» віку, релігійну освіту, навчання на робочому місці тощо.

Привертає увагу виокремлення Л. Лук'яновою функцій неформальної освіти дорослих, серед яких: соціальна, яка дає можливість використовувати соціальний досвід і залучати до розв'язання сучасних проблем суспільства; адаптивна як пристосування до нових вимог життя в швидкозмінному світі; регулятивна, що забезпечує регулювання відносин у швидкозмінному

зовнішньому середовищі; розвивальна, що сприяє оволодінню новими методами, способами дій, збагаченню можливостей людини та її духовного світу; прогностична – як наукове передбачення особистісного зростання та розвитку громади; компенсуюча – відтворення освітніх можливостей, які раніше були відсутні або втрачені; заохочувальна – стимулювання освітніх потреб людини.

Наші розвідки переконують, що важливою подією в розвиткові теорії і практики освіти дорослих взагалі та неформальної освіти дорослих зокрема мало введення до наукового обігу поняття «андрагогіка». У США цей термін ввів Е. Ліндемман. Він вважав андрагогіку «істинним методом» освіти дорослих (Огієнко, 2009).

Загально визнаною сьогодні є обґрунтована М. Ноулзом андрагогічна модель навчання дорослих, у якій дорослій людині відводиться провідна роль в організації свого навчання. Основними принципами андрагогічної моделі, що враховують особливості дорослої людини, є: принцип усвідомленості навчання (дорослим необхідно знати цінність навчання та його користь для них); самоспрямованості (доросла людина є цілеспрямованою, здатною до самоспрямованого навчання), орієнтації на суб'єктний досвід того, хто навчається, контекстності навчання, актуалізації результатів навчання, умотивованості (Огієнко, 2009).

Вважаємо за доцільне зацентувати на роботах С. Хоула і А. Тафа, у яких доводиться необхідність самоспрямованого навчання дорослих. Їх ідеї знайшли своє подальше обґрунтування в дослідженнях С. Брукфілда, Р. Брокетта та Р. Хіємстра, Ш. Меррієма, Д. Мезірова та ін. Сьогодні концепція самоспрямованого навчання є визначальною в системі освіти дорослих, оскільки, відповідає прагненню дорослої людини брати на себе відповідальність за своє навчання, прагнення до саморозвитку та самореалізації. «Актуалізація концепції самоспрямованого навчання в освіті дорослих відбиває прагнення зробити її значущою та активно застосовувати в навчальному процесі дорослої людини».

Для усвідомлення сутності та андрагогічних особливостей процесу навчання дорослих, суттєве значення має теорія навчання американського вченого Р. Ган'є. Він визначає вісім типів навчання, сім із яких складають ієрархію, а восьмий тип може здійснюватися на кожному рівні: сигнальне навчання чи навчання з відповіддю може здійснюватися на будь-якому рівні ієрархії; навчання – стимулювання реакції; моторне навчання – навчання вмінням; вербальне навчання – механічне навчання; навчання відмінностям – формування здатності відрізнити явища; понятійне навчання – навчання концептам; навчання правилам – формувати здатність відповідати на сигнали; рішення проблем – вищий рівень ієрархії.

Особливий інтерес викликають дослідження сучасних учених щодо впровадження інноваційних освітніх технологій у процес навчання дорослих, зокрема інтерактивних, дистанційних (Staudinger, 2011).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз широкого кола вітчизняних і зарубіжних джерел із проблеми освіти дорослих дозволив констатувати їх міждисциплінарний характер, засвідчив, що освіта дорослих є одним із важливих складників системи неперервної освіти. Неперервна освіта розуміється сьогодні не тільки як «учіння довжиною в життя» (lifelong learning), але й як «учіння шириною в життя» (lifewide learning), акцентуючи увагу на розширенні можливостей надання освіти з використанням як формальної, так і неформальної та інформальної освіти. У даному контексті неформальна освіта дорослих розглядається як рівноцінна складова системи освіти дорослих, як соціокультурний компонент, який відображає потребу дорослих людей в одержанні різноманітних освітніх послуг. Тому, для розробки теоретичних засад неформальної освіти важливим є педагогічне осмислення неформальної освіти як складової системи освіти дорослих.

На сучасному етапі розвитку неформальної освіти дорослих в Україні існує багато проблем і запитань, відповіді на більшість із них можна знайти, аналізуючи, систематизуючи й адаптуючи досвід країн, які мають певні досягнення в розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема європейських країн та США.

ЛІТЕРАТУРА

- Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Ogienko, O.I. (2009). *Tendencies of adult education in Scandinavian countries (second half of the XX century)* (DSc thesis). Kyiv).
- Elias, J. (2004). *Philosophical Foundations of Adult* (3rd ed.). NY: Krieger Pub Co.
- Jarvis, P. (2012). *Adult Learning in the Social Context* (4nd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus Pedagogy*. New York: Associated Press.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). NY: Harper & Row.
- Merriam, S. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Center for Education Statistics (NCES). Retrieved from: <http://nces.ed.gov/>.
- Rogers, A. (2010). *Teaching Adults* (4th ed.). Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Staudinger, U. (2001). A view on midlife development from life-span theory. *Handbook of midlife development*, (pp. 3-39). NY: Wiley.
- Thompson, M. (2011). Adult Education in a Technological Society. *Journal of Lifelong Learning*, Vol. 20, 51-71.

РЕЗЮМЕ

Терехина Наталья. Педагогическое осмысление неформального образования как составляющей системы образования взрослых.

Статья посвящена проблеме образования взрослых в контексте педагогического осмысления. Структурно-логический анализ научных исследований по образованию взрослых позволил констатировать их междисциплинарный характер и определить ведущие аспекты исследований: философский, историко-педагогический, психологический, социально-образовательный, андрагогический. Анализ исследований американских, европейских и отечественных ученых позволил определить составляющие системы образования взрослых, в частности базовую, профессиональную, дополнительную, образование женщин, гражданскую, родительскую, досуговую, образование дома, семейную, образование «третьего» возраста, религиозное образование, обучение на рабочем месте и тому подобное. Особый интерес вызывают исследования современных ученых по внедрению инновационных образовательных технологий в процесс обучения взрослых, в частности интерактивных, дистанционных.

Ключевые слова: образование взрослых, формальное образование, неформальное образование, образование в течение жизни, непрерывное образование.

SUMMARY

Terokhina Nataliia. The problem of adult education in the context of pedagogical understanding.

The article deals with the problem of adult education in the context of pedagogical thinking. Structural and logical analysis of scientific research of adult education allowed to ascertain their interdisciplinary character and to determine the leading aspects of research: philosophical, historical and pedagogical, psychological, socio-educational, andragogical. It draws attention to the philosophical approaches of scholars who influenced development of adult education: liberalism, progressivism, behaviorism, humanism, radicalism, constructivism.

An important event in the development of theory and practice of adult education, in general, and non-formal adult education, in particular, was introduction to the scientific circulation of the concept of “andragogics”.

Today, the concept of self-directed learning is crucial in the adult education system because it responds to the adult’s desire to take responsibility for his learning, desire for self-development and self-realization.

The analysis of studies of American, European and national scientists allowed to determine the components of adult education systems, in particular, basic, professional, additional, women’s education, civic, parental, leisure, home education, family, “third age” education, religious education, education at work, etc.

Continuing education is now understood not only as “lifelong learning” but also as “lifewide learning”, focusing on expanding of formal, non-formal and informal education. In this context, non-formal adult education is seen as an equivalent component of the adult education system, as a socio-cultural component that reflects the need for adults to receive a variety of educational services. Therefore, for the development of theoretical foundations of non-formal education, it is important to pedagogically understand non-formal education as part of the adult education system. Of particular interest are the studies of modern scholars on the introduction of innovative educational technologies in the process of adult learning, in particular, interactive, distance learning.

Key words: adult education, formal education, non-formal education, lifelong learning, continuous education.

Роман Харченко

Сумській національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-7683-5835

Андрій Леоненко

Сумській державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5132-9461

Владислава Ганчева

Інститут модернізації змісту освіти МОНУ
ORCID ID 0000-0003-0820-4430

Ольга Гончаренко

Сумській державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9972-6781

Олександр Жуков

Сумській державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2592-7761

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/175-183

ВПЛИВ КООРДИНАЦІЙНИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК УВАГИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В основу даної статті покладено припущення, що природною основою координаційних здібностей є властивості нервової системи, індивідуальні варіанти будови кори головного мозку, ступінь зрілості її окремих областей, рівень розвитку і збереження сенсорних систем, продуктивність психічних процесів, темперамент, характер, здатність регулювати емоційний стан. Дане дослідження показує, що позитивний фон для коригування уваги можуть створювати вправи для розвитку координаційних здібностей, тому що такі вправи сприяють збільшенню стійкості нервової системи. Проведене дослідження дозволило виявити відмінності між показниками уваги студентів до та після застосування на заняттях з фізичного виховання комплексу координаційних вправ.

Ключові слова: параметри уваги, координаційні здібності, студенти.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес спричиняє зміни в багатьох галузях людських знань. Це призводить до подальшої інтенсифікації й ускладнення процесу навчання в закладі вищої освіти. Обсяг засвоєння інформації, який щороку збільшується, вимагає від студентської молоді психологічних напружень та фізичних зусиль.

Увага – це одна з необхідних психологічних умов продуктивності розумової діяльності студента на занятті, яка проявляється в їх робочому стані, зосередженості на предметі навчального заняття і на процесі виконання навчальних завдань (Рибалко та Самохвалова, 2020; Харченко та ін., 2019).

Увагу не можна розглядати як окреме, саме по собі існуюче, психічне явище. Вона проявляється лише в процесі будь-якої діяльності людини.

Позитивним фоном для коригування уваги – це стійкість нервової системи. Розподіл її інтенсивності для повноцінного розвитку всіх

формованих психофізіологічних процесів відбувається під час виконання тонко координованих рухів (Колумбет, 2014; Самохвалова та ін., 2018).

Як результат функціонування головного мозку, координаційні здібності тісно пов'язані з проявом психічних функцій (увага, пам'ять, мислення). Моторна (рухова) асиметрія є одним із факторів, які визначають надійність рухових дій, оскільки асиметрія рухів виступає деяким регулятором якісного виконання структури рухів, що характеризує успішність даної діяльності (Куртова та ін., 2018; Хоменко та ін., 2019).

Актуальним є питання пошуку методів оптимізації уваги для підвищення ефективності процесу навчання студентської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи наукову літературу з даної проблеми, можна зауважити, що Ланге дослідив, як увага сприяє сенсомоторній адаптації тобто механізм уваги це сигнал м'язових зусиль, якими характеризується будь-яке напруження, викликане діяльністю, спрямованою на досягнення мети (Узнадзе, 2004, с. 360-361).

А. С. Москальова досліджувала особливості розвитку уваги студентів педагогічних ВНЗ різних спеціальностей на різних етапах навчання. Автор зазначає, що увага студентів, які навчаються на різних спеціальностях, має своєрідні відмінності (Москальова, 2014).

У законі України «Про фізичну культуру і спорт» визначаються необхідні зміни в підходах суспільства до зміщення здоров'я людини до найвищої гуманістичної цінності та пріоритетного напрямку державної політики. Зокрема, у комплексній програмі відмічається, що в Україні склалася критична ситуація з станом здоров'я населення. Різко зросла захворюваність, у тому числі на гіпертонію – у три рази, стенокардію – у 2,4 рази, інфаркт міокарда – 30 відсотків. Неприятливі природні умови стали причиною зростання кількості хворих дітей (ДПРФКС).

Майже 90 відсотків дітей, учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50 відсотків – незадовільну фізичну підготовку, близько 70 відсотків дорослого населення – низький, нижчий за середній, рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61 відсоток, 20-29 років – 67,2, 30-39 років – 66, 40-49 років – 81,5, 50-59 років – 81, 60 років і старше – 98,1 відсоток. Наприкінці століття кількість інвалідів в Україні перевищувала 2 млн. осіб (ДПРФКС).

В останні роки продовжується тенденція до зниження середньої тривалості життя чоловіків і жінок в Україні, яка на 10-15 років нижча, ніж у США, Японії, Франції та інших економічно розвинених країнах.

На основі спеціально проведеного спостереження експерти «Фонду свободи» зробили прогноз: до 2050 року населення України, в умовах нинішніх темпах зниження, може скоротитися на 17 мільйонів і скласти 32 мільйони.

Прогноз «Фонду Свободи» підтверджується і незалежними спостереженнями, проведеними експертами ООН з проблем демографії. Виходячи з їх висновків, населення України до 2050 року зменшиться майже на 40 %, тобто до 32 мільйонів. Таким чином, обидва незалежні прогнози збігаються.

Демографічна ситуація України представляє серйозну небезпеку, що веде до різкого послаблення політичної, економічної та оборонної безпеки.

За даними головного організаційно-мобілізаційного управління Генштабу ВС України з 60 тисяч юнаків, які підпадають під призив кожного року, тільки 15,5 тисяч вважаються практично здоровими (ДПРФКС).

Крім цього, за даними Міністерства освіти і науки України, майже 90 % українських дітей, учнів і студентів мають відхилення у стані здоров'я, більше 50 % – незадовільну фізичну підготовку. Кількість дітей-інвалідів в Україні збільшилася на 28,5 тисяч і на цей момент складає 150,3 тис. дітей, більше 78 % із них – діти 7–14 років (ДПРФКС).

У багатьох випадках це пов'язано з неефективним застосуванням самостійного оздоровчого тренування. У новітній час, у зв'язку з упровадженням у навчальний процес закладів вищої освіти Болонської системи потребується вдосконалення цього виду діяльності студентів.

Тому стратегічна мета національної системи виховання студентської молоді потребує формування морального, психічного й соматичного здоров'я, осмисленої потреби у фізичному вдосконаленні, формуванні внутрішньої мотивації для самостійних занять фізичною культурою і спортом, оволодіння знаннями та уміннями здорового способу життя (Канішевський С.М.).

Наукові дослідження дозволили сформулювати найбільш поширене поняття здоров'я. Здоров'я – це психофізичний стан людини, який характеризується відсутністю патологічних змін і функціональним станом, достатнім для повноцінної біосоціальної адаптації та збереження фізичної та психологічної працеспроможності в умовах природного середовища життєдіяльності.

Використання засобів фізичної культури для оптимізації цього положення значною мірою буде пов'язане із застосуванням індивідуальних тренувально-оздоровчих програм (ІТОП) і міцних мотиваційних психо-соціальних установок на зміцнення та збереження здоров'я.

Розвиток сенсомоторної уваги у першокурсників, як однієї зі складових психомоторної активності студентів, проаналізувала С. М. Кондратюк (Кондратюк, 2013).

У ході дослідження визначено особливості прояву та розвитку уваги в студентському віці, а також її зв'язок із успішністю навчання (Рибалко та ін., 2016; Харченко та ін., 2019; Хоменко та ін., 2019).

Мета дослідження: проаналізувати вплив координаційних вправ на зміни показників уваги (стійкість, концентрація, розподіл) у студентів педагогічного університету.

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

2. Визначити початковий рівень показників уваги студентів та рівень розвитку координаційних здібностей.

3. Дослідити вплив комплексу вправ для розвитку координаційних здібностей на показники уваги.

Для вирішення завдань використовувалися такі методи: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, психологічне тестування, метод математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 34 студенти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

На початку експерименту досліджувались основні властивості уваги: швидкість, обсяг, концентрація, стійкість, розподіл та динаміка перемикання, та рівень розвитку координаційних здібностей студентів.

Для дослідження основних властивостей уваги було використано такі методики:

1. Анкета самооцінки, що дозволяє з'ясувати вік, самопочуття, працездатність, стосунки з викладачами та однокурсниками, матеріальне становище студента та його вольові якості й уподобання.

2. Методика Мюнстерберга, що виявляє міру зосередженості вибіркості уваги.

3. Тест «П'єрона-Рузера», який дозволяє визначити рівень концентрації, вибіркості та швидкості перемикання уваги.

4. Тест «Кільця Ландольта», показники якої ідентифікують такі властивості уваги, як стійкість, обсяг, розподіл, концентрацію, коливання.

Рівень розвитку координаційних здібностей визначався за такими нормативами: тест «Хват падаючої лінійки по Душаніну», проба Ромберга, тест Копилова, човниковий біг 4x9 м.

Було проведено статистичну обробку отриманих даних. З'ясовано середнє значення для окремо взятих ознак. Вірогідність відмінностей перевірено за допомогою t-критерію Ст'юдента.

Таблиця 1

Динаміка зміни показників уваги студентів на початку експерименту

№	Назва тесту	Середнє значення
1.	Тест Кільця Ландольта	1106±2,13 P≤0,05
2.	Тест П'єрона-Рузера	82,34±2,4 P≤0,05
3.	Методика Мюнстерберга	19,52± 0,12 P≤0,05

Аналіз тестування на початку експерименту показав, що показники концентрації уваги (тест П'єрона-Рузера) знаходяться на середньому рівні; зосередженості та вибіркості уваги (Методика Мюнстерберга) – на рівні

нижче за середній. У той самий час, привертає увагу розподіл за швидкістю обробки таблиці коректурної проби «Кільця Ландольта» (кількість знаків, переглянутих студентами за 5 хвилин), інакше кажучи, продуктивність виконання тесту знаходиться на рівні нижче за середній (табл. 1).

На початку експерименту ми провели тестування рівня розвитку координаційних здібностей студентів. Середні показники результатів дослідження представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку координаційних здібностей студентів на початку експерименту

№	Назва тесту	Середнє значення
1.	Тест «Хват падаючої лінійки по Душаніну», см	19,51±0,21
2.	Проба Ромберга, с	18,2±0,14
3.	Тест Копилова, с	9,35±1,25
4.	Човниковий біг 4x9м, с	9,9±1,12

За результатами досліджень, проведених на початку експерименту, можна зазначити, що рівень розвитку координаційних здібностей студентів знаходяться на рівні нижче за середній.

Для проведення експерименту студентів було розподілено на 2 групи по 17 чоловік у кожній.

Студентам першої групи (ЕГ1) наприкінці кожного заняття з фізичного виховання пропонувалося виконувати комплекс вправи для розвитку координаційних здібностей.

У другій групі (ЕГ2) студенти наприкінці заняття з фізичного виховання також виконували комплекс вправи для розвитку координаційних здібностей. Вправи студенти виконували груповим методом. Групи формувалися відповідно до типу нервової системи студентів (тип нервової системи визначався за темпінг-тестом). Студентам зі слабким типом нервової системи збільшувався обсяг навантаження за рахунок збільшення тривалості окремої вправи. У студентів із сильним типом нервової системи збільшувалась інтенсивність навантаження за рахунок збільшення вправ та зменшення часу на їх виконання.

Для складання комплексу використовувались такі вправи:

- гімнастичні вправи динамічного характеру, які одночасно охоплюють основні групи м'язів;
- вправи без предметів і з предметами (м'ячами, гімнастичними палицями, скакалками та ін.);
- прості та складні вправи, що виконуються в змінених умовах, при різних положеннях тіла або його частин, у різні сторони (елементи акробатики (перекиди, різні перекати тощо), вправи в рівновазі;
- вправи з елементами спортивних ігор.

При цьому, щоб запобігти формуванню динамічного стереотипу, вправи змінювалися за рахунок зміни просторових, часових і динамічних параметрів, а також за рахунок зовнішніх умов, змінюючи порядок розташування снарядів, їх вагу, висоту; змінюючи площу опори або збільшуючи її рухливість у вправах на рівновагу тощо; комбінуючи рухові навички; поєднуючи ходьбу зі стрибками, біг і ловлю предметів; виконуючи вправи по сигналу або за обмежений час.

Таблиця 3

Динаміка зміни показників уваги студентів в кінці експерименту

№	Назва тесту	ЕГ1	ЕГ 2	
11.	Тест Кільця Ландольта	1643±2,13	1884±2,04	P≤0,05
22.	Тест Пьерона - Рузера	85,12±2,4	87,58± 0,12	P≤0,05
33.	Методика Мюнстерберга	23,87± 0,12	24,12± 0,04	P≤0,05

За даними експериментального дослідження, наприкінці експерименту з'ясовано, що за тестом Пьерона-Роузера показник в ЕГ1 становлять 85,12 фігури за 60 сек., а в ЕГ 2 – 87,58 фігури, що відповідає середньому рівню.

Результати тесту Кільця Ландольта (кількість фігур за 5 хв.) змінилися в ЕГ 1 до 1642, а в ЕГ 2 – 1884, що свідчить про збільшення продуктивності виконання вправи.

Результати тесту Методика Мюнстерберга (кількість слів за 2 хв.) в ЕГ 1 становить 23,87 слів, що відповідає середньому рівню, а в ЕГ 2 – 24,12 слова – рівень вище за середній, відсотковий показник помилок уцій групі зменшився на 3,84 %.

Таблиця 4

Рівень розвитку координаційних здібностей студентів наприкінці експерименту

№	Назва тесту	ЕГ1	ЕГ 2
1.	Тест «Хват падаючої лінійки по Душаніну», см	17,3±1,25	16,4±0,97
2.	Проба Ромберга, с	20,04±1,54	22,5±0,86
3.	Тест Копилова,с.	10,56±0,29	11,15±0,34
4.	Човниковий біг 4х9, с	9,52±1,16	9,23±2,13

Також ми перевірили зміни показників розвитку координаційних здібностей студентів (таблиця 4).

У результаті проведення тесту «Хват падаючої лінійки по Душаніну» наприкінці дослідження було виявлено, що середні показники ЕГ2 становлять 17,3±1,25 см, в ЕГ1 – 16,4±0,97 см.

При проведенні тестування розвитку вестибулярної стійкості (проба Ромберга) виявлено, що середній показник в ЕГ1 становить 20,04±1,54 с, в ЕГ 2 – 22,5±0,86 с.

Аналізуючи рівень розвитку міжм'язової координації (тест Копилова), бачимо, що показники в ЕГ1 становлять $10,56 \pm 0,29$ с, в ЕГ 2 – $11,15 \pm 0,34$ с.

При проведенні човникового бігу 4x9 м виявлено, що показники ЕГ1 становлять $9,52 \pm 1,16$ с, в ЕГ2 – $9,23 \pm 2,13$ с.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що координаційні здібності тісно пов'язані з проявом психічних функцій, зокрема уваги. Розвиток координаційних здібностей сприяє збільшенню стійкості нервової системи, що є позитивним фоном для коригування уваги, розподілу її інтенсивності та розвитку всіх формованих психофізіологічних процесів.

У ході дослідження доведено, що врахування типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи студентів дає змогу ефективніше формувати рухові навички, які мають складно координаційну структуру, та позитивно впливає на показники уваги студентів

ЛІТЕРАТУРА

- Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 100-111 (Kurtova, P., Rybalko, P., Krasilov, A. (2018). Pedagogical conditions for the formation of health competence of the specialists in the agricultural sector in the process of physical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (78), 100-111).
- Колумбет, О. М. (2014). *Розвиток координаційних здібностей молоді*. К.: «Освіта України» (Kolumbet, O. M. (2014). *Development of coordination abilities of youth*. K.: "Education of Ukraine").
- Кондратюк, С. М. (2013). *Особливості сенсомоторної уваги студентів – першокурсників як одна з умов успішності навчання* (дис. ... кандидата психологічних наук). Кам'янець-Подільський (Kondratiuk, S. M. (2013). *Peculiarities of sensorimotor attention of first-year students as one of the conditions for academic success* (PhD thesis). Kamianets-Podilskyi).
- Москальова, А. С. (2014). *Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі*. Київ (Moskaliova, A. S. (2014). *Methods of psychodiagnostics in the educational process*. Kyiv).
- Рибалко, П. Ф., Гвоздецька, С. В., Прокопова, Л. І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 340-347 (Rybalko, P. F., Hvozdetzka, S. V., Prokорова, L. I. (2016). Modern approaches to the organization of physical culture and health work in the education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (57), 340-347).
- Рибалко, П. Ф., Самохвалова, І. Ю. (2020). Аналіз розвитку рухових здібностей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі секційних занять (Rybalko, P. F., Samokhvalova, I. Yu. (2020). Analysis of the development of motor abilities of students of higher education institutions by means of sports games in the process of sectional classes). *Modern researcher in psychology and pedagogy*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", pp. 333-352.
- Самохвалова, І. Ю., Мелюшкина, В. В., Рибалко, П. Ф. (2018). Настільний теніс як засіб розвитку координаційних здібностей студентів аграрного університету. *Вісник*

Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 151 (1), 133-136 (Samokhvalova, I. Yu., Meliushkina, V. V., Rybalko, P. F. (2018). Table tennis as a means of developing coordination skills of students of the Agricultural University. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 151 (1), 133-136).

Узнадзе, Д. Н. (2004). *Общая психология*. М.: Смысл; СПб.: Питер (Uznadze, D. N. (2004). *General psychology*. М.: Meaning; SPb.: Peter).

Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*, 183-195 (Kharchenko, R., Khomenko, S., Krasilov, A., Rybalko, P. (2019). Methods of teaching the discipline "Physical Education" in the higher education institution. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5*, 183-195).

Хоменко, О., Рибалко, П., Гудим, М., Гудим С. (2019). Особливості методики розвитку фізичних якостей студентів неспортивних спеціальностей на заняттях фізичною культурою. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (90)*, 174-185 (Khomenko, O., Rybalko, P., Hudym, M., Hudym S. (2019). Peculiarities of the methods of physical qualities development of students of non-sports specialties at physical culture classes. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 6 (90)*, 174-185).

РЕЗЮМЕ

Харченко Роман, Леоненко Андрей, Ганчева Владислава, Гончаренко Ольга, Жуков Олександр. Влияние координационных упражнений на развитие внимания студентов на занятиях по физическому воспитанию.

В основу данної статті положено предположение, что естественной основой координационных способностей являются свойства нервной системы, индивидуальные варианты строения коры головного мозга, степень зрелости ее отдельных областей, уровень развития и сохранения сенсорных систем, производительность психических процессов, темперамент, характер, способность регулировать эмоциональное состояние. Данное исследование показывает, что положительный фон для корректировки внимания могут создавать упражнения для развития координационных способностей, потому что такие упражнения способствуют увеличению устойчивости нервной системы. Проведенное исследование позволило выявить различия между показателями внимания студентов до и после применения на занятиях по физическому воспитанию комплекса координационных упражнений.

Ключевые слова: параметры внимания, координационные способности, студенты.

SUMMARY

Kharchenko Roman, Leonenko Andrii, Gancheva Vladyslava, Goncharenko Olha, Zhukov Olekandr. The impact of coordination exercises on the students' attention development in physical education classes.

Attention in student's activities performs many different functions. It activates the necessary and inhibits unnecessary physiological processes, promotes organized and purposeful selection of information, which comes to the body, provides a selective and long-term concentration of mental processes on a particular activity.

The natural basis of coordination abilities are the properties of the nervous system, individual variants of the structure of the cerebral cortex, the degree of maturity of its individual areas, the level of development and preservation of sensory systems, productivity of the mental processes, temperament, character, ability to regulate emotional state.

The study involved 34 students of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. The possibility of the influence of a set of exercises for the development of coordination abilities on changes in attention indicators (stability, concentration, intensity, distribution) in students was determined.

The analysis of literature sources, psychological testing of the level of attention parameters, determination of the level of development of students' coordination abilities, the method of mathematical statistics were used.

The analysis of the scientific and methodological literature has shown that a positive background for the adjustment of attention (distribution, intensity, stability, concentration) can create exercises for the development of coordination skills, because such exercises increase the stability of the nervous system.

The study revealed differences between the indicators of students' attention before and after the application of a set of exercises for the development of coordination skills at physical education classes.

During the experiment, it was found out that students with a weak nervous system mastered difficult coordination skills better when the demonstration of actions had been applied. Individuals with a strong type of nervous system are more successful in mastering complex coordination motor actions when using the method of explanation.

It was experimentally confirmed that the use of a set of exercises to develop coordination skills, taking into account the typological features of the students' nervous system, had improved attention.

Key words: attention parameters, coordination abilities, students.

УДК 378.091:005.336.2

Жанна Чернякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4547-9388

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/183-195

ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті представлено теоретичний аналіз різних видів компетентностей у складі фізкультурно-оздоровчої компетентності вчителя фізичної культури залежно від типів професійної діяльності, сфери прояву та реалізації певних видів компетентності, функцій професійної діяльності. Схарактеризовано три рівні компетентностей з використанням дескрипторів «Національної рамки кваліфікацій» («знання», «уміння», «комунікація» й «автономність та відповідальність»): інтегральні, загальні та спеціальні. Конкретизовано компоненти структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти, зокрема, мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, інформаційний та творчий.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча компетентність, учителі фізичної культури, інтегральні, загальні та спеціальні компетентності, педагогічні дисципліни, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Модернізація національної системи освіти, що відображає процес євроінтеграції українського суспільства, потреби ринку

праці в конкурентоздатних фахівцях, які готові підняти престиж країни в світовій спільноті, зумовлює появу принципово нових підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Динамізм сучасних освітніх перетворень детермінує потребу підготовки нової генерації вчителів фізичної культури, здатних до виконання педагогічної діяльності на високому професійному рівні.

У реаліях сьогодення освіта є стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства. На державному рівні Закони «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2017), «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури та спорту на період до 2020 року», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Стратегія національно-патріотичного виховання дітей і молоді та інші законодавчі й нормативні документи з питань освіти наголошують, що найвищою цінністю суспільства та пріоритетом освітньої політики в Україні є фізична культура та здоров'я нації.

На сучасному етапі фізичне виховання є невід'ємною складовою освіти та спрямоване на формування фізичного, соціального й духовного здоров'я, удосконалення фізичної і психічної підготовки дітей та молоді до активного довготривалого життя й професійної діяльності, а також забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я, засоби його зміцнення, організацію змістовного дозвілля тощо. Надзвичайна важливість фізичного виховання актуалізує проблему професійної підготовки вчителів фізичної культури, висуває високі вимоги до їх професійної компетентності, активної самореалізації та саморозвитку.

У процесі викладання педагогічних дисциплін необхідно звернути увагу на вирішення пізнавальних та виховних завдань, а саме розширення світогляду студентів; прищеплення інтересу та звички до занять фізичними вправами; дбайливого ставлення до свого здоров'я; формування стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя; усвідомлення необхідності розвивати свої фізичні здібності; виховання морально-вольових і психологічних якостей особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої освіти висвітлено в роботах Т. Диби, І. Іванія, А. Коноха, Р. Маслюка, Н. Самсутіної, Л. Суцzenко та ін.; теоретично-методичні засади оптимізації професійної підготовки розглянуто в дослідженнях Л. Волошко, І. Гринченка, Ю. Зайцевої, Є. Захаріної, Б. Максимчука, Є. Павлюка, А. Сватъєва та ін.; формування готовності до професійної діяльності досліджено в працях М. Данилко, Н. Степанченко, О. Худолій, О. Шалар, Т. Чопик та ін.; формування складових професійної компетентності висвітлено в роботах О. Стасенко, В. Хоменко, С. Хоменко, В. Чернякова, А. Черноштан та ін.; формування особистості

майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки представлено в дослідженнях Ю. Голенкова, О. Онопрієнко, Б. Шиян та ін.

Проблему формування фізкультурно-оздоровчої компетентності розглянуто в наукових працях Н. Бордовської, С. Занюк, Г. Головченко, Т. Бондаренко та інших. Підґрунтям вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до фізкультурно-оздоровчої діяльності стали наукові праці О. Андрєєвої, О. Ажиппо, М. Дутчака та ін.

Метою дослідження є теоретичний аналіз та характеристика компонентів структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Методи дослідження. Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів, зокрема теоретичних: теоретичний аналіз наукової літератури і нормативних документів, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація одержаних даних із метою визначення змісту та структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Майбутній фахівець повинен отримати не тільки сукупність знань, умінь та навичок у закладах вищої освіти, а також навчитися застосовувати їх у подальшій професійній діяльності та розв'язувати завдання повсякденного життя. Тому сучасні вимоги висуваються як до студентів, так і до професорсько-викладацького складу: сформувати новий тип особистості майбутнього спеціаліста.

У процесі викладання педагогічних дисциплін необхідно сформувати фізкультурно-оздоровчу компетентність майбутніх учителів фізичної культури з метою виконання власної професійної діяльності. На думку С. Гуменюк, існує декілька актуальних проблем підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, професійно-педагогічна підготовка, психолого-педагогічні основи майстерності вчителя, викладання окремих педагогічних дисциплін у структурі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, підготовка майбутніх учителів до творчо-пошукової діяльності; застосування інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутніх учителів фізичної культури; використання різноманітних інноваційних методів, засобів навчання в процесі фахової підготовки (Гуменюк, 2015, с. 5-6).

Зауважимо, що рівень розвитку фізкультурно-оздоровчої компетентності визначається здатністю й готовністю майбутніх учителів фізичної культури до виконання функцій професійної діяльності. Фізкультурно-оздоровча компетентність викладача як інтегративне утворення являє собою комплекс різних видів компетентностей, що відбивають складну природу його педагогічної діяльності.

Так, основними характеристиками фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення

педагогічних дисциплін є: особистісно-гуманна орієнтація; здатність до системного бачення педагогічної реальності у сфері фізичної культури й системних дій у професійно-педагогічній діяльності; володіння сучасними педагогічними методиками та технологіями, пов'язаними з культурою комунікації, взаємодії з інформацією та її передачі учням; здатність до інтеграції вітчизняного, зарубіжного, історичного й сучасного інноваційного педагогічного та фізкультурно-оздоровчого досвіду; використання творчого підходу до розв'язання педагогічних ситуацій у професійній сфері; наявність рефлексивної культури майбутнього вчителя (Іваній, 2013, с. 45).

Порівняльний аналіз педагогічної та методичної літератури дозволив з'ясувати, що дослідниками визначаються різні види компетентностей у складі фізкультурно-оздоровчої компетентності вчителя фізичної культури залежно від типів професійної діяльності, сфери прояву та реалізації певних видів компетентності, функцій професійної діяльності.

Так, на думку О. Омеляненко, ключові компетентності вчителя фізичної культури залежно від сфери прояву та реалізації складають: здатність до саморозвитку й самоосвіти, адаптивності та мобільності, творчої діяльності, дослідництва, інтеграції різноманітних педагогічних компетентностей, здатність виокремлювати індивідуальні цінності на основі соціальних і державних пріоритетів та орієнтувати на них свою професійну діяльність (Омеляненко, 2006, с. 117-118).

У той самий час за видами професійної діяльності О. Онопрієнко визначає такі базові компетентності вчителів фізичної культури: професійно-діяльнісний компонент (предметно-теоретична, інформаційно-дослідницька, методична компетентність); комунікативний компонент (компетентність професійного спілкування та соціокультурна); особистісний компонент (прагнення до досконалості в професійній діяльності й адекватна її самооцінка, рефлексивна та творча компетентність) (Онопрієнко, 2009).

Проте в сучасних наукових дослідженнях немає загальноприйнятої структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів. Наукові розвідки дослідників не обмежуються переліком компетентностей у пошуку визначення ієрархії, структури та взаємозв'язків фізкультурно-оздоровчої компетентності.

Так, у наукових працях С. Скворцова пов'язує структуру професійної компетентності майбутніх учителів зі структурою педагогічної діяльності та виокремлює такі взаємопов'язані компоненти в першій:

- праксеологічний (професійні знання і професійні вміння);
- гносеологічний (сприйняття, осмислення й відображення інформації, пізнання та конструювання дидактичного процесу);
- аксіологічний (професійні позиції, установки, цінності, професійна позиція вчителя);
- соціальний (спільна діяльність вчителя й учнів);

- комунікативний (процес взаємодії учасників педагогічного процесу);
- особистісний (професійно необхідні якості вчителя);
- творчий (креативність професійної праці вчителя);
- рефлексивний (адекватна оцінка процесу і результату своєї діяльності, власних професійних можливостей, здатність подолання професійних криз та професійних деформацій, прагнення до досконалості у професійній діяльності);
- соціокультурний (сполучення в соціальному контексті професійної діяльності потреб у національній ідентичності та транснаціональної свідомості в межах єдиного європейського простору) (Скворцова, 2011).

Зазначені вище компоненти дослідниця С. Скворцова об'єднує в три блоки, зокрема: професійно-діяльнісний (праксеологічний, гносеологічний, аксіологічний, соціальний); комунікативний (комунікативний, соціокультурний); особистісний (особистісний, творчий, рефлексивний).

У контексті нашого дослідження важливим є звернення до аналізу трирівневої ієрархії професійної компетентності, запропонованої В. Сидоренко. Кожен представлений рівень здійснюється у сфері професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічного спілкування та у сфері реалізації особистості.

До першого рівня належать метакомпетентності або метапредметні компетентності (key competences), що є її ключовими, надпредметними, поліфункціональними, інваріантними структурними компонентами, які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметної низки проблем, забезпечують професійний розвиток фахівця, дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах та сприяють особистісному успіху.

Другий рівень включає предметні компетентності (subject competences), що характеризують професійно-педагогічну діяльність сучасного фахівця та охоплюють професійно значущі предметні навички, необхідні для кваліфікованого виконання професійних ролей та функцій відповідно до суспільних і освітніх викликів.

Третій рівень охоплює професійні компетентності (professional competences), тобто здатності, властивості, важливі для ефективного виконання роботи на відповідній позиції, які ґрунтуються на знаннях, здібностях, досвіді й цінностях особистості (Сидоренко, 2017, с. 10-15).

Наголосимо, що вітчизняні науковці, насамперед, Н. Бібік, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Зайченко, В. Маслов, І. Мінтій, О. Овчарук, Н. Радіонова, А. Тряпціна та інші поділяють свої наукові погляди щодо існування трирівневої структури професійної компетентності вчителя. Наприклад, певним чином відбувається лише варіювання назви цих компонентів, зокрема:

1) ключові компетентності (необхідні для будь-якої діяльності). У наукових дослідженнях ключові компетентності вчителя трактуються як сукупність різних видів компетентностей, наприклад:

– особистісної, соціальної, предметної та стратегічної (Сидоренко, 2017);

– інформаційної, соціально-психологічної, громадянської, комунікативної, методологічної, життєвої, професійної, психологічної (рефлексивної) (*Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, 2004; Кострікін, 2013);

– громадянської, загальнокультурної, здоров'язбережувальної, інформаційної компетентностей та компетентності цілеспрямованого саморозвитку (Драч, 2014).

2) базові компетентності (загальнофахові, загальнопрофесійні) належать до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних одним предметом діяльності. Вони є відображенням специфіки професійної діяльності педагога й одночасно реалізують ключові компетентності.

Зміст базових компетентностей вітчизняні вчені розглядають як єдність різних видів компетентностей, а саме:

– інформаційної, предметної й міжпредметної, психолого-педагогічної та науково-методичної компетентностей; а також конструктивно-технологічної, рефлексивно-педагогічної, кваліметричної, креативної компетентностей (Іваній, 2013);

– психолого-педагогічної, науково-дослідницької компетентностей та компетентності з педагогічного менеджменту (Драч, 2014);

– предметно-теоретичної, інформаційно-дослідницької, методичної, професійного спілкування, соціокультурної, творчої, рефлексивної (Процко, 2009).

3) спеціальні (спеціально-фахові) компетентності, що відображають специфіку конкретної дисципліни, яку викладає вчитель.

Відповідно до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти (2016), затверджених наказом Міністерства освіти і науки України (Омельяненко, 2006), визначається три рівні компетентностей із використанням дескрипторів «Національної рамки кваліфікацій» («знання», «уміння», «комунікація» і «автономність та відповідальність»):

1) інтегральна компетентність являє собою узагальнений опис кваліфікаційного рівня, що виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. За її основу взято опис відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій;

2) загальні компетентності є універсальними компетентностями, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його

особистісного розвитку. Їх перелік нараховує до 5–15 компетентностей, які рекомендовано обирати з переліку проекту TUNING;

3) спеціальні (фахові, предметні) компетентності – це компетентності, що залежать від предметної сфери, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Це 10–20 компетентностей, що рекомендовано обирати з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

У контексті нашого дослідження ми будемо спиратися на останній зазначений підхід та виокремлювати в її структурі такі компетентності:

– інтегральні компетентності (здатність розв'язувати складні задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності, що передбачає застосування теоретичних знань, умінь та навичок, методів, засобів педагогічних та спеціалізованих дисциплін);

– загальні компетентності (знання, навички та здатності, якими студент оволодіває в межах виконання певної програми навчання, що мають універсальний характер);

– спеціальні компетентності, специфічні для предметної та безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у ній, що визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм (Кравченко, 2016, с. 289-290).

Ураховуючи зазначене вище нами конкретизовано компоненти структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, рушійною силою якого є мотивація. Вона містить такі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, ідеали тощо. Потреби майбутнього вчителя полягають у постійному самовдосконаленні, саморозвиткові та творчій самореалізації. Мотивація детермінується зовнішніми умовами (умовами зовнішнього середовища для задоволення потреби) та внутрішніми чинниками, які представляють систему потреб і мотивів, зумовлених особистісними цінностями суб'єкта, й визначають особистісний сенс діяльності.

На нашу думку, до найбільш важливих видів мотивації для досягнення високих результатів можна віднести:

– мотивацію досягнення, яка зорієнтована на мету та певний результат, який можна досягти завдяки власним здібностям;

– мотивацію самоствердження, що виявляється у прагненні студента ствердити себе в соціумі;

– мотивацію ідентифікації з іншою особистістю, яка виявляється у прагненні наслідувати кумира, авторитетну особистість;

– мотивацію саморозвитку, що виявляється в прагненні до самовдосконалення, найбільш повної реалізації своїх здібностей та бажання відчувати свою компетентність;

– мотивацію самооцінки себе як майбутнього професіонала.

Отже, мотиваційний компонент відображає сформовану потребу в накопиченні системи педагогічних та спеціальних знань, умінь та навичок, мотивів і переконань, що організують і спрямовують вольові зусилля, а також пізнавальну і практичну діяльність із залученням студентів до ведення здорового способу життя, фізичного вдосконалення.

У той самий час Є. Клімов вважає, що система ціннісних орієнтацій є притаманною для кожної професійної групи. Ціннісні орієнтації зумовлюють професійну поведінку, забезпечують зміст і спрямованість діяльності та надають сенс професійним діям. Ціннісні орієнтації є стратегічним орієнтиром у житті, у тому числі й у професії кожної людини (Клімов, 1996).

Науковець Г. Безверхня наголошує, що структура ціннісних орієнтацій особистості виступає в ролі системи, яка визначає мотивацію поведінки особистості в професійній сфері (Безверхня, 2003). На думку О. Кострікіна, сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює змістовну складову спрямованості особистості та є основою світосприйняття людини, мотивації життєвої активності та вибору професійного шляху, відіграє значущу роль у взаєминах із іншими людьми та навколишнім світом (Кострікін, 2013).

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент, що входить до складу структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів, передбачає наявність мотивів щодо отримання вищої фізкультурної освіти; переконання щодо значущості соціокультурної місії фахівців з фізичного виховання та спорту; стійкого позитивного ставлення до професії в галузі фізичної культури і спорту; ціннісних орієнтацій як основи життєвої активності та вибору професійного шляху; професійної мотивації, що враховує сукупність потреб та інтересів, які спонукають студентів до професійної самореалізації та професійного вдосконалення у фізкультурно-оздоровчій діяльності; професійної спрямованості на ефективне виконання завдань фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Змістовий компонент (система професійно необхідних знань, пізнавальних умінь та навичок для ефективного виконання професійних функцій). Професійно необхідними є педагогічні, психологічні, методичні, анатоμο-фізіологічні знання, а також знання з безпеки життєдіяльності та проблем фізичної культури та спорту.

Процесуальний компонент у структурі фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів є компонентом готовності, як зазначає Л. Сущенко, та потребує перетворення знань: з одного боку, знання повинні бути синтезованими та об'єднаними навколо певної проблеми, яка має різноманітний та цілісний характер, а з іншого боку, – вони повинні бути переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто виступити засобом вирішення реальних практичних завдань (Сущенко, 2003).

Отже, у процесуальному компоненті готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту знаходять місце вміння та навички успішно

виконувати професійно-педагогічну та фізкультурно-оздоровчу діяльність, індивідуальний стиль застосовування методів і засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності; уміння проектувати, планувати та здійснювати рекреаційно-оздоровчу діяльність із урахуванням сучасних інноваційних педагогічних технологій.

Інформаційний компонент (самостійне обрання студентом активної життєвої позиції, спрямованої на збереження й закріплення власного здоров'я через збільшення обсягу знань, умінь і навичок в організації самостійного рухового режиму). Студенти самостійно одержують інформацію про збереження й зміцнення здоров'я з різних джерел, що дозволяє їм творчо розв'язувати практичні завдання.

5. Творчий компонент (практичне використання засвоєних теоретичних знань у стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях з використанням новітніх інноваційних педагогічних та оздоровчих технологій).

Проблема формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є актуальною для сучасного суспільства, адже наявність або відсутність цієї готовності визначає, чи буде випускник працювати після закінчення закладу вищої освіти. Майбутні спеціалісти, перш за все, з'ясовують для себе сутність подальшого професійного самовизначення, цілі професійного саморозвитку та самореалізації в обраній сфері.

Ми вважаємо, що формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, а саме «Педагогіки», «Історії педагогіки», «Порівняльної педагогіки» ефективно відбувається за рахунок поєднання теоретичних знань та практичної діяльності.

Під час вивчення педагогічних дисциплін студентам пропонуються такі форми занять: лекції із застосуванням мультимедійних засобів навчання та елементами проблемного навчання; практичні заняття, що включають обговорення теоретичних та практичних питань із запропонованої теми, самостійну роботу з літературними джерелами (аналіз, реферування наукових статей, складання тез, підготовка повідомлень, доповідей), науково-дослідну студентську роботу, що розширює сферу пошукової діяльності в напрямі оздоровчої фізичної культури та всебічного розвитку особистості.

Особлива увагу приділяється підвищенню мотивації студентів до вивчення педагогічних дисциплін, оскільки відбувається засвоєння теоретичних знань та набуття вмінь і навичок, необхідних для розв'язання практичних завдань фізкультурно-оздоровчої роботи. Наприклад, вивчення курсу «Педагогіка» надає студентам можливість оволодіти практичними вміннями та підготуватися до педагогічної практики як учителя-предметника, так і класного керівника. Студенти мають можливість самостійно підготувати і

провести фрагмент виховного заходу з фізичної культури із застосуванням інноваційних форм виховної роботи. Студентами групи обговорюються переваги, недоліки виховного заходу, надаються доцільні рекомендації щодо покращення діяльності студента, у свою чергу, студент аналізує власну педагогічну діяльність із метою її оцінювання. У подальшому процесі вивчення педагогічних дисциплін відбувається поступова підготовка студентів до педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Саме оволодіння загальними навичками майбутньої професійної діяльності відбувається через набуття вмінь здійснювати наукові дослідження, застосування творчих умінь щодо розв'язання педагогічних ситуацій, трансформацію теоретико-методичних знань у власний професійний досвід, умінь самостійно розвиватися й самовдосконалюватися.

Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів передбачає використання як традиційних (інструктаж, консультація, індивідуальна бесіда; обговорення уроків, позаурочних заходів; самостійна робота з джерелами науково-методичної, психолого-педагогічної інформації тощо), так і інноваційних форм роботи (скайп-конференції, засоби мобільного зв'язку, синхронне та асинхронне використання електронної пошти, чатів, програм-месенджерів, форумів, сторінок у соціальних мережах, підготовку відео- та фотоматеріалів для звітної документації тощо).

Таким чином, формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури є основою готовності педагога до вирішення професійно-педагогічних завдань із фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене теоретичне дослідження надало можливість проаналізувати й схарактеризувати структуру фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти. Доведено, що сутність поняття «фізкультурно-оздоровча компетентність» трактується як сукупність різних видів компетентностей (елементів), що входять до її складу та відображають різні аспекти та функції фізкультурно-оздоровчої діяльності. Конкретизовано компоненти структури фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти, зокрема, мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний, інформаційний та творчий.

Таким чином, оволодіння студентами фізкультурно-оздоровчою компетентністю дозволяє в майбутньому у процесі професійної діяльності обирати оптимальні стратегії фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, нетрадиційні підходи, інноваційні методи й форми роботи, інформаційно-комунікаційні засоби з метою підвищення мотивації учнів до активної фізкультурної діяльності та ведення здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі, узагальненні та виокремленні основних методик формування фізкультурно-оздоровчої компетентності в процесі вивчення педагогічних дисциплін у розвинених європейських країнах з метою їх імплементації у вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Безверхня, Г. В. (2003). *Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11 класів* (дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02). Умань (Bezverkhnia, H. V. (2003). *Motivation for physical education and sports of students of 5-11 grades* (PhD thesis). Uman).
- Гуменюк, С. (2015). Актуальність використання засобів інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. (Humeniuk, S. (2015). The relevance of the use of innovative technologies in the professional training of future physical culture teachers. *Physical education, sports and health culture in modern society*).
- Драч, І. І. (2014). Зміст і технологія підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах ЄКТСОНП, адаптованої до національної вищої освіти та до специфіки заочної форми навчання. *Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу*. К.: ТОВ «Альфа-Реклама», сс. 201-224 (Drach, I. I. (2014). Content and technology of training specialists in pedagogy of higher school at correspondence form in ECTSEPO, adapted to national higher education and to the specifics of the correspondence form of education. *Theoretical and methodological principles of the management training of specialists in higher school pedagogy based on the competence approach within the framework of the European credit transfer system of the educational process organization*. К.: Alfa-Advertising LLC, pp. 201-224).
- Іваній, І. (2013). Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури. *Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвроп. Нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк, 21*, 43-48 (Ivanii, I. (2013). Competence approach to professional training of a physical culture teacher. *Phys. education, sport and health culture in modern society: Coll. of scient. works of the East-European State University named after Lesia Ukrainka. Lutsk, 21*, 4348).
- Климов, Е. А. (1996). *Психологія професіонала*. М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК (Klimov, E. A. (1996). *Professional Psychology*. М.: IPP; Voronezh).
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (2004). К.: «К.І.С.». (*Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives* (2004). К.: «K.I.S»).
- Кострікін, О. В. (2013). Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ. *Проблеми сучасної психології, 21*, 268-278 (Kostrikin, O. V. (2013). Formation and development of professional qualities of the personality of future managers by means of training in the educational process of universities. *Problems of Modern Psychology, 21*, 268-278).
- Кравченко, В. М. (2016). Стратегія змін і розвитку вищої освіти в підготовці науково-педагогічних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 47 (100)*, 283-293 (Kravchenko, V. M. (2016). The strategy of change and development of higher education in the training of teaching

staff. *Pedagogy of Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 47 (100), 283-293).

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2016). Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2016 № 600. URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/515/51506/Recom.doc>. (*Guidelines for the development of higher education standards* (2016). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of June 01, 2016 No. 600).

Омельяненко, І. О. (2006). Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка*, сс. 116-119 (Omelianenko, I. O. (2006). Theoretical foundations of a competence approach to the training of physical culture teachers. *Teacher's professional competences: Materials of a regional scientific-practical seminar. Ternopil: Issue of TNPU named after V. Hnatyuk*, pp. 116-119).

Онопрієнко, О. В. (2009). *Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04) (Onopriienko, O. V. (2009). *Formation of basic professional competences of the future physical culture teacher in the process of learning professional disciplines* (PhD thesis abstract).

Процько, Х. В. (2009). Проблема визначення компетентностей вчителя технологій для здійснення ефективної педагогічної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 25, 39-46 (Protsko, H. V. (2009). The problem of determining the competences of a technology teacher to carry out effective pedagogical activities. *Pedagogy of higher and secondary school*, 25, 39-46).

Сидоренко, В. В. (2017). Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: III регіональна науково-практична конференція. Вінниця: Вінницька міська друкарня*, сс. 8-17 (Sydorenko, V. V. (2017). Development of professional competence of a modern teacher in the conditions of open education: a cluster analysis. *Teacher's professional competence in the terms of updated education content and labor market requirements: III regional scientific-practical conference. Vinnytsia: Vinnytsia City Printing House*, pp. 8-17).

Скворцова, С. О. (2011). Професійна компетентність вчителя: модель формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Вип. 14 (24)*, 59-66 (Skvortsova, S. O. (2011). Teacher's professional competence: a model of formation. *Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Series 16. The creative personality of the teacher: problems of theory and practice, Issue 14 (24)*, 59-66).

Сущенко, Л. П. (2003). *Професійна підготовка майбутніх фіхівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект)* (Sushchenko, L. P. (2003). *Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical and methodological aspect)*).

РЕЗЮМЕ

Чернякова Жанна. Формирование физкультурно-оздоровительной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин.

В статье представлен теоретический анализ различных видов компетентностей в составе физкультурно-оздоровительной компетентности

учителя физической культуры в зависимости от типов профессиональной деятельности, сферы проявления и реализации определенных видов компетентности, функций профессиональной деятельности. Охарактеризованы три уровня компетентностей с использованием дескрипторов «Национальной рамки квалификаций» («знания», «умения», «коммуникация» и «автономность и ответственность»): интегральные, общие и специальные. Конкретизированы компоненты структуры физкультурно-оздоровительной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин в учреждении высшего образования, в частности, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный, информационный и творческий.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная компетентность, учителя физической культуры, интегральные, общие и специальные компетентности, педагогические дисциплины, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Chernyakova Zhanna. Formation of physical and healthcare competence of future physical culture teachers in the process of studying pedagogical disciplines.

The article presents the theoretical analysis of different types of competences within the physical and healthcare competence of future physical education teachers in the process of studying pedagogical disciplines in higher education institutions.

The purpose of the study is a theoretical analysis and characterization of the components of the structure of physical and healthcare competence of future physical culture teachers in the process of studying pedagogical disciplines in higher education institutions.

The stated purpose of the study has led to the choice of a set of interrelated methods, in particular – theoretical: theoretical analysis of scientific literature and normative documents, synthesis, comparison, generalization and systematization of the obtained data in order to determine the content and structure of physical and healthcare competence of future physical culture teachers in the process of studying pedagogical disciplines.

In the process of teaching pedagogical disciplines, it is necessary to form the physical and healthcare competence of future physical culture teachers in order to perform their own professional activity. The author has mentioned several urgent problems of training future physical culture teachers, in particular, vocational-pedagogical training, psychological and pedagogical bases of mastery of the teacher, teaching of separate pedagogical disciplines in the structure of training future physical culture teachers, preparing future teachers for creative search activities; use of information and communication technologies; use of various innovative methods, training tools in the process of professional training.

The author has determined three levels of competences, using the descriptors of “National Qualifications Framework” (“knowledge”, “skills”, “communication” and “autonomy and responsibility”): integrated, general and specific. On this basis the components of the structure of physical and healthcare competence of future physical culture teachers in the process of studying pedagogical disciplines in higher education institution, in particular, motivational-value, content, procedural, information and creative are specified and characterized.

The study does not exhaust all aspects of the above problem. The prospects for further research can be seen in the detailed analysis, generalization and identification of the basic methods of formation of physical and healthcare competence in the process of studying pedagogical disciplines in the developed European countries for the purpose of their implementation in the national pedagogical institutions of higher education.

Key words: physical and healthcare competence, physical culture teachers, integral, general and special competences, pedagogical disciplines, higher education institution.

УДК 355.233.2.37.035.6

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X

Інна Драга

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0385-1957
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/196-205

ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗАКЛАДХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті з'ясовано особливості підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти України. Визначено головні критерії до вимог освіти. Окреслено основні світові тенденції розвитку військової освіти. Доведено, що військове навчання й виховання – це двоєдиний процес, метою якого є підготовка свідомих і вмілих захисників нашої Батьківщини, формування в них високих бойових та моральних якостей, злагодження підрозділів, частин, з'єднань і зрештою – підвищення боєздатності й боєготовності Збройних Сил країни. Суттєвою особливістю військово-педагогічного процесу є те, що він здійснюється в нерозривній єдності зі службовою діяльністю військовослужбовців і має яскраво виражений практичний характер.

Ключові слова: військова освіта, підготовка військовослужбовців, заклади вищої освіти, військові заклади вищої освіти, освітній процес у військових закладах вищої освіти, Україна.

Постановка проблеми. Однією зі стратегічних загальнонаціональних функцій державної політики є захист держави. У Конституції України наголошується, що «оборона України, захист її суверенітету, територіальної цілісності й недоторканності покладаються на Збройні Сили України, а забезпечення державної безпеки й захист державного кордону України покладаються на відповідні військові формування та правоохоронні органи держави» (ст. 17 Конституції України).

Події на сході України розкрили цілу низку проблем у системі підготовки офіцерських кадрів. З оголошенням часткової мобілізації Держава Україна зіткнулася з таким явищем: з одного боку – високе патріотичне та морально-психологічне піднесення й готовність громадян стати на захист Батьківщини, а з іншого – низький військовий вишкіл, особливо молоді, яка не проходила військову службу. У зв'язку з цим, можемо стверджувати, що сучасне становище української армії вимагає негайної розробки та реалізації радикальних заходів для: морально-психологічного забезпечення військовослужбовців, змоги застосування на практиці отриманих знань, інноваційних підходів до проведення польових навчань із використанням традиційних і нетрадиційних форм ведення навчального бою, максимально наближених до бойових умов.

У такому контексті важливого значення має процес підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки військовослужбовців достатньо представлена в науковій літературі. Зокрема, велика увага акцентується на підготовці військових фахівців для збройних сил України (М. Нещадим, Ю. Приходько та ін.), Сполучених Штатів Америки (С. Владимірова, В. Іващенко та ін.), Китаю (Б. Горбачов); Німеччини (В. Лазукін, Ю. Федосєєв та ін.), Великої Британії (М. Гацко та ін.); Франції (П. Колесов, А. Стрелецький, М. Сімаков та ін.), Туреччини (А. Федін), Італії (К. Колчин та ін.), Польщі (О. Мітягін, Ю. Приходько, О. Черних, Ю. Черних та ін.). Зарубіжні й вітчизняні науковці торкалися питань створення освітніх структур для підготовки військовослужбовців, їх функціонування, взаємодії з цивільними університетами, інститутами та коледжами.

Мета статті – з'ясувати особливості підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти України.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження використано такі методи: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Офіцери Збройних сил України вирішують складні, різні й водночас украй необхідні для нашого суспільства завдання. Проаналізувавши характер їх діяльності та функціональні обов'язки, можемо стверджувати, що офіцерський склад концентрує важливі педагогічні функції, і є, водночас, учителем, вихователем і організатором військово-педагогічного процесу у військових підрозділах і частинах, що вимагає від них військово-професійних знань, сильного духу, необхідних професійних навичок і вмінь, високих особистісних індивідуально-психічних якостей.

У результаті аналізу й узагальнення світового досвіду здійснення підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти вітчизняні науковці І. Толлок та Ю. Приходько визначили головні критерії вимог до військової освіти. На їх думку, державі потрібні висококваліфіковані військові фахівці, здатні керувати військами (силами) в бою (операції), навчанням, вихованням, розвитком, психологічною підготовкою особового складу в мирний і воєнний час; створювати, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; супроводжувати та здійснювати фундаментальні, прикладні дослідження; організовувати, проводити й контролювати дослідно-конструкторські роботи з випереджального створення нових поколінь озброєння, військової та спеціальної техніки; ефективно діяти під час виконання завдань, які виникають у процесі здійснення міжнародних антитерористичних і миротворчих операцій, участі в ліквідації локальних воєнних конфліктів (Толлок та Приходько, 2013).

М. Нецадим у своїй монографії «Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика» тлумачить військову освіту як ступеневу систему неперервного навчання військових фахівців від початкової військової підготовки молоді до навчання офіцерів оперативно-стратегічного рівня. До того ж учений запропонував структуру підготовки військових фахівців. Він вважає, що підготовка військовослужбовців складається з: початкової військової підготовки молоді; професійної військової підготовки; вищої освіти військових фахівців; підвищення кваліфікації й перепідготовки офіцерських кадрів (Нецадим, 2003).

Дослідження вітчизняних науковців та нормативно-правових документів питання виокремлення основних компонентів системи військової освіти показали, що до таких компонентів належать: органи управління військовою освітою; мережа закладів військової освіти (університети, академії, військові інститути, у тому числі в складі цивільних університетів, військові коледжі, факультети та кафедри військової підготовки, а також військові ліцеї й ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою); стандарти освітньої діяльності та стандарти освіти (професійний стандарт); рівні і ступені кваліфікації освіти (галузева рамка кваліфікацій); галузі знань, спеціальності і спеціалізації; освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми; учасники освітнього процесу; законодавча та нормативно-правова база (Телелим, 2013; Про вищу освіту: Закон України; Зельницький, 2017; Фінін, 2020).

На сайті Міністерства оборони України представлено схематичне зображення структури системи військової освіти (рис. 1).



Рис. 1. Схема структури системи військової освіти України
Джерело (Військова освіта та наука)

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за необхідне звернути увагу на нормативно-правове забезпечення досліджуваної галузі освіти. Відтак, правовою основою військової освіти є передусім Конституція України,

Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національна доктрина розвитку освіти, Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, Національна рамка кваліфікацій, законодавчі акти України з питань оборони й національної безпеки, зокрема Воєнна доктрина України, Стратегія національної безпеки України, Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 4 березня 2016 року «Про Концепцію розвитку сектору безпеки і оборони України», Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 року «Про Стратегічний оборонний бюлетень України» та інші нормативно-правові акти України.

На сучасному етапі розвитку нашої держави, на наш погляд, у процесі підготовки військовослужбовців усе більшого значення набувають військові заклади вищої освіти.

Так, у «Положенні про вищі військові навчальні заклади» зазначається, що Вищий військовий навчальний заклад (ВВНЗ) – вищий навчальний заклад державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації військових фахівців для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність (*Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади*).

У Положенні також визначено основні завдання ВВНЗ, крім визначених у статті 26 Закону України «Про вищу освіту». До них віднесені:

- провадження освітньої діяльності, що забезпечує підготовку військових фахівців відповідного ступеня вищої освіти за обраними ними спеціальностями;

- для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності в інтересах Збройних Сил України шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації й використання отриманих результатів в освітньому процесі;

- виконання державного замовлення на підготовку військових фахівців, міжнародних договорів про підготовку військових фахівців іноземних держав;

- здійснення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів та громадян України, які вже мають вищу освіту не нижче освітнього ступеня «бакалавр», за програмою підготовки офіцерів запасу;

- здійснення підготовки цивільних осіб за кошти фізичних осіб;

- проведення військово-патріотичного виховання молоді (*Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади*).

Як зазначає М. Нещадим, головними цілями системи військової освіти є забезпечення ефективної підготовки військових кадрів відповідно до соціально-державного замовлення; зміцнення обороноздатності держави та морально-психологічного потенціалу ЗС України; внесок у фундаментальну, прикладну і військову науку та її науково-методичну складову; удосконалення нормативно-правової бази системи військової освіти; підвищення якості управління освітою; оптимізацію мережі військових навчальних закладів і науково-методичних установ; збереження в армії і на флоті кращих традицій та започаткування нових; формування позитивного громадського ставлення до ЗС; забезпечення компенсації фінансових витрат на утримання системи військової освіти (Нещадим, 2003).

В «Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України» констатовано, що освітня діяльність у вищих військових навчальних закладах реалізується у вигляді навчально-виховного процесу, охоплює навчальну, виховну, методичну роботу та наукову й науково-технічну діяльність... Навчально-виховний процес у вищих військових навчальних закладах забезпечує можливість здобуття студентами, курсантами знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій, технічній та військовій сферах, необхідних для професійної діяльності, та їх інтелектуального, морального, духовного, естетичного й фізичного розвитку (Інструкція). Цей керівний документ свідчить про нерозривний зв'язок навчального й виховного процесу у вищій військовій школі. Це закономірність, що притаманна всій освітянській сфері України. Готуючи фахівців, заклади вищої освіти формують громадянську свідомість і відповідальність перед Батьківщиною. Військові заклади освіти є складником системи вищої освіти.

У контексті даної статті вважаємо за необхідне зацентувати увагу на основних принципах виховної роботи та принципах навчання, які покладено в основу освітнього процесу військових закладів вищої освіти.

Основними принципами виховної роботи на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та практичної діяльності військових закладів вищої освіти України нами визначено такі:

- державна й патріотична спрямованість виховного процесу;
- взаємозалежність змісту, форм і методів виховної роботи;
- повага до особистості, конституційних прав і свобод військовослужбовця, орієнтація на ідеали демократії та гуманізму, загальнолюдські моральні цінності;
- безперервність та спадкоємність у виховній роботі, органічне поєднання у виховному процесі національних, історичних та культурних традицій із почуттям нового;
- конкретність і узгодженість змісту, форм і методів виховної роботи;

- об'єктивно-науковий підхід до планування, здійснення та оцінки результатів виховної роботи.

До того ж, зазначимо, що завдання виховної роботи визначаються положеннями про органи виховної роботи на основі Концепції виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України (*Про Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України*).

Відповідно, основними принципами військового навчання виокремлюємо такі:

- вчити війська тому, що необхідно на війні;
- свідомість, активність і самостійність навчання;
- наочність у навчанні;
- систематичність, послідовність і комплексність у навчанні;
- навчання на високому рівні труднощів;
- міцність оволодіння знаннями, уміннями й навичками;
- колективізм та індивідуальний підхід у навчанні.

Логіка дослідження вимагає звернення до наукових напрацювань вітчизняного вченого С. Полторака, предметом розгляду яких стали державно-управлінські аспекти розвитку системи вищої військової освіти України та за кордоном. Науковець зазначає, що для України є корисним урахування основних тенденцій розвитку сучасної системи військової освіти за кордоном, а саме:

- системний підхід до організації та здійснення підготовки офіцерських кадрів;
- розвинена інфраструктура системи підготовки офіцерських кадрів;
- підпорядкованість військових закладів вищої освіти командувачам видів військ;
- багатоступеневість військової підготовки;
- використання спеціалізованих навчальних центрів;
- підготовка військових фахівців відповідно до реальних потреб військ як у мирний, так і військовий час;
- підвищення кваліфікації протягом усієї військової служби;
- створення потужних університетів, навчально-наукових комплексів шляхом об'єднання окремих військових закладів вищої освіти;
- забезпечення престижності навчання, поваги до історії, традицій;
- фундаменталізація, гуманізація, демократизація, інформатизація й технологізація освітнього процесу;
- упровадження системи управління якістю освіти (Полторак, 2016).

До того ж, С. Полторак зацентровує на тому, що військова освіта України має враховувати основні світові тенденції інноваційного розвитку освіти й освітніх систем. У результаті аналізу наукових напрацювань в означеній сфері до загальних світових тенденцій розвитку освіти та освітніх систем він відносить такі:

- синергетизація освіти;
- освіта протягом усього життя;
- випереджальна спрямованість освіти;
- інтеграція військової освіти та науки;
- фундаменталізація освіти;
- інформатизація освіти;
- глобалізація освіти;
- гуманізація;
- демократизація, стандартизація й технологізація освіти, забезпечення її якості;
- особистісна спрямованість освіти тощо.

У цьому контексті вчений визначає пріоритетні напрями функціонування систем військової освіти в Україні. До них він відносить: стратегічні напрями; нормативно-правове забезпечення; мережу військових закладів освіти; управління військовою освітою; зміст військової освіти; організація навчального процесу та повсякденної діяльності; особистісна орієнтованість військової освіти (Полторак).

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, військове навчання й виховання – це двоєдиний процес, метою якого є підготовка свідомих і умілих захисників нашої Батьківщини, формування в них високих бойових і моральних якостей, злагодження підрозділів, частин, з'єднань і зрештою – підвищення боєздатності й боєготовності Збройних Сил країни.

Суттєвою особливістю військово-педагогічного процесу є те, що він здійснюється в нерозривній єдності зі службовою діяльністю військовослужбовців і носить яскраво виражений практичний характер. Отримувані військовослужбовцями знання, навички й уміння в процесі навчання відразу ж застосовуються під час несення бойового чергування, виконанні регламентованих робіт, бойових завдань тощо.

Отже, матеріали публікації дають можливість стверджувати про незаперечну актуальність та доцільність обраної проблеми й свідчать про наявність низки питань, які потребують більш повного висвітлення, зокрема, – у напрямі вивчення світового досвіду здійснення військової підготовки майбутніх фахівців військової справи в закладах вищої освіти, зокрема досвіду Польщі.

ЛІТЕРАТУРА

- Військова освіта та наука.* Режим доступу: <https://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/> (*Military education and science.* Retrieved from: <https://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/>).
- Зельницький, А. М. (2017). Якість вищої військової освіти як результат функціонування педагогічної системи ВВНЗ. *Військова освіта*, 1, 62-69. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2017_1_11 (Zelnytskyi, A. M. (2017). The quality of higher military education as a result of the functioning of the pedagogical system of

- higher education institutions. *Military Education*, 1, 62-69. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2017_1_11).
- Інструкція про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05> (*Instruction on the organization of educational activities in higher military education institutions of the Armed Forces of Ukraine and military educational units of higher education institutions of Ukraine*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05>).
- Нещадим, М. І. (2003). *Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика*. К.: Київський університет (Neshchadym, M. I. (2003). *Military education in Ukraine: history, theory, methodology, practice*. K.: Kyiv University).
- Полторак, С. Т. (2016). Розвиток системи вищої військової освіти України та за кордоном: державноуправлінські аспекти. *Інвестиції: практика та досвід*, 3, 70-73 (Poltorak, S. T. (2016). Development of the system of higher military education in Ukraine and abroad: public administration aspects. *Investments: Practice and Experience*, 3, 70-73).
- Полторак, С. Т. Перспективні напрямки розвитку державного управління системою вищої військової освіти України. Режим доступу: [https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/PublicAdministration/vol7\(17\)/38.pdf](https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/PublicAdministration/vol7(17)/38.pdf) (Poltorak, S. *Perspective directions of development of public administration of the high military education system in Ukraine*. Retrieved from: [https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/PublicAdministration/vol7\(17\)/38.pdf](https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/PublicAdministration/vol7(17)/38.pdf)).
- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2> (On higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>).
- Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0706-15> (*On approval of the Regulations on higher military education institutions*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0706-15>).
- Про Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U981_98.html (*About the Concept of educational work in the Armed Forces and other military formations of Ukraine*. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U981_98.html).
- Телелим, В. М. (2013). Підготовка військових фахівців в контексті сучасних форм і видів збройної боротьби. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 42, 198-199 (Telelym, V. M. (2013). Training of military specialists in the context of modern forms and types of armed struggle. *Collection of scientific works of the Military Institute of Kyiv National University. Taras Shevchenko*, 42, 198-199).
- Толок, І. В., Приходько, Ю. І. (2013). Підготовка військових фахівців з вищою освітою: інноваційні підходи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (32), 259-269 (Tolok, I. V., Prykhodko, Yu. I. (2013). Training of military specialists with higher education: innovative approaches. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (32), 259-269).
- Фінін, Г. І. (2020). Специфіка становлення національної системи військової освіти: модернізація або реформування. *Вісник Національного юридичного*

університету імені Ярослава Мудрого, 1 (44), 120-131. DOI: <https://doi.org/10.21564/2075-7190.44.195898> (Finin, H. I. (2020). Specificity of the national system of military education establishment: modernization and reform. *Bulletin of the National Law University named after Yaroslav Mudryi*, 1 (44), 120-131. DOI: <https://doi.org/10.21564/2075-7190.44.195898>).

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина, Драга Инна. Подготовка военнослужащих в учреждениях высшего образования в Украине.

В статье выяснены особенности подготовки военнослужащих в учреждениях высшего образования Украины. Определены главные критерии к требованиям образования. Определены основные мировые тенденции развития военного образования. Доказано, что военное обучение и воспитание – это двуединый процесс, целью которого является подготовка сознательных и умелых защитников нашей Родины, формирование у них высоких боевых и моральных качеств, слаживание подразделений, частей, соединений и наконец – повышение боеспособности и боеготовности Вооруженных Сил страны. Существенной особенностью военно-педагогического процесса является то, что он осуществляется в неразрывном единстве со служебной деятельностью военнослужащих и носит ярко выраженный практический характер.

Ключевые слова: военное образование, подготовка военнослужащих, высшие учебные заведения, военные учреждения высшего образования, образовательный процесс в военных учреждениях высшего образования, Украина.

SUMMARY

Chystiakova Iryna, Draha Inna. Training of military personnel in higher education institutions in Ukraine.

The article clarifies the features of the military personnel training in higher education institutions of Ukraine. The main criteria for educational requirements are identified. The main global trends in the development of military education are determined. It is proved that military training and education is a two-fold process, the purpose of which is to train the conscious and skillful defenders of our Motherland, to form high military and moral qualities in them, to harmonize units, formations and, finally, to increase the combat readiness of the Armed Forces of the country. An essential feature of the military pedagogical process is that it is carried out in inextricable unity with the service activities of the military one and is of a pronounced practical nature.

To achieve the aim of the study, the following research methods were used: general scientific – analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, which allowed to clarify the features of military personnel training in higher education institutions of Ukraine.

It is proved that it is useful for Ukraine to take into account the main trends in the development of the modern system of military education abroad, namely: a systems approach to the organization and implementation of military personnel training; developed infrastructure of the military personnel training system; subordination of military institutions of higher education to commanders of military types; multilevel military training; use of specialized training centers; training of military specialists in accordance with real needs of troops in both peacetime and wartime; advanced training during the entire military service; creation of powerful universities, educational and scientific complexes by uniting separate military institutions of higher education; ensuring the prestige of education, respect for history, traditions; fundamentalization, humanization, democratization, informatization and technologization of the educational process; introduction of an education quality management system.

Key words: *military education, training of military personnel, higher education institutions, military institutions of higher education, educational process in military institutions of higher education, Ukraine.*

УДК 378.011.3-051:004.738.5(043.3)

Володимир Шевченко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-8905-5483
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/205-215

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Сьогодні більшість освітніх установ зіштовхуються з організаційними, технічними й матеріальними труднощами під час організації навчання у сфері апаратного і програмного забезпечення комп'ютера на реальному устаткуванні зі встановленим на ньому програмним забезпеченням (ПЗ), експериментування з яким може призвести до збоїв або тимчасового припинення функціонування устаткування. Часто під час проведення практичного заняття немає можливості виділити студентам комп'ютери для вивчення апаратних засобів, установки налаштування і тестування ПЗ конкретною групою студентів; у більшості випадків під час установки й налаштування ПЗ необхідною є наявність повноважень адміністратора, які не надаються студентам, виходячи з необхідності забезпечення безпеки комп'ютерів та інформаційної мережі освітньої установи; установка і налаштування деякого ПЗ тривала в часовому проміжку операція.

Ключові слова: *охорона праці, ЗВО, інформаційна технологія забезпечення безпечного виробництва (ІТ ОБП), безпека праці, ІКТ виробництво.*

Постановка проблеми. Охорона праці – одна з найбільш гострих проблем сучасного суспільства, що має глобальний характер. Це обумовлено, у першу чергу тим, що до кінця ХХ – початку ХХІ ст. різко зросли масштаби промислового виробництва, пов'язані з появою нових технологій і відповідних видів трудової діяльності, збільшенням кількості підприємств тощо. У результаті значною мірою зросла кількість небезпечних виробничих об'єктів, великі промислові аварії на таких об'єктах не тільки призводять до руйнування, припинення виробничої діяльності й загибелі працівників, але і перетворюють величезні території на зони, непридатні або малоприсадибні для проживання.

Мета дослідження полягає у виокремленні та наведенні основоположних психолого-педагогічних особливостей використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, зокрема в сфері охорони праці.

Для вирішення та досягнення мети дослідження використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної і спеціальної літератури з проблеми дослідження, моделювання педагогічного процесу, узагальнення результатів дослідження з урахуванням конкретних умов і нових фактів;

- *емпіричні*: опитування; педагогічні спостереження, самооцінювання;
- *методи обробки результатів дослідження*: методи математичної статистики для проведення якісного й кількісного аналізу одержаних результатів.

Методологічну основу дослідження склали положення про складну структуру наукового світогляду, що включає філософський, онтологічний, гносеологічний, аксіологічний аспекти; психолого-педагогічні концепції поетапного формування розумових дій і теоретичних узагальнень; роль науки в сучасному суспільстві, закономірності й об'єктивні умови освіти в процесі професійного становлення особистості; психолого-педагогічні наукові теорії і методики в процесі інформатизації освіти та охорони праці.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що окремі психолого-педагогічні і методичні аспекти використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання у педагогічних закладах вищої освіти в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців отримали обґрунтоване наукове освітлення в роботах С. Ф. Аверьянкової, Ю. Н. Афанасьєва, В. П. Беспалько, В. Ю. Бикова, Ю. С. Брановського, А. Я. Ваграменко, А. П. Верхоли, А. Г. Гейна, Г. С. Гершунського, І. Долінера, М. І. Жалдака, І. М. Зубкової, А. В. Куценко, В. В. Лапінського, Н. Л. Ліпатникової, Л. С. Лісициної, Ю. І. Машбиця, М. Р. Меламуд, С. В. Панюкової, І. Н. Розіної, І. В. Роберт, Р. Г. Семеренко, О. М. Спіріна, О. К. Філатова, В. Ф. Шангіна, С. М. Яшанова та інших.

На основі застосування інформаційних і комп'ютерних інтернет-технологій Ю. С. Брановський досліджував активізацію навчальної діяльності студентів, В. Ф. Шангін визначив методичні основи пізнавальної діяльності студентів. Роботи вище вказаних авторів стали методологічною основою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні комп'ютерно-орієнтовані системи навчання знайшли застосування в багатьох сферах діяльності, пов'язаної з апаратним і програмним забезпеченням комп'ютера, зокрема в охороні праці.

Узагальнюючи роботи О. Б. Авраменко (Авраменко, 2013, с. 96), Р. С. Гуревич (Гуревич, 2006, с. 255); М. І. Жалдака (Жалдак, 1983, с. 63), О. М. Спіріна (Спірін, 2005, с. 105) та ін. можна виділити такі завдання, що вирішуються з їх використанням у процесі навчання фахівців у галузі охорони праці:

- підтримка старих ОС з метою забезпечення сумісності з іншими програмними продуктами, апробація нових ОС без збитку для основної системи;

- економія на апаратному забезпеченні при розміщенні декількох моделей серверів на одному реальному сервері;

- підвищення безпеки ОС, установлені на комп'ютері, шляхом апробації на моделі апаратно-програмних засобів потенційно небезпечного ПЗ або ПЗ невідомого виробника;
- підвищення інформаційної безпеки за рахунок створення моделей апаратно-програмних засобів, обмежених політикою безпеки, наприклад, часом її використання;
- створення необхідних апаратних конфігурацій під час перевірки працездатності додатків у певних умовах (об'єм оперативної пам'яті, дискового простору тощо);
- емуляція апаратних пристроїв, яких немає на комп'ютері (багатоядерних процесорів, жорстких дисків та ін.);
- створення моделі локальної мережі на одному комп'ютері за рахунок одночасного запуску декількох моделей персональних комп'ютерів, об'єднаних у локальну мережу;
- навчання роботі з ОС;
- розробка і тестування ПЗ;
- підвищення мобільності завдяки можливості переміщення й запуску моделі апаратно-програмних засобів на іншому комп'ютері;
- зручне управління моделями відносно створення резервних копій, знімків станів і відновлення працездатності після збоїв.

Таким чином, моделювання апаратно-програмних засобів знаходить застосування в різних сферах діяльності, пов'язаної з апаратним і програмним забезпеченням комп'ютера, забезпечуючи заміну реального устаткування його моделями.

Окрім професійної діяльності, моделювання апаратно-програмних засобів сприяє підвищенню ефективності та якості навчання в сфері апаратного і програмного забезпечення комп'ютера за рахунок організації практично зорієнтованого навчання за умови здійснення експериментально-дослідницької діяльності на базі розроблених моделей, забезпечуючи при цьому безпеку функціонування комп'ютерів у разі виникнення перешкод функціонування моделей.

Сформулюємо психолого-педагогічні особливості використання апаратно-програмних засобів комп'ютера в охороні праці:

1. Засвоєння нових знань і оволодіння вміннями працювати з програмними засобами, за допомогою яких можуть бути реалізовані інформаційні процеси під час забезпечення безпечного функціонування та охорони праці, а саме, засвоєння знань і оволодіння вміннями працювати: з мережевими можливостями ОС, що забезпечують отримання, збір і передачу інформації через локальну мережу браузером, пошуковими системами Інтернет, що забезпечують збір і пошук необхідної користувачеві інформації з охорони праці; поштовими програмами, що забезпечують отримання, накопичення й передачу інформації;

можливостями файлової системи, утилітами дефрагментації, очищення диска, архіваторами, що забезпечують зберігання інформації та ін.

2. Розвиток уявлень про моделювання й розширення сфер його використання під час вивчення охорони праці апаратно-програмними засобами комп'ютера.

3. Освоєння і систематизація знань, що відносяться до апаратного забезпечення комп'ютерів: вивчення структури апаратних засобів, окремих апаратних компонентів (процесора, видів пам'яті, зовнішніх налаштувань та ін.) їх налаштування, роботи з драйверами, що сприяють швидкому опануванню основами знань із охорони праці.

4. Оволодіння вміннями працювати з системним і прикладним ПЗ: вивчення різних ОС (інтерфейсу команд установки, налаштування, простого адміністрування ОС); мережевих можливостей ОС (мережевих протоколів, мережевих служб, налаштування підключення до локальної і глобальної мережі, простого адміністрування локальної мережі та ін.); іншого системного програмного забезпечення (утиліт, антивірусних програм, архіваторів та ін.); прикладного ПЗ (при порівнянні різних версій програм, при вивченні програм, розроблених для ОС відмінних від установленної на комп'ютері, під час тестування ПЗ невідомого виробника тощо) у галузі охорони праці.

5. Засвоєння знань і оволодіння вміннями в сфері технологій і засобів захисту інформації в глобальній і локальній мережі від руйнування і несанкціонованого доступу: освоєння методів захисту інформації, програмних засобів індивідуального захисту інформації, віддаленого доступу до комп'ютера та ін.

6. Розвиток навичок порівняння різних апаратно-програмних засобів, виявлення взаємозв'язку апаратного і програмного забезпечення для вирішення завдання їх вибору з охорони праці та безпеки життєдіяльності: порівняння продуктивності апаратно-програмних засобів, що мають різний склад апаратного забезпечення, виявлення необхідного апаратного забезпечення для установки й забезпечення працездатності ПЗ, виявлення можливості роботи з конкретним ПЗ за наявності певного апаратного забезпечення та ін.

На основі складу апаратно-програмного забезпечення виділимо види моделей апаратно-програмних засобів комп'ютера в галузі охорони праці.

1. Модель персонального комп'ютера, не підключеного до інформаційної мережі. Модель створюється на основі визначення; структури, що включає такі обов'язкові елементи: процесор (використовується; процесор комп'ютера, або створюється один або більша кількість процесорів моделі), оперативна пам'ять (визначається розмір оперативної пам'яті, максимальний об'єм якої обмежений вільною

оперативною пам'яттю комп'ютера), жорсткий диск (створюється жорсткий диск моделі фіксованого розміру, або динамічно розширюваний диск, також до створюваної моделі може бути підключений раніше створений жорсткий диск, максимальний розмір створюваного жорсткого диска моделі обмежується розміром вільного місця на жорсткому диску комп'ютера), ОС, що встановлюється на модель (указується тип ОС, наприклад, Microsoft Windows, Linux, Solaris, та ін., а також визначається конкретна версія встановлюваної ОС, наприклад, Windows XP, Windows Vista, Windows 7 або Red Hat Linux, Oracle Linux, ASPLinux та ін.) і інше ПЗ відповідно до мети моделювання (наприклад, драйвери устаткування, утиліти обслуговування дисків, антивірусні програми, офісні пакети, пакети комп'ютерної графіки, математичні пакети та ін.).

2. Модель персонального комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет. Для цієї моделі визначається процесор, оперативна пам'ять, жорсткий диск, встановлювана ОС і інше необхідне ПЗ (наприклад, поштовий клієнт, браузер, брандмауер і інші програмні продукти, що забезпечують безпеку роботи в мережі Інтернет), а також, залежить від вибраного способу підключення комп'ютера до мережі Інтернет, у структуру моделі включається мережева карта, USB порт, або порт COM. Виконується підключення моделі до мережі Інтернет на основі використання доданого в структуру моделі апаратного забезпечення і можливостей встановленої ОС.

3. Модель локальної мережі на основі однорангової архітектури. Для розробки цієї моделі аналогічно моделі персонального комп'ютера, не підключеного до інформаційної мережі, створюються моделі персональних комп'ютерів, у структуру кожної з них включається мережева карта, вказується її тип, що визначає спосіб підключення моделі до локальної мережі: внутрішня мережа (для створення локальної мережі на основі створених моделей комп'ютерів), мережевий міст (для підключення створених моделей у наявну локальну мережу, при цьому кожна з моделей сприйматиметься локальною мережею як окремий комп'ютер), трансляція мережевої адреси пристроїв (для підключення створених моделей у наявну локальну мережу, при цьому локальна мережа сприйматиме модель як комп'ютер, на якому вона функціонує), віртуальний адаптер (для підключення в локальну мережу створеної моделі та комп'ютера); також визначається необхідне ПЗ (наприклад, брандмауер, поштовий клієнт та ін.). Виконується підключення створених моделей у локальну мережу на основі мережевих можливостей встановлених ОС.

4. Модель локальної мережі на основі серверної архітектури. Для розробки цього типу моделей аналогічно моделі персонального комп'ютера, не підключеного до інформаційної мережі, створюються моделі робочих станцій, для кожної з них у структуру включається мережева карта, що визначає спосіб підключення моделі до локальної

мережі; створюються моделі одного або декількох серверів, для кожної з них визначається встановлювана ОС (наприклад, Windows Server, ASPLinux Server, Novell Open Enterprise Server та ін.), відповідно до мети моделювання визначається склад іншого встановлюваного на сервері ПЗ (наприклад, утиліти обслуговування локальної мережі, сервер баз даних, Web-сервер, проксі-сервер, фаєрвол та ін.), для сервера, як і для робочої станції, у структуру моделі включається мережева карта. Виконується підключення розроблених моделей у локальну мережу на основі мережевих можливостей ОС, установлених на серверах і робочих станціях.

Ґрунтуючись на етапах створення моделей як таких, сформульованих В. Ю. Биковим (Биков, 2008, с. 361), визначимо етапи розробки моделей апаратно-програмних засобів комп'ютера в сфері охорони праці:

1. Визначення мети моделювання. Це перший етап розробки моделі, який зрештою визначає всю подальшу роботу. Оскільки в більшості випадків модель розробляється з метою вивчення апаратних і програмних засобів комп'ютера, мета моделювання може бути сформульована таким чином: розробити структуру, перевірити функціонування автоматизованого робочого місця користувача відповідно до мети його використання, визначити план дій із установки ОС та ін.

2. Аналіз об'єкту моделювання, визначення складу його компонентів (апаратних і програмних засобів). На цьому етапі виконується виділення компонентів апаратно-програмних засобів комп'ютера, до яких належать апаратні засоби (процесор, оперативна пам'ять, жорсткий диск, мережева карта, звукова карта, пристрої введення/виведення інформації та ін.), а також програмні засоби (ОС, драйвери пристроїв, прикладне ПЗ та ін.).

3. Аналіз виділених компонентів, виявлення зв'язків між ними, визначення істотних відповідно до мети моделювання і таких, що підлягають включенню в структуру моделі. На цьому етапі виділяються апаратні компоненти, які мають бути включені в структуру моделі для забезпечення її функціонування, на основі поставленої мети моделювання виявляється взаємозв'язок апаратного і програмного забезпечення.

4. Вибір виду створюваної моделі. На цьому етапі визначається вид моделі апаратно-програмних засобів, що розробляється: модель персонального комп'ютера, не підключеного до інформаційної мережі; модель персонального комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет; модель локальної мережі на основі однорангової архітектури; модель локальної мережі на основі серверної архітектури.

5. Розробка моделі. На цьому етапі вибирається середовище, що забезпечує розробку моделі апаратно-програмних засобів з визначеної на 3-у кроці розробки моделі структурою.

6. Перевірка функціонування моделі: Після закінчення розробки моделі тестується функціонування моделі: перевіряється працездатність

апаратного і програмного забезпечення, коректність підключення до локальної мережі й мережі Інтернет, якщо таке передбачалося та ін.

7. Аналіз адекватності побудованої моделі об'єкту й меті моделювання: На цьому кроці перевіряється відтворення моделлю з необхідною повнотою всіх характеристик об'єкту моделювання, істотних відповідно до мети моделювання.

Виділимо завдання зі сфери апаратного та програмного забезпечення, вирішення яких можливе з використанням моделі персонального комп'ютера, не підключеного до інформаційної мережі:

- вивчення основних компонентів апаратно-програмного забезпечення персонального комп'ютера: процесора, видів пам'яті, пристроїв введення/виведення тощо;
- організація тестування потенційно-небезпечного ПЗ або ПЗ невідомого виробника за рахунок його ізоляції на створеній моделі;
- організація вивчення установки, налаштування, тестування ПЗ, що не вимагає реєстрації в мережі Інтернет.

Перерахуємо завдання зі сфери апаратного та програмного забезпечення, рішення яких можливе з використанням моделі персонального комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет:

- вивчення способів підключення до мережі Інтернет;
- вивчення й налаштування програм, що забезпечують роботу користувача із сервісами Інтернету, наприклад, програм електронної пошти і браузерів;
- вивчення інформаційних процесів отримання, пошуку, зберігання й поширення інформації через мережу Інтернет;
- вивчення роботи протоколів мережі Інтернет.

Розглянемо завдання з області апаратного та програмного забезпечення, рішення яких можливе з використанням моделі локальної мережі на основі однорангової архітектури:

- вивчення мережевих можливостей ОС, установлених на персональних комп'ютерах;
- вивчення адресації в локальних мережах, працюючих на основі однорангової архітектури;
- вивчення простого адміністрування однорангової локальної мережі;
- вивчення інформаційних процесів пошуку, передачі, зберігання й поширення інформації через однорангову локальну мережу;
- вивчення роботи мережевих протоколів;

Перерахуємо завдання з області апаратного та програмного забезпечення, вирішення яких можливе з використанням моделі локальної мережі на основі серверної архітектури:

- вивчення мережевих ОС, що встановлюються на серверах;

- вивчення адресації в локальних мережах, що працюють на основі серверної архітектури;
- вивчення простого адміністрування локальної мережі на основі серверної архітектури;
- вивчення інформаційних процесів пошуку, передачі, зберігання і поширення інформації через локальну мережу на основі архітектури;
- вивчення, установка, налаштування і тестування роботи серверних програм, наприклад, сервера баз даних, проксі-сервера;

Перейдемо до розгляду переваг використання моделей апаратно-програмних засобів під час організації навчання в сфері охорони праці в порівнянні з його вивченням безпосередньо на реальному комп'ютері:

1. Оскільки робота виконується не на комп'ютері, а на моделі, фахівці з питань охорони праці можуть здійснювати експериментально-дослідну діяльність зі зміни складу апаратного забезпечення, установки, налаштування й тестування ПЗ в умовах забезпечення безпечної роботи комп'ютера й інформаційної мережі освітньої установи при можливих помилкових діях або дії комп'ютерних вірусів та інших шкідливих програм, що викликають збій функціонування моделей.

2. Стан моделі апаратно-програмного засобу може бути збережений у будь-який момент часу, що дає можливість перервати експеримент і відновити його з того самого місця (а не з початку) в наступний сеанс роботи.

3. Можливість збереження стану моделі й повернення до збереженого стану дозволяє швидко відмовитися від невірних дій, що викликали проблеми функціонування моделі та знову повторити експеримент.

4. Створена модель зберігається в окремих файлах, що дає можливість легко перенести модель на інший комп'ютер і запустити її там, унаслідок чого немає «жорсткої прив'язки» до конкретного комп'ютера.

5. Викладач може підготувати модель для проведення необхідного експерименту для студентів (наприклад, для виявлення та виправлення невірних дій зі збирання та налаштування до роботи ручних засобів пожежогасіння).

6. На модельований комп'ютер може бути встановлена ОС, відмінна від тієї, яка функціонує на комп'ютері. Це дає можливість одночасного запуску, двох або більшої кількості ОС для їх порівняльної характеристики та зручності в роботі.

7. На модельованому комп'ютері можуть бути встановлені версії прикладного ПО відмінні від установлених на комп'ютері, що дає можливість порівняльної характеристики різних версій.

8. Використання моделей підвищує безпеку функціонування комп'ютера за рахунок тестування на моделі потенційно небезпечного ПЗ.

9. Для перевірки працездатності ПЗ в заданих умовах (за необхідного об'єму оперативної пам'яті, розміру жорсткого диска, установленної ОС та

ін.) розробляється модель, що має відповідні апаратні та програмні компоненти.

10. Завдяки одночасному запуску декількох моделей, об'єднаних у локальну мережу, організовується вивчення локальної мережі на одному реальному комп'ютері.

11. Під час комплектації автоматизованого робочого місця відповідно до цілей його використання студент одночасно може мати декілька різних моделей із різною комплектацією, наприклад, модель комп'ютера викладача, інженера, фахівця з охорони праці та ін.

У деяких випадках для забезпечення практичної спрямованості навчання в сфері охорони праці розробляються інтерактивні презентації, що дозволяють студентам виконувати окремі налаштування апаратних і/або програмних засобів. Ми вважаємо, що порівняно з вивченням охорони праці за допомогою інтерактивних презентацій використання моделей апаратно-програмних засобів має низка переваг:

1. У презентації процес налаштування апаратного і/або програмного забезпечення закінчується повідомленням про «вірне» або «невірне» її виконання, під час роботи з моделлю – функціонуванням моделі, що підвищує наочність результатів роботи.

2. Презентація дає можливість виконати обмежену кількість налаштувань, модель – будь-які зміни і налаштування.

3. Зміна версій ПЗ тягне необхідність корекції презентації, що є трудомістким і довгим процесом, робота з моделлю – звичайної установки нової версії ПЗ.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Принципово, що під час використання комп'ютерних навчальних програм задіює не тільки сферу професійних знань працівника, але й задіюється емоційна сфера. Фото і відеофрагменти з місць подій (аварія на залізничному переїзді, падіння автокрана, безвихідність для безлічі людей при пожежі, репортаж із лікарні про постраждалих від нещасного випадку, результати аварії під час роботи навантажувача і тому подібне), залишають помітніший слід у пам'яті, чим словесний опис. Це важливо, оскільки передумовою нещасних випадків часто є навіть не відсутність потрібних знань, а елементарна втрата відчуття загрози.

Охорона праці – проблема складна й багатогранна. У сучасній науці особливо підкреслюється багатоаспектність феномену охорони праці, який сприймається водночас як соціальне та економічне явище, яке важливе для забезпечення гармонійного розвитку кожного працівника, процвітання суспільства і держави в цілому.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то наукового вирішення потребують питання змісту та введення в обов'язковий цикл дисциплін навчального плану дисципліни «Безпека

життєдіяльності», а також інформаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу викладання дисципліни «Охорона праці» в у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

- Авраменко, О. Б. (2013). *Науково-методичне забезпечення дистанційного навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій* (матеріали конференції). Умань (Avramenko, O. B. (2013). *Scientific and methodological support of distance learning of information disciplines of future technology teachers* (conference materials). Uman).
- Биков, В. Ю. (2008). *Інформатизація освіти* (Енциклопедія освіти). Київ (Bykov, V. Yu. (2008). *Informatization of Education* (Encyclopedia of Education). Kyiv).
- Гуревич, Р. С. (2006). *Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях* (навч. посібник). Київ (Hurevych, R. S. (2006). *Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research* (textbook). Kyiv).
- Жалдак, М. І. (1983). *Гуманітарний потенціал і інформатизація освіти* (навч. посібник). Київ (Zhaldak, M. I. (1983). *Humanitarian potential and informatization of education* (textbook). Kyiv).
- Спірін, О. М. (2005). Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 20, 104-109 (Spirin, O. M. (2005). Methodological foundations for the development of modern higher education systems. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 20, 104-109).

РЕЗЮМЕ

Шевченко Владимир. Психолого-педагогические особенности использования компьютерно-ориентированных систем обучения охране труда.

Сегодня большинство образовательных учреждений сталкиваются с организационными, техническими и материальными трудностями при организации обучения в области аппаратного и программного обеспечения компьютера на реальном оборудовании с установленным на нем программным обеспечением (ПО), экспериментирование с которым может привести к сбоям или временного прекращения функционирования оборудования.

Часто при проведении практического занятия нет возможности выделить студентам компьютеры для изучения аппаратных средств, установки настройки и тестирования ПО конкретной группой студентов; в большинстве случаев при установке и настройке ПО требуется наличие полномочий администратора, не предоставляются студентам, исходя из необходимости обеспечения безопасности компьютеров и информационной сети образовательного учреждения.

Ключевые слова: охрана труда, ЗВО, информационная технология обеспечение безопасного производства (ИТ ОБТ), безопасность труда, ИКТ производство.

SUMMARY

Shevchenko Volodymyr. Psychological and pedagogical features of the use of computer-oriented systems of training occupational safety.

Regulation of work safety and protection of workers' health always occupies an important place in all sectors, especially in education. These tasks are an integral part of the overall management system of the institution, organization or educational institution, as well as they provide risk control in the field of health protection and employment of all workers.

In terms of socio-economic transformation of society, modernization of secondary and higher pedagogical schools, special importance of a critical rethinking of the whole experience, in-depth analysis of practice training of teachers of technologies, it is necessary to define what experience should be preserved and what should be changed or updated under the influence of new tendencies and processes occurring in society. Updating the content of education is one of the problems of the modern educational industry.

The content of education should embody realization of the social order, that is, the need of society to transfer social experience to the younger generation, which is one of the factors of economic and social progress of society. The younger generation should be focused on ensuring self-determination of the individual, creating conditions for its self-realization; on the development of civil society; on strengthening and improving the rule of law. The content of education in a particular education institution is determined by the educational program, which is developed, adopted and implemented by this education institution independently. Providing the educational process with normative intra-University documents becomes an effective tool for personnel training management and, consequently, continuous improvement of this process in the event that it is systemic and covers all aspects of the learning and education processes.

Today, most education institutions face organizational, technical, financial difficulties in organizing training in the field of computer hardware and software on real hardware with software installed on it, experimenting with which may result in malfunctions or temporary suspension of the equipment. Often, during the practical training, it is not possible to allocate computers to students to study hardware, set up customization and test software for a specific group of students; in most cases, installing and configuring software requires administrator privileges that are not provided to students, based on the need to ensure the security of computers and the educational network; some software installation and setup took a long time to complete.

Key words: *occupational safety, occupational health and safety management system, civil protection, professional training, informatization, integration, competences.*

Кристина Шевчук

Чернівецький національний університет імені Юрія Федоровича
ORCID ID 0000-0002-9365-1456

Ганна Бигар

Чернівецький національний університет імені Юрія Федоровича
ORCID ID 0000-0001-8373-463X

Аліна Предик

Чернівецький національний університет імені Юрія Федоровича
ORCID ID 0000-0001-7356-8690
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/215-224

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогічної парадигми – підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи. Актуальність даної проблеми в науковому обігу зумовлено введенням нових освітніх стандартів, які визначають пріоритетні завдання, що передбачають модернізацію змісту і методів підготовки майбутнього вчителя шляхом повної реалізації його потенційних можливостей. Акцентовано увагу на створенні й функціонуванні в структурі початкової освіти особливої системи знань про культурно-історичні

особливості рідного краю, що вимагає від випускника педагогічного закладу вищої освіти готовності до їх реалізації у практичній діяльності. Розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи через специфіку викладання курсу «Природничо-краєзнавча робота в початковій школі». Зроблено висновок про наявність спеціального методичного інструментарію формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи.

Ключові слова: краєзнавча робота, підготовка майбутніх учителів до організації краєзнавчої роботи, особливості формування.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи повинна забезпечуватися шляхом: засвоєння студентами необхідних світоглядних знань, що становлять фундамент педагогічної діяльності з краєзнавчої роботи; розуміння краєзнавчої роботи як цілісного знання про довкілля, існування сукупності і взаємозв'язку та взаємодії основних компонентів процесу навчання й виховання; органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя; формування потреби в знаннях про рідний край; вироблення вмінь самостійного пошуку ефективних форм, методів організації краєзнавчої роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічних джерел, навчальних планів, програм педагогічних закладів вищої освіти засвідчив, що в системі вищої професійної освіти існує розбіжність у поглядах на питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації краєзнавчої роботи. Загальні питання, пов'язані з розробкою системи краєзнавчої діяльності загальноосвітньої школи і педагогічного керівництва нею, обґрунтуванням моделі краєзнавчих циклів, вивчалися в роботах Л. Волкова, М. Костриці, М. Крачило, В. Обозного, Б. Чернова. Особливості вивчення рідного краю в початковій школі знайшли своє відображення у працях Т. Байбари, В. Ільченко, Т. Люріної, В. Молодиченка, Т. Олексенко.

Мета статті полягає в розкритті актуальності й особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи.

Виклад основного матеріалу. Методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи хочемо проілюструвати на прикладі викладання на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича дисципліни «Природничо-краєзнавча робота в початковій школі».

Упровадження в навчальний процес курсу «Природничо-краєзнавча робота в початковій школі» було побудовано на основі теоретичної підготовки; практичних занять та блоку для самостійного опрацювання.

На кожному лекційному та семінарському занятті одночасно використовується декілька варіантів організаційних прийомів і форм роботи,

серед яких відповідне місце відводиться таким методичним прийомам, як бесіда, розповідь із застосуванням наочності (Іванчук та Шевчук, 2010).

У навчальному процесі значне місце посідає ілюстрований матеріал, який допомагає ефективніше сприймати навчальний матеріал, формувати конкретні уявлення, точні поняття про рідний край, його походження. Ознайомлення з рідним містом та його минулим відбувається і шляхом розглядання історичних альбомів, краєзнавчих листівок, буклетів, репродукцій, слайдів, відеофільмів про рідне місто (край). Завдяки цьому досягається достатньо високий рівень ефективності освітнього процесу в реалізації основної мети курсу (Олексенко та ін., 2006, с. 40).

Розглянемо детальніше поетапну структуру одного з циклів набуття теоретичних занять:

Етап 1 – підготовчий.

Етап 2 – проведення семінарського заняття.

Етап 3 – аналіз та оцінювання.

Етап 4 – розподіл завдань і визначення складу мікрогрупи для наступного заняття (розподіл підгруп, завдань, форм роботи та ін.).

Далі цикл повторюється із нового змісту (нової теми). Окрім вищезгаданих етапів, можливим є виділення ще одного «проміжного» етапу, обов'язкового під час роботи над кожним із перерахованих вище. Таким етапом слід вважати як моніторинг, який можна використовувати в будь-якій методиці спостережень – авторській, або методиці спостережень (планування), розробленій В. Беспалько, яку застосовуємо для аналізу навчального процесу під час аудиторно-семінарських і практичних занять.

Коротко схарактеризуємо зазначені вище етапи.

Перший етап – підготовка до семінару.

Навчальна група поділяється на 4-5 мікрогруп. Кількісний склад мікрогрупи становить 3-4 особи. Кожній мікрогрупі дається індивідуальне завдання відповідно до таксономії навчальних завдань. Наприклад:

Мікрогрупа 1. Підготувати тестове завдання: 15 завдань із 3 варіантами відповідей на кожне завдання.

Мікрогрупа 2. Скласти кросворд за термінами семінарського заняття.

Мікрогрупа 3. Розробити схему/діаграму до кожного питання теми семінарського заняття (з вказівкою термінів, понять та інше).

Мікрогрупа 4. Підготувати повідомлення на основі письмового плану. План здається викладачу до початку відповіді.

Мікрогрупа 5. Підготувати анотації з проблем семінарського заняття з періодичної преси, а також наукових публікацій, у яких розглядаються проблеми організації шкільного краєзнавства, діяльності закладів освіти краєзнавчої спрямованості. Для складання анотацій дається кількість статей, відповідно до кількості членів мікрогрупи. Обсяг анотації – до 2 сторінок рукописного тексту.

Одержавши завдання, кожна мікрогрупа самостійно розподіляє між своїми членами обсяг і рівень складності діяльності, час підготовки та ін. На підготовку дається 1-2 тижні, які відповідають загальноприйнятому графіку навчального процесу в університеті.

Другий етап – проведення семінарського заняття.

Хід заняття (варіант):

1. Тестове завдання з попереднього заняття (10-15 хв.).

2. Виступи майбутніх учителів початкових класів четвертої мікрогрупи з повідомленням із проблем семінарського заняття. Під час повідомлення кожна інша мікрогрупа готує 3-5 питань за кожним обговорюваним матеріалом (45-50 хв.), завдяки чому досягається активне слухання матеріалу.

3. Бліц. Мікрогрупи в швидкому темпі задають питання один одному з теми повідомлення. Доповідач виступає в ролі експерта. Бліц проводиться після кожного повідомлення (20-25 хв.).

4. Виконання усних та письмових завдань, підготовлених мікрогрупами в період підготовки до семінарського заняття вдома (15 хв.).

5. Аналіз і оцінювання діяльності майбутніх учителів початкових класів під час заняття (5 хв.).

6. Розподіл і обговорення завдань по мікрогрупах для підготовки до чергового семінарського заняття (10 хв.).

Третій етап – аналіз та оцінювання.

На занятті проводиться оцінювання діяльності майбутніх учителів початкових класів та викладача за допомогою:

а) самозвітів (самооцінки) майбутніх учителів початкових класів та викладача;

б) оцінювання результатів тестових завдань;

в) обліку рівня активності майбутнього вчителя під час заняття (кількість питань, відповідей, видів виконаних завдань);

г) взаємовідвідування та ін.

За підсумками кожного заняття викладач має можливість об'єктивно оцінити діяльність усіх, без виключення, майбутніх учителів початкових класів, що без сумніву веде до зниження рівня суб'єктивізму в оцінюванні якості знань, умінь і навичок (Предик, 2017).

Підсумкова оцінка (за повний курс) діяльності кожного окремого майбутнього вчителя виводиться на підставі середньої суми балів, отриманих за кожне семінарське заняття. При цьому обов'язково враховується рівень складності виконаних завдань (згідно з таксономією форм навчальних завдань).

Четвертий етап – розподіл завдань і визначення складу мікрогруп для наступного заняття.

Розподіл завдань у мікрогрупах на наступне семінарське заняття проводиться з урахуванням раніше проведених семінарів із тим, щоб

забезпечити можливість кожному майбутньому вчителю початкових класів отримати навички роботи зі всією різноманітністю форм навчально-педагогічної діяльності. Однією з бажаних умов даної технології організації теоретичних занять є розподіл майбутніх учителів початкових класів на мікрогрупи й обов'язкова змінюваність форм та видів завдань для самостійної позакласної роботи.

Зміст сучасної підготовки майбутніх учителів є своєрідною моделлю професіоналізму, яка відображає вимоги суспільства, науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок, упровадження розвивальної інтегрованої технології (Шевчук, 2007, с. 206).

Основне завдання закладів вищої освіти – надати якісну підготовку майбутньої педагогічної навчально-виховної роботи. Така підготовка включає: озброєння майбутніх учителів необхідними базовими знаннями з певної кваліфікації, формування необхідних професійних умінь і навичок та особистісних якостей тощо (Люріна, 2004, с. 286).

Сьогодні у зв'язку зі зростанням вимог до освітньої та професійної підготовки молодого вчителя виникла необхідність здійснювати перехід до індивідуального підходу в навчанні, розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми та методи навчання.

Якісне формування творчого, ініціативного, самокритичного педагога може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання в педагогічному ЗВО буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до співпраці з учнями.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи необхідний триваліший процес, який включає весь потенціал навчального плану роботи факультетів, позанавчальної роботи куратора академічної групи та діяльності студентських неформальних об'єднань, науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів та ін. (Обозний, 2001, с. 138).

Розглянемо організаційні форми системи краєзнавчої роботи майбутніх учителів початкової школи в цілісній педагогічній системі закладів вищої професійної (педагогічної) освіти.

Аналіз джерельної бази дозволив виділити найбільш загальні організаційні форми навчального процесу під час підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи.

Організаційна форма 1. Формальна підготовка (за В. Беспалько, М. Костицею), що здійснюється в процесі навчальної роботи в закладах вищої освіти відображена в навчальному плані і програмах, робочих програмах, змісті педагогічних практик, спецкурсах, тематиці курсових та дипломних робіт, програмах діяльності проблемних наукових груп, наукових гуртків, науково-методичних лабораторій.

Організаційна форма 2. Неформальна підготовка, або «м'яка» форма – за Л. Бергом, що здійснюється в процесі позаурочної діяльності в закладах вищої освіти (участь у роботі фольклорних об'єднань, гуртків, проведення походів, участь у студентських краєзнавчих вікторинах, бесідах).

Організаційна форма 3. Самостійна домашня робота і самоосвіта, які, на нашу думку, можуть бути віднесені до проміжної форми, що поєднує в собі як «жорсткість» формальних організаційних форм при чітко визначених і сформульованих домашніх завданнях студентам, так і «м'якість» неформальних, залежних від особистих інтересів та потреб студентів.

Передбачено, що формальна підготовка – 1, повинна давати майбутнім учителям початкових класів змогу оволодіння базовим компонентом знань, умінь і навичок із організації краєзнавчої роботи, необхідних для використання її як допоміжного засобу виховання.

Що стосується неформальної підготовки – 2, а також формальної підготовки – 3, то вони більшою мірою спрямовані на процеси самопізнання, саморозвитку й самоактуалізації особистості майбутніх учителів початкових класів. Вони розглядаються як додаткові, спрямовані на перспективу розвитку особистості майбутніх учителів і можуть надалі послужити основою для підвищення кваліфікації вчителів на 3-5 рівнях національної системи. При цьому на будь-якому з розглянутих вище рівнів майбутніми вчителями початкових класів можуть ставитися окрім соціальних, педагогічних цілей, також і особисті:

1. Майбутній учитель початкових класів не ставить перед собою мету отримати високі спортивні досягнення в краєзнавчій діяльності, а прагне тільки розширити особистий кругозір, підвищити науково-методичний потенціал тощо.

2. Майбутній учитель початкових класів, беручи участь у «походах-випробуваннях», змаганнях, конкурсах та ін., зосереджується, у першу чергу, на меті вдосконалення особистої краєзнавчої підготовки, самореалізації, самовдосконалення особистісної діяльності. Розширення кругозору, розвиток рекреаційної культури, взаємостосунки між однокласниками є другорядними цілями. Не підлягає сумніву, що таке розмежування цілей не відіграє ролі в участі майбутніх учителів початкових класів у неформальних формах організації краєзнавчої роботи, і свідчить про достатньо високий прояв інтересу до даного виду діяльності (високий рівень мотивації).

Цікавою є система краєзнавчих циклів, розроблена В. Обозним (Обозний, 2011, с. 110). Вона складається з 2-х логічно завершених циклів (концентрів), що дозволяють сформувати в майбутніх учителів початкових класів середній і високий рівні володіння методикою здійснення краєзнавчої роботи школярів залежно від ступеня вмотивованості, інтересу, фізичних можливостей і схильностей їх більшості.

Найбільш значущим у системи педагогічного закладу вищої освіти з організації краєзнавчої роботи, на наш погляд, є використання таких організаційних форм, що дають можливість майбутнім учителям початкових класів подолати зміну свого соціального статусу й полегшити перехід майбутнього вчителя початкових класів до виконання ролі педагога-організатора, у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності. До таких форм відносимо:

а) авторську розробку й реалізацію в період проходження педагогічної практики краєзнавчих сценаріїв, програм проведення краєзнавчих колективних творчих заходів;

б) розробку та проведення майбутніми вчителями початкових класів традиційного «походу-випробування»;

в) роботу майбутніх учителів початкових класів – керівників краєзнавчих гуртків при Будинках школярів;

г) науково-дослідницьку роботу (участь у проблемній групі, написання курсових та дипломних робіт, виступи на науково-практичних конференціях).

Саме ці форми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи дозволяють сумістити дві ролі – одночасно роль майбутнього вчителя початкових класів і роль учителя-дослідника. Таким чином, ми можемо спостерігати такий процес становлення особистості вчителя початкових класів (Пангелов та Чернов, 2005, с. 618):

- 1) усвідомлення власного «Я» як учителя («Я» концепція);
- 2) усвідомлення оточуючої педагогічної діяльності («Д» концепція);
- 3) усвідомлення особистості молодшого школяра, її сприйняття навколишнього світу і тієї дії, яку на неї спричиняє вчитель своїми діями.

Отже, кожна з тактичних форм організації навчального процесу має свою структуру, алгоритм підготовки, проведення й підбиття підсумків, відповідне навчально-методичне та матеріальне забезпечення.

Висновки. Продуктивне формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи вимагає: визначення змісту, форм і методів означеної підготовки; збагачення курсів гуманітарних, соціально-орієнтованих і фундаментально-професійних дисциплін, педагогічної практики; доповнення тем, розробки завдань та тестів для практичних занять; накопичення навчально-методичного матеріалу для проведення краєзнавчої роботи з учнями, виконання практичних завдань, тренінгів та інших форм роботи, які забезпечили б їх відповідність практиці краєзнавчої діяльності в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

- Байраківський, А. І., Бажан, О. Г. та ін. (2003). Краєзнавство в Україні: сучасний стан і перспективи. *Наук. збірник НАН України*. К.: Вид. центр «Академія» (Bairaksvskys, A. I., Bazhan, O. G. et al. (2003). *Local History in Ukraine: Current State and Prospects. Scient. Collection of NAS of Ukraine*. Kyiv).

- Іванчук, М. Г., Шевчук, К. Д. (2010). *Виховний потенціал рідного краю (виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи рідного краю)*. Чернівці (Ivanchuk, M. G., Shevchuk, K. D. (2010). *The upbringing potential of the native land (upbringing of a valuable attitude towards the nature of their native land among the younger students)*. Chernivtsi).
- Люріна, Т. І. (2004). Деякі аспекти підготовки вчителя початкових класів до формування в учнів ціннісних орієнтирів. *Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 1-2 квітня 2004 р.*, сс. 285-287 (Liurina, T. I. (2004). Some aspects of training primary school teachers for forming students' value orientations. *Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference April 1-2, 2004*, pp. 285-287).
- Москаленко, В. В. (2005). *Соціальна психологія*. К.: Центр навч. літератури (Moskalenko, V. V. (2005). *Social Psychology*. K.: Center for Teaching literature).
- Обозний, В. В. (2001). *Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти*. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Oboznyi, V. V. (2001). *Local lore teacher training: theoretical and organizational-practical aspects*. K.: Publishing house of NPU named after M.P. Drahomanov).
- Олексенко, Т. Д., Люріна, Т. І., Молодиченко, В. В. (2006). Вивчення рідного краю в початковій школі. *Рідна школа, 1*, 40-42 (Oleksenko, T. D., Liurina, T. I., Molodychenko, V. V. (2006). Study of the Native Land at Primary School. *Native School, 1*, 40-42).
- Пангелов, Б. П., Чернов, Б. О. (2005). Програмно-нормативні основи підготовки майбутніх вчителів до туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі. *Культура і освіта фахівців туристської сфери: сучасні тенденції та прогнози: Матеріал Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, сс. 617-621 (Pangelov, B. P., Chernov, B. O. (2005). Program-normative bases of training of future teachers for tourist-local lore work at secondary school. *Culture and Education of Tourism Specialists: Current Trends and Forecasts: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, pp. 617-621).
- Предик, А. А. (2017). Ділова гра як засіб підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. *Scientific Journal Virtus. March, issue 12*, 157-159 (Predyk, A. A. (2017). Business play as a means of training future primary school teachers for professional activity. *Scientific Journal Virtus. March, issue 12*, 157-159).
- Шевчук, К. (2007). Підготовка майбутніх вчителів до формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія, Вип. 362*, 206-212 (Shevchuk, K. (2007). Training of future teachers for the formation of a valuable attitude towards their native land among the junior schoolchildren. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and Psychology, 362*, 206-212).

РЕЗЮМЕ

Шевчук Кристина, Бигар Анна, Предик Алина. Особенности подготовки будущих учителей начальных классов к организации краеведческой работы.

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической парадигмы – подготовке будущих учителей начальных классов к организации краеведческой работы. Актуальность данной проблемы обусловлена введением новых образовательных стандартов, которые определяют приоритетные задачи, предусматривая модернизацию содержания и методов подготовки будущих учителей путем полной реализации их потенциальных возможностей. Акцентировано внимание на создании и функционировании в структуре начального

образования особой системы знаний о культурно-исторических особенностях родного края, что в свою очередь требует от выпускника высшего педагогического учебного заведения готовности к их реализации в практической деятельности. Рассмотрены особенности подготовки будущих учителей начальных классов к организации краеведческой работы в силу специфики преподавания курса «Краеведческая работа в начальной школе». Сделан вывод о наличии специального методического инструментария формирования готовности будущих учителей начальных классов к организации краеведческой работы.

Ключевые слова: краеведческая работа, подготовка будущих учителей к организации краеведческой работы, особенности формирования.

SUMMARY

Shevchuk Krystyna, Bygar Hanna, Predyk Alina. The peculiarities of future primary school teachers training to the organization of local lore work.

The article is devoted to the actual problem of the modern pedagogical paradigm – training of future primary school teachers for the organization of local lore work. The urgency of this problem in the scientific circles is conditioned by the introduction of new educational standards, which determine the priorities, and it involves modernization of the content and methods of training a future teacher through full realization of his potential. The emphasis is on the creation and functioning of a special system of knowledge in the structure of primary education about the cultural and historical peculiarities of the native land, which requires a graduate of a higher education institution to be ready to put them into practice.

The results of the theoretical analysis of foreign and domestic experience have revealed that transition to systematic local lore work in the system of primary education is due to specific historical events, patterns of socio-political, cultural development of society and the dynamics of the education system in its focus on fostering a sense of patriotism by using the potential of local history. The content, forms and methods of training future primary school teachers to the organization of local lore work which would ensure their effectiveness in practice at school are theoretically substantiated and determined.

The peculiarities of training of future primary school teachers for the defined activity are analyzed. This activity is provided by: mastering the necessary philosophical knowledge, which is the foundation of educational activities of local lore work; understanding of local lore work as holistic knowledge of the environment, the existence of the totality and interconnection, interaction of the main components of the learning and upbringing processes – a goal, objectives, principles, a subject, an object, content, forms and methods; an organic combination of theoretical and practical training of the student; formation of the need for knowledge about the native land (skills to set the purpose and tasks of the organization of local lore work correctly, to control the process and analyze its effectiveness); developing the skills of independent search for effective forms, methods of the organization of local lore work.

The authors have analyzed organizational forms of the system of local lore work of future primary school teachers in the holistic pedagogical system of institutions of higher professional (pedagogical) education. It has been proved that each of the tactical forms of the organization of the educational process has its own structure, algorithm of training, conducting and summing up, appropriate educational and methodological and material support.

Thus, the productive formation of readiness of future primary school teachers to the organization of local lore work requires, besides defining the content, forms and methods of specific training; enrichment of the courses of humanities, socially oriented and fundamentally professional disciplines, pedagogical practice; supplementing topics, developing tasks and tests for practical classes; accumulation of educational and methodological material for carrying out local lore work with students, performing practical

tasks, trainings and other forms of work, which would ensure their relevance to the practice of local lore activity at the primary school.

Key words: *primary school, primary school teachers, local lore work, the system of primary education, content, forms, methods, skills.*

УДК 378.147

Світлана Шестакова

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-4640-0379

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/224-233

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті досліджуються інтерактивні методи формування soft skills у студентів юридичного факультету, визначаються особливості «м'яких» навичок, необхідних для ефективного виконання професійних завдань сучасним юристом (зокрема, комунікації, дипломатії, створення чи підтримання сприятливого мікроклімату в колективі, уміння працювати в команді, виступати публічно, презентувати себе та свої ідеї, креативно вирішувати професійні завдання тощо). Акцентується увага на суперечності закріплених в освітніх стандартах вимог і наявної тенденції до зменшення кількості гуманітарних дисциплін. Наводяться апробовані типи занять, що є найбільш ефективними для формування «м'яких» навичок.

Ключові слова: *soft skills, «м'які» навички, комунікативна компетентність, загальні компетенції, професійні навички, інтерактивні методи навчання.*

Постановка проблеми. Становлення української державності, зміни правосвідомості громадян, реформування судової системи, радикальні зміни у змісті форм і методів діяльності юристів висувають високі вимоги до їх професійної підготовки, ділових якостей, загальної культури, а також мовної майстерності.

Престижність юридичної професії, її затребуваність у суспільстві зумовили збільшення контингенту юридичних факультетів і відкриття даної спеціальності в непрофільних вишах. Звичайно, це загострило завдання якісної професійної підготовки й вимагає пошуку та застосування ефективних засобів і методів формування професійно значущих характеристик особистості майбутніх фахівців.

Сьогодні у випускників юридичних факультетів виникає потреба не тільки у знаннях і вміннях вирішувати професійні завдання, але й у здібностях до взаємодії з колегами, з реальними й потенційними споживачами юридичних послуг, до швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого і поєднання різних професійних функцій.

Проте, на сучасному етапі ми можемо говорити про невідповідність наявної системи підготовки фахівців вимогам ринку праці, зокрема і в юридичній галузі. Випускникам закладів вищої освіти, які мають недостатній рівень сформованості так званих «м'яких» компетенцій, доводиться конкурувати з більш досвідченими претендентами на вакантну

посаду, у яких такі навички вже є розвиненими або завдяки спеціальному навчанню, або наявному досвіду.

Таким чином, на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні особливої актуальності набувають завдання покращення професійної підготовки фахівців, кардинальної зміни чи вдосконалення форм і методів навчання з метою зменшення відстані між реальним рівнем підготовки спеціалістів і запитами роботодавців.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми професійної освіти, зокрема і проблеми формування загальних компетенцій, розглядаються такими відомими українськими і зарубіжними дослідниками, як С. С. Алексєєв, М. І. Беркович, Н. А. Длугунович, Л. В. Іванова, Т. Л. Кожушкіна, Л. В. Курінна, О. О. Маршуба, С. О. Сисоєва, О. В. Скорнякова, О. В. Таптигіна, С. С. Тихонова, О. М. Хан, І. І. Черкасова, Т. А. Яркова та інші.

Метою нашої роботи є визначення основних напрямів і методів формування soft skills у студентів юридичного факультету.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано аналіз, порівняння та узагальнення науково-педагогічної літератури, педагогічне спостереження за комунікативними ситуаціями професійно орієнтованого спілкування студентів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, юрист – багатопрофільна професія. У процесі діяльності правник не тільки оперує законами, а й роз'яснює їх, переконує, доказує, полемізує, аргументовано доводить свій погляд, спростовує неправдиві твердження, постійно вступає у взаємодію не тільки з людьми, а й різними організаціями та структурами. З огляду на це можна стверджувати, що сучасне суспільство потребує професіоналів-юристів, які мають сформовані компетенції професійного «комуніканта».

Підготовка спеціалістів у юридичній галузі здійснюється відповідно до Стандарту вищої освіти України (рівень вищої освіти перший (бакалаврський), ступінь вищої освіти бакалавр, галузь знань 08 Право, спеціальність 081 Право), де чітко визначені компетентності, які мають бути сформовані в майбутнього спеціаліста за роки навчання в закладі вищої освіти. Перелік компетентностей випускника має 3 складові: *інтегральна компетентність* (здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі професійної правничої діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування правових доктрин, принципів і правових інститутів і характеризується комплексністю та невизначеністю умов); *загальні компетентності* (усього 15, серед них здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями, здатність працювати в команді, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); та *спеціальні (фахові, предметні) компетентності* (усього 16).

До того ж, нові освітні стандарти також висувують суворі вимоги до результатів засвоєння основних освітніх програм через формування професійних і загальних компетенцій. Здобувач ступеня вищої освіти бакалавр зі спеціальності 081 «Право» повинен продемонструвати такі результати навчання, як *вільно спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово, правильно вживаючи правничу термінологію; володіти базовими навичками риторики; доносити до респондента матеріал із певної проблематики доступно і зрозуміло (виділення наше – С.Ш.); пояснювати характер певних подій та процесів з розумінням професійного та суспільного контексту.*

Аналіз наявних досліджень із питань професійної компетенції доводить, що для позначення вказаних в освітніх стандартах «загальних» компетенцій використовуються терміни «м'які навички», «гнучкі навички», «комунікативні навички», «soft skills». У буквальному перекладі з англійської мови soft skills – це «м'які навички», тобто навички, володіння якими не належить до професійної групи.

Під «soft skills» розуміється комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою. Ці навички можуть включати в себе соціальну благодать, комунікативні здібності, мовні навички, особисті звички, когнітивне або емоційне співпереживання, управління часом, колективну роботу та риси лідерства (М'які навички, uk.wikipedia).

Здебільшого науковці під час визначення цього поняття орієнтуються на специфіку своєї галузі діяльності, але практично в кожному визначенні є вказівка на універсальність змісту поняття «м'які навички». Так, О. Л. Чуланова під soft skills розуміє сукупність знань, умінь, навичок і мотиваційних характеристик працівника у сфері взаємодії між людьми, зокрема уміння правильно керувати часом, уміння переконувати, проводити переговори, лідерство, емоційний інтелект, які необхідні для успішного виконання роботи та відповідають вимогам посади і стратегічним цілям організації (Чуланова, 2016). Цю думку підтримує і О. В. Таптигіна, яка вважає, що soft skills – набір особистісних характеристик, які підвищують ефективність взаємодії з іншими людьми у професійному просторі та ефективність роботи. Дослідниця до цих навичок відносить уміння презентувати себе і свої ідеї, узгоджувати свої дії з іншими, виявляти лідерські якості тощо. Особливе значення у структурі поняття «soft skills» учена надає емоційним якостям, пов'язаним із взаємодією з іншими (Таптыгина, 2018, с. 72). На емоційному інтелекті акцентують увагу й інші дослідники, згідно з тезами яких «м'які навички» (soft skills) – це термін, що використовується для опису EQ людини (коефіцієнт емоційного інтелекту) – сукупності особистісних рис, соціальних якостей, комунікабельності, мовлення, оптимізму, які характеризують відно-

сини з іншими людьми. Найбільше значення ці навички відіграють під час підбору персоналу, оскільки вважається, що м'які навички (soft skills) доповнюють тверді (професійні) навички (hard skills) (Беркович та ін., 2018, с. 64).

Як набуті навички, отримані людиною через додаткову освіту та власний життєвий досвід, які вона використовує для свого подальшого розвитку у професійній сфері, розуміє soft skills В. Давидова. Дослідниця акцентує увагу на тому факті, що ці навички високо цінуються як на робочому місці, так і під час прийому на роботу (Давидова). Не можна не помітити, що всі дослідники так чи інакше до змісту поняття «soft skills» обов'язково відносять комунікативний компонент: рівень розвитку комунікативних здібностей і вмінь, зокрема й мовленнєві навички, прагнення до спілкування, уміння виявляти ініціативу під час спілкування, обирати оптимальний стиль спілкування залежно від ситуації, здатність та готовність міжособистісної взаємодії, уміння застосовувати різні техніки та прийоми спілкування (Курінна, 2019, с. 92).

У своєму дослідженні ми дотримуємося думки, що soft skills – це емоційні та комунікативні навички універсального характеру, які є необхідними для успішного професійного й життєвого самовизначення людини та підвищують ефективність роботи і взаємодії з іншими людьми. Зокрема, це здатність до комунікації, дипломатії, створення чи підтримання сприятливого мікроклімату в колективі, уміння працювати в команді, виступати публічно, презентувати себе та свої ідеї, креативно вирішувати професійні завдання, а також аналітичні здібності, особистісний розвиток, стресостійкість тощо. Таким чином, ми говоримо про загальнолюдські якості й навички, які повинні мати представники будь-якої професії.

Формування загальних компетенцій сьогодні розглядається як важливий результат навчання в закладах вищої освіти разом із професійними компетенціями. На відміну від останніх, які зазначені в посадових інструкціях, кваліфікаційних характеристиках, легко визначаються і вимірюються, наявність сформованих «м'яких» навичок визначити не так просто, а тому їх оцінка достатньо часто є суб'єктивною. Проте більшість роботодавців, на думку Н. А. Длугунович, вважають їх так само важливими, як і професійні знання та вміння. Останні швидко застарівають, а «soft skills» є актуальними завжди (Длугунович, 2014). Слід зазначити, що, за словами О. С. Богдан, на підставі результатів досліджень, проведених у 16 європейських країнах, можна стверджувати, що 93 % роботодавців вважають soft skills не менш важливою якістю працівника, ніж його професійні навички (Богдан, 2019).

Особливо актуальним, на нашу думку, є формування soft skills у представників так званих людиноцентристських професій, особистісні, професійні та корпоративні успіхи в яких тісно пов'язані з рівнем сформованості навичок комунікації і володіння публічним мовленням,

умінням здійснювати ефективний мовленнєвий вплив на адресата мовлення, переконувати, аргументувати. У професійній підготовці юристів особливо необхідні спеціальні навички мовленнєвого спілкування в усній і письмовій формі: уміння задавати питання, обґрунтовувати і адекватно формулювати рішення в нормотворчій і правозастосовній практиці, безпомилково тлумачити словесні повідомлення, що містять ту чи іншу правову інформацію, виступати публічно в суворо регламентованих соціальних ситуаціях спілкування, адекватно перетворювати усне мовлення на письмовий виклад, застосовувати спеціальні лінгвістичні знання для найбільш повного психологічного розуміння особистості, мотивів її поведінки тощо.

Зрозуміло, що формування soft skills у студентів має відбуватися під час навчального процесу. Як доводить аналіз наукової літератури, сьогодні існує два підходи до формування soft skills. Перший – навчати безпосередньо, запроваджуючи окремі курси в межах варіативного навчального плану: наприклад, у Російській Вищій школі економіки є курс тимблдингу (командотворення). Другий підхід – використовувати потенціал програмових дисциплін у поєднанні з позанавчальною виховною роботою. Такий підхід сьогодні має місце і в Україні.

Проте ми можемо спостерігати наявну суперечність між вимогами освітніх стандартів (формування інтегральних, загальних і професійних компетенцій) і значним зменшенням обсягів навчального навантаження на гуманітарні дисципліни, що є однією з вагомих причин недостатньої сформованості загальних компетенцій у студентів. Ця обставина ставить перед викладачами особливі завдання і передбачає використання різних способів та методів навчання, спрямованих на оптимізацію і активізацію процесів підготовки майбутніх фахівців.

З метою досягнення визначених в освітніх стандартах результатів сьогодні в закладах вищої освіти активно використовується інтерактивне навчання, під яким розуміють навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія як між викладачами і студентами, так і студентів між собою. Інтерактивні методи навчання є одним із важливих напрямів удосконалення підготовки студентів на сучасному етапі реформування вищої освіти, спрямований на активне залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності (Григораш, Трубилин, 2014).

Здебільшого дослідники виокремлюють три групи інтерактивних методів навчання: дискусійні (діалог, групова дискусія, аналіз практичних ситуацій); ігрові методи (дидактичні ігри, творчі ігри, у тому числі й ділові, рольові ігри); тренінгові (комунікативні тренінги, тренінги сензитивності) (Панина та Вавилова, 2008).

Переважає більшість із зазначених методів навчання широко використовується під час викладання дисципліни «Публічне мовлення та основи академічного письма», яка, на нашу думку, є найбільш оптимальним

інструментом для формування soft skills у студентів юридичного факультету. Обираючи методи викладання дисципліни, ми орієнтувалися на тезу, згідно з якою людина запам'ятовує 20 % від почутого, 40 % від побаченого, 60 % від почутого і побаченого, 80 % від почутого, побаченого і виконаного самостійно (Григораш та Трубилин, 2012, с. 10).

З огляду на це, одним із ефективних способів формування «м'яких» навичок вважаємо демонстрацію відеороликів і відеотренінгів. Відеоматеріали, як відомо, є однією з продуктивних форм навчання. Як показує досвід, перегляд відеоматеріалів із колективним їх обговоренням, використанням інтерактивних вправ є більш ефективним, ніж просте відтворення теоретичного матеріалу. Наочність і динамізм відеосюжетів покращують запам'ятовування матеріалів і підвищують мотивацію до навчання. Про доцільність використання відеороликів для формування soft skills свідчить зв'язок відеосюжетів із практикою та можливість розвивати навички індивідуального й колективного спілкування.

На практичних заняттях студенти беруть участь у групових дискусіях на актуальні для юридичної спільноти теми. Особливістю групових дискусій є те, що не викладач розповідає студентам, як правильно, а самі студенти формулюють докази, обґрунтування принципів і підходів. Для того, щоб обговорення було успішним, попередньо визначаються правила, з якими ознайомлюються всі учасники. Модератор дискусії уважно слідкує за поведінкою учасників, фіксує порушення правил чи відхилення від правильного перебігу обговорення, коригує проведення дискусії. До того ж, модератор може бути не один, особливо якщо обговорюється декілька питань. У такому разі корисним є призначення лідерів груп у порядку обговорення проблем. Серед тем для дискусії слід обирати ті, які є актуальними, пов'язаними з матеріалом, що вивчається, і дозволяють студентам максимально повно використовувати особистий практичний досвід. Саме групові обговорення питань є особливо ефективними для формування комунікативних навичок. Цей метод забезпечує можливості для зворотнього зв'язку, практики і мотивації студентської аудиторії. Під час проведення дискусії модератор встановлює правила групового обговорення (наприклад, висловлюються всі без винятку в порядку черги) або передбачає певний алгоритм напрацювання спільної думки (наприклад, спочатку кожен індивідуально в письмовому вигляді викладає свою думку щодо обговорюваного питання, а потім формулюється спільне рішення). Крім того, у модератора дискусії формуються, крім комунікативних, ще й лідерські якості, оскільки саме модератор бере на себе відповідальність за перебіг обговорення і представлення напрацьованого рішення.

Ефективним методом формування риторичних компетенцій є моделювання наукової конференції. Виступ на конференції передбачає ретельну і ґрунтовну розробку теми, тривалу підготовку й високий науково-

теоретичний рівень доповідей. Участь студентів у змодельованій конференції сприяє виробленню навичок дослідницької роботи і слугує стимулом для розвитку професійного спілкування. Вбачаємо за доцільне здійснювати відеозапис виступів. Відеозапис надсилається студенту на електронну пошту, останній аналізує власний виступ, письмово визначає допущені помилки (вербальний і невербальний рівні). За умови, якщо студент надає дозвіл, на занятті відбувається груповий аналіз доповіді з наданням рекомендацій.

До методів активного формування «м'яких» навичок, зокрема навичок міжособистісного спілкування, належать ділові ігри, оскільки останні передбачають створення близьких до реальних ситуацій, зокрема прийому на роботу, консультування клієнтів, проведення наради. Перевагами ділових ігор є виконання певних ролей із наступним обговоренням та аналізом, що дозволяє зрозуміти мотиви поведінки учасників гри і визначити допущені у процесі помилки.

Слід зазначити, що в діловій грі навчання відбувається у процесі спільної діяльності. Кожен розв'язує своє завдання й виконує свою роль. Спілкування в діловій грі – це не тільки спільне засвоєння професійних знань, але й імітація комунікації людей у процесі роботи, це навчання спільній діяльності, умінням і навичкам співпраці. Перевагами такого виду занять є максимальне наближення навчання до реальної практичної діяльності фахівців даної галузі, а також, що не менш важливо, застосування теоретичних знань на практиці. Слід зауважити, що ділова гра повинна відображати обраний фрагмент реальної дійсності, задаючи предметний контекст професійної діяльності спеціаліста в навчальному процесі.

Застосування методу ділової гри дозволило виявити такі позитивні ефекти: розвивається логічне мислення, здатність швидко та адекватно реагувати на поставлені питання, удосконалюється мовлення, уміння спілкуватися в колективі, формується усвідомлення належності до певного колективу, групи, що допомагає навчитися контролювати емоції, виявляти повагу до думки інших, навчає поважати членів колективу тощо.

Під час проведення практичних занять автором використовується модель так званого «перевернутого класу». Ця модель апробована в передових вітчизняних і зарубіжних практиках та полягає в попередньому самостійному опрацюванні студентами спеціально дібраного відеоматеріалу з майбутнім обговоренням і вирішенням творчих та навчальних завдань на практиці. Зокрема, нами використовувалися відеоматеріали під час підготовки до теми «Види сучасного красномовства». Студенти попередньо ознайомлювалися з відео щодо підготовки вітальної промови від відомих лекторів і бізнес-тренерів (ресурс розташований у системі MOODLE), на підставі наведених у них рекомендацій самостійно складали вітальні промови і виголошували їх на занятті з майбутнім обговоренням, аналізом та, якщо необхідно, коригуванням.

Зазначені форми роботи, апробовані нами на практиці, забезпечують інтенсивне та інтерактивне навчання. До того ж, вони орієнтовані в першу чергу на отримання практичних навичок, необхідних у щоденній діяльності, на обмін досвідом, що дозволяє одержати вагомий практичний результат. Використовувані методи спрямовані на розвиток у студентів не тільки ефективних навичок міжособистісного спілкування, але й на підвищення рівня їх комунікативної компетентності загалом, що сприятиме досягненню успіху у виконанні професійних обов'язків.

Висновки. Таким чином, як доводить наш досвід, формування soft skills студентів юридичного факультету починається з першого курсу навчання. Можна впевнено стверджувати, що сьогодні в закладах вищої освіти здійснюється поступовий перехід від транслятивної (лекційно-семінарської) моделі навчання до інтегрованої, яка передбачає активне використання на заняттях інтерактивних методів (ділових ігор, дискусій, змодельованих конференцій та судових засідань тощо), які сприяють ефективному формуванню «м'яких» навичок. Крім того, досягненню поставленої мети сприяють завдання, побудовані на принципах професійної спрямованості, розвитку творчої активності, рефлексивності, урахування особистісних особливостей майбутніх юристів.

ЛІТЕРАТУРА

- Беркович, М. И., Кофанова, Т. А., Тихонова, С. С. (2018). Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление*, 4, 63-68. Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/04/2018-04-10.pdf>. (Berkovich, M. I., Kofanova, T. A., Tikhonova, S. S. (2018). Bachelor's soft skills (soft competencies): assessment of the status and direction of formation. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Economics and Management*, 4, 63-68. Retrieved from: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/04/2018-04-10.pdf>).
- Богдан, О. С. (2019). Развитие soft skills как важный компонент формирования компетенций конкурентноспособных выпускников инженерных направлений. *Вестник Евразийской науки*, 3, 11. Режим доступа: <https://esj.today/PDF/24ECVN319.pdf>. (Bogdan, O. S. (2019). Development of soft skills as an important component in the formation of competencies of competitive engineering graduates. *Bulletin of Eurasian science*, 3, 11. Retrieved from: <https://esj.today/PDF/24ECVN319.pdf>).
- Григораш, О. В., Трубилин, А. И. (2012). *Организация деятельности и оценка результатов работы кафедры*. Краснодар: КубГАУ (Grigorash, O. V., Trubilin, A. I. (2012). *Organization of activities and evaluation of the results of the department*. Krasnodar: KubSAU).
- Григораш, О. В., Трубилин, А. И. (2014). Интерактивные методы обучения в современном вузе. *Научный журнал КубГАУ*, 101 (07). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-v-sovremennom-vuze-1>. (Grigorash, O. V., Trubilin, A. I. (2014). Interactive teaching methods in a modern university. *Scientific journal KubSAU*, 101 (07). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-v-sovremennom-vuze-1>).

Давидова, В. *Слушать, говорит и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>. (Davidova, V. *Listen, speak and agree: what are soft skills and how to develop them*. Retrieved from: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>).

Длугунович, Н. А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*, 6, 239-242. Режим доступу: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Vchnu_tekh_2014_6_47.pdf (Dlunovych, N. A. (2014). Soft skills as a necessary component of training of IT-specialists. *Bulletin of Khmelnytsky National University*, 6, 239-242. Retrieved from: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Vchnu_tekh_2014_6_47.pdf).

Курінна, Л. (2019). Структура соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 86-97 (Kurinna, L. (2019). Structure of socio-cultural competence of future social workers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6, 86-97).

М'які навички. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%8F%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8>. (Soft skills. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%8F%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8>).

Панина, Т. С., Вавилова, Л. Н. (2008). *Современные способы активизации обучения*. Москва: Изд. Центр «Академия» (Panina, T. S., Vavilova, L. N. (2008). *Modern ways to enhance learning*. Moscow: Publishing House Center "Academy").

Стандарт вищої освіти України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf> (*The standard of environmental protection of Ukraine*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf>).

Таптыгина, Е. В. (2018). Процесс формирования soft skills в медицинском вузе. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 2, 68-74. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-soft-skills-v-meditsinskom-vuze> (Tapygina, E. V. (2018). The process of forming soft skills in a medical university. *Medical Education and Professional Development*, 2, 68-74. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-soft-skills-v-meditsinskom-vuze>

Чуланова, О. Л. (2016). *Компетентностный подход в работе с персоналом. Теория, методология, практика*. Москва: Инфра-М Серия: Научная мысль (Chulanova, O. L. (2016). *Competence approach in work with personnel. Theory, methodology, practice*. Moscow: Infra-M Series: Scientific Thought).

РЕЗЮМЕ

Шестакова Светлана. Использование интерактивных методов обучения для формирования soft skills у студентов юридического профиля.

В статье исследуются интерактивные методы формирования soft skills у студентов юридического факультета, определяются особенности «мягких» навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач современным

юристом (в частности, коммуникации, дипломатии, создания или поддержания благоприятного микроклимата в коллективе, умение работать в команде, выступать публично, презентовать себя и свои идеи, креативно решать профессиональные задачи и т.п.). Акцентируется внимание на противоречиях требований, закрепленных в образовательных стандартах, и имеющейся тенденции к уменьшению количества гуманитарных дисциплин. Определяются типы занятий, которые являются наиболее эффективными для формирования «мягких» навыков.

Ключевые слова: *soft skills, «мягкие» навыки, коммуникативная компетентность, общие компетенции, профессиональные навыки, интерактивные методы обучения.*

SUMMARY

Shestakova Svitlana. Use of interactive methods of teaching for soft skills formation in students of law faculty.

Interactive methods of soft skills formation in students of law faculty are investigated in the article, also peculiarities of “soft” skills are determined which are necessary for fulfilling professional tasks by modern lawyers (especially, communication, diplomacy creating or maintaining a favorable climate in the team, ability to work in a team, speak in public, present oneself and one’s ideas, creatively solve professional tasks, etc.). Different approaches to the meaning of “soft skills” are researched, attention is paid to the universal content of meaning of “soft skills” where they understand emotional and communicative skills of a universal character which is necessary for successful professional self-determination of a person and increasing efficiency of work and interaction with other people. Emphasis is placed on the contradiction of the requirements set out in the educational standards and the current tendency to reduce the number of humanities in higher education institutions. The effectiveness of interactive teaching methods aimed at activating the process of interaction in pairs “teacher – student”, “student – student” is proved. The types of classes are given, in particular, business games, discussions, modeling of the scientific conference and court session that proved to be most effective for formatting “soft” skills. The author considers successful the so-called model of “inverted class” which activates the students’ creative potential and skills of self-activity work with the given material. In the article it is proved that formation of “soft” skills has the peculiar value for future specialists in law sphere, success in fulfilling their professional duties which are determined by the effectiveness in the branch of interpersonal interactions.

Key words: *soft skills, communicative competence, general competences, professional skills, interactive methods of studying.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.13:811.111

Наталія Гречаник

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-3300-3198

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/234-245

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У даній статті розглядаються основні культурологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі Великої Британії, Німеччини, Франції. Метою дослідження є аналіз західноєвропейського досвіду теоретичного й практичного характеру щодо змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У процесі виконання означеного завдання використовувалися методи теоретичного дослідження, а саме: аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція, аналогія. У статті сформульований висновок: культурологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є характеристикою особистості, готової до роботи у глобалізованому середовищі, у якому різноманіття культур стає серйозною проблемою і перешкодою для тих, хто не готовий до співпраці з урахуванням культурних і етнічних особливостей.

Ключові слова: західноєвропейські країни, європейський вимір освіти, культура, культурологічна компетентність, учитель початкової школи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються у вітчизняній системі вищої освіти, обумовлюють пошук нових підходів до вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й пов'язані з різними аспектами реалізації концепції Нової української школи. Активна фаза вищезазначеної модернізації початкової ланки загальної середньої освіти порушує актуальність питання щодо збагачення й посилення існуючого досвіду новими ідеями, методиками, засобами, прийомами, технологіями тощо. Поряд із цим, інтеграційні процеси української освіти в європейський освітній простір обумовлюють потребу в аналізі, узагальненні й систематизації теоретичного та практичного досвіду країн Західної Європи з метою їх ефективного використання у вітчизняній системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Піддавали аналізу різні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи у країнах Західної Європи А. Авшенюк, Ю. Кіщенко, Л. Пуховська, С. Синенко та ін. Питання реформування британської початкової освіти є предметом наукового аналізу Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Мілютіної, О. Першукової, А. Сбруєвої та інші. Дослідженню й аналізу англійських і валійських шкільних навчальних програм Національного курикулуму присвятили свої

роботи такі британські науковці, як Д. Гілард, Б. Мун, Ф. Рігбі, К. Чіті та інші. Теоретичні аспекти формування культурологічної компетенції та її місце в педагогічній освіті західноєвропейських країн вивчали Л. Молл, Е. Арнот-Хопфер (Moll, L., Arnot-Hopffer, E.), М. Салмона, М. Партло, Д. Качинський, С. Леонард (M. Salmona, M. Partlo, D. Kaczynski, S. Leonard), проблему формування соціокультурної компетенції висвітлювали В. Сіберг і Т. Мінік (V. Seeberg, T. Minick), Р. Л. Ф. Гомез (R. L. F. Gómez) та інші. Рівень сформованості зазначеної компетенції досліджували К. Голланд (C. Holland), С. Тапа (S. Thapa), А. Тіман (A. Teemant) та інші.

Аналіз наукових джерел з проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи дозволяє констатувати, що даний аспект усе ще потребує більш поглибленого вивчення.

Мета статті – здійснити аналіз західноєвропейського досвіду теоретичного й практичного характеру щодо змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. в західноєвропейських країнах відбулися докорінні зміни в системі освіти загалом і в професійній підготовці вчителів зокрема. Одна з основних теоретичних ідей, що лежить в основі цих трансформацій, – це ідея «Європейського виміру в освіті», яка вперше була офіційно задекларована як напрям політики Європейської Економічної Співдружності в документі «Програма дій в освіті» (1976 р.). Суттєвим внеском у реалізацію зазначеної ідеї стали такі документи: «Лісабонська стратегія розвитку Європи до 2010 року», «Педагогічна освіта і підготовка 2010», «Спільні Європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів», «Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі» (ЮНЕСКО, 1996), «Освіта й підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» (2004), «Спільні європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів» (2005).

Л. Пуховська зазначає, що загальноєвропейський простір в освіті – це загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти та сучасних педагогічних технологій, що характеризують процес передачі поколінням молодих європейців досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) і процес відкриття нового досвіду, стимулювання змін у наявній культурі (інноваційне навчання) (Пуховська, 1998, с. 11).

Узагальнюючи положення міжнародних документів і наукових досліджень, можемо сформулювати основні складові європейського виміру в педагогічній освіті, які, насамперед, передбачають посилення культурологічної складової у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема: «знання про Європу, в Європі та для Європи», освіта

молодого покоління на засадах демократії, соціальної справедливості, поваги прав людини та посилення почуття європейської ідентичності; опанування молоддю знань, необхідних для мобільності; сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також боротьбі з расизмом, ксенофобією та антисемітизмом, ознайомлення зі спільною спадщиною і різноманіттям європейських культур; розвиток у молоді ціннісного ставлення до європейської цивілізації, підготовка її до участі в економічному і соціальному житті співдружності; підвищення рівня знань молодого покоління про співдружність європейських країн, а також їх історію, культуру й економіку (Авшенюк та ін., 2014; Волошина, 2007; Пуховська, 1998).

У руслі зазначених тенденцій у «Концепції європейської загальної обов'язкової освіти» (2002) було задекларовано ідеї компетентнісного підходу, а зокрема обґрунтовано й рекомендовано до впровадження в нових соціокультурних реаліях підходи до професійного розвитку вчителя (висока кваліфікація, неперервне навчання, мобільність, партнерство) і описано ключові компетентності, з-поміж яких указано культурологічну компетентність або компетентність із загальної культури й етики.

Варто наголосити, що в європейській педагогічній думці, на відміну від американської, поняття «компетентність» розглядається через характеристики діяльності. У центрі уваги дослідників перебуває питання щодо основних елементів діяльності, які мають бути виконані, щоб отриманий результат відповідав заданим вимогам.

Аналіз наукової літератури дав змогу сформулювати три основні позиції європейських учених щодо сутнісних характеристик компетентностей учителя, а саме:

а) це сукупність знань, уявлень та вмінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар (J. Gonzalez, R. Wagenaar);

б) здатність відповідати певному комплексу вимог на основі використання психосоціальних і мобілізаційних ресурсів у відповідних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні й практичні вміння; особистісні позиції – мотивація, ціннісні орієнтації, емоції тощо (С. Рушен, Л. Салганік (S. Rychen, L. Salganick);

в) поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке розвивається поетапно й уможливорює поведінку вчителя, що відповідає професійній ситуації (Б. Костер, Дж. Денгерінг (B. Koster, J. Dengerink).

Х. Хагер і Д. Макінтур (H. Hagger, D. McIntyre) наголошують, що важливо розрізняти «навчальні компетентності» і «вчительські компетентності»: перші зосереджені на педагогічній дії вчителя в шкільному класі, тому вони безпосередньо пов'язані з майстерністю вчителя; другі розглядаються в

контексті ширшого розуміння й сприйняття професіоналізму вчителя, відбиваючи багатогранність ролі вчителя на різних рівнях – особистості, школи, місцевої громади, професійної сфери, які є вирішальними у визначенні компетентностей вчителя, оскільки пов'язані з його готовністю до професійного розвитку, інновацій, співробітництва тощо.

Саме до вчительських компетентностей, на нашу думку, належить культурологічна компетентність. З цього приводу німецький науковець Г. Ауернхаймер зазначав, що міжкультурна компетентність формується на основі професійної діяльній компетентності і є сукупністю аналітичних і стратегічних здібностей особистості, які розширюють її інтерпретаційні можливості під час міжособистісної взаємодії з представниками інших культур. Науковець наголошує, що формування міжкультурної компетентності починається із самоаналізу й критичної саморефлексії (Auernheimer, 2002. с. 44).

М. Салмона, М. Партло, Д. Качинські, Д. Леонард (M. Salmona, M. Partlo, D. Kaczynski, S. Leonard) особливого значення надають формуванню зазначеної компетентності в майбутніх учителів, оскільки це стане запорукою успішного розвитку культурологічної компетентності в молодого покоління, а зокрема здатності учнів адаптуватися до конкретного соціокультурного середовища, у якому вони перебувають. Змістові й процесуальні аспекти формування зазначеної компетентності у майбутніх учителів досліджували також Д. Дірдорф (D. Deardorff), С. Фоулер, Д. Лендіс, Дж. Беннет (S. Fowler, D. Landis, J. Bennett), Дж. Лехтонен (J. Lehtonen), Б. Спітзберг, Г. Ченггон (B. Spitzberg, G. Changnon) та ін.

Зіставний аналіз цілей початкової освіти в західноєвропейських країнах дав підстави для висновку, що, починаючи з кінця 80-х років ХХ ст., серед різних методологічних підходів до розроблення змісту освітніх програм для початкової школи пріоритетні позиції зайняла концепція ліберального прагматизму, відповідно до якої навчальна програма початкової школи розглядається як сукупність знань, умінь і навичок, відібраних переважно вчителем, який визнає унікальність особистості дитини і регулює процес передачі їй культурної спадщини.

У цілому науковці наголошують, що в країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, а сам педагог сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки (Авшенюк, Десятов, Дяченко, Постригач, 2014, с. 34).

У Педагогічній конституції Європи (Pedagogical Constitution of Europe) визначено структурні складові змісту культурологічної компетентності, зокрема: соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, толерантність і обізнаність ((само)-поінформованість).

Варто зазначити, що країни Західної Європи по-різному адаптують положення й вимоги європейського законодавства у сфері реформування системи освіти загалом і підготовки майбутніх учителів початкової школи зокрема на компетентнісних засадах, а відповідно, наявні відмінності у формуванні культурологічної компетентності вчителів початкової школи. Розглянемо досвід провідних країн у зазначеній сфері.

Велика Британія реалізувала власний національний підхід до модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням загальноєвропейських інтеграційних тенденцій і процесів. У 1986 року було затверджено «Концепцію компетентнісно орієнтованої освіти», яка взята за основу національної системи розвитку кваліфікаційних стандартів, насамперед у педагогічній галузі, і отримала офіційну урядову підтримку. О. Волошина зазначає, що іншим важливим чинником модернізації організаційних і змістових засад професійної підготовки вчителів початкової школи, а зокрема й розвитку її культурологічного компонента, стала еволюція національної системи початкової освіти (Волошина, 2007, с. 9).

Апологети культурологічної спрямованості підготовки вчителя початкової школи, прихильники полікультурної освіти у Великій Британії вважають, що провідне місце в підготовці вчителя має належати дисциплінам, пов'язаним із культурою й загальною освітою. Розвиток культурологічної компетентності, зокрема поведінки і свідомості вчителя, вони розглядають як важливу освітню мету, яка має самостійне значення.

Аналіз історико-педагогічних джерел дав підстави для висновку, що, порівняно з іншими європейськими країнами, система професійної підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії сформувалася досить пізно: лише в 1798 р. в Лондоні було відкрито перший коледж із підготовки вчителів початкової школи. На сучасному етапі зміст професійного стандарту у Великій Британії розробляється відповідно до компетентнісного підходу. Усі засадничі документи, у яких представлено психолого-педагогічні та соціальні вимоги до вчителя початкової школи, – Стандарти кваліфікованого вчителя Англії й Уельсу, Стандарти базової педагогічної освіти Шотландії, Кодекс професійних цінностей Північної Ірландії – містять важливі культурологічні орієнтири і професійні цінності, пов'язані з соціокультурною підготовкою і діяльністю вчителя: повага до соціальних, культурних, мовних і релігійних особливостей кожного учня; толерантне й ефективне спілкування з їхніми батьками; власний приклад для учнів в утвердженні позитивних цінностей (довіри, поваги, чесності, відповідальності, толерантності, терпимості). Отже, можемо дійти висновку, що в стандарті вчителя початкової школи Великої Британії сформульовано аксіологічні настанови на виконання духовної місії вчителя початкової школи в суспільстві, визначено основні вектори формування його культурологічної компетентності.

Виявлено, що структура навчальних програм підготовки вчителів початкової школи містить такі компоненти: курс основного предмета, який є тотожним спеціальній підготовці в українських закладах вищої освіти; загальноосвітній курс, у межах якого опановуються основні предмети Національного навчального плану шкільної освіти, що в основному відповідає гуманітарній спрямованості загального циклу навчальних планів вітчизняних університетів; педагогічний курс, який можна порівняти із професійно-практичним циклом дисциплін у підготовці майбутнього вчителя в Україні (Мукан, 2011, с. 112).

У результаті аналізу державних документів і наукових праць з'ясовано, що вчитель початкової школи має опанувати навчальні програми з фундаментальних дисциплін, які створюють ядро Національного курикулуму шкільної освіти (англійська мова, математика, природознавство), а також бути готовим до впровадження в навчально-виховний процес Національної стратегії мовної і числової грамотності. Окрім того, за необхідності, звертаючись за допомогою до колег, учитель може викладати такі предмети: історія чи географія; фізична культура; інформаційні й комунікаційні технології; мистецтво та дизайн або дизайн і технологія; сценічні мистецтва; релігійна освіта (Волошина, 2007; Мукан, 2011; Пуховська, 1998).

У межах інтегрованого педагогічного курсу, який складається з трьох розділів (принципи виховання й освіти; педагогічна психологія і розвиток дитини; соціальні аспекти освіти) виділено такі наскрізні теми: соціальне середовище дітей (сім'я, школа, церква, клуб); функції школи в суспільстві; підготовка дітей до життя в суспільстві; здоровий спосіб життя; проблеми фізичного й психологічного розвитку дитини тощо (Авшенюк та ін., 2014, с. 88). У контексті педагогічної практики заплановано: спостереження за різноетнічним, різнорелігійним учнівським колективом; формування вмінь будувати добрі стосунки з учнями; формування навичок спілкування з батьками і вчителями на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей; розвиток готовності працювати в команді.

Отже, усі чотири компоненти навчальних програм спрямовані на формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до нових вимог в умовах інтеграції. Проте обсяги, конкретні змістові теми та види діяльності щодо культурологічної підготовки майбутніх педагогів залежать від типу, організації і термінів навчальної програми.

Багаті історичні традиції освіти й досвід професійної підготовки майбутніх учителів має Федеративна Республіка Німеччина. Систему підготовки вчителів початкової школи в Німеччині досліджували Т. Вакулєнко, Л. Гаврило, Т. Кристопчук, Н. Махія, Л. Пасічник, О. Сулима.

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти в цій країні на сучасному етапі є активне впровадження компетентнісної моделі підготовки вчителів, яке розпочалося з 2003 р. в межах реалізації проекту

«Налагодження освітніх структур», що став результатом співробітництва Єврокомісії і Європейської асоціації університетів.

Н. Махиня наголошує, що в основу національної педагогічної концепції покладено проблему підготовки вчителя. Уважається, що від якості й різноаспектності його професійної підготовки безпосередньо залежить його фаховість, майстерність, авторитарність чи демократичність стилю, зорієнтованість на розвиток активності, самостійності, творчого потенціалу учнів (Махиня, 2009). Варто зазначити, що в Німеччині до розроблення професійних стандартів долучаються Федеральний уряд, уряди земель, Міністерство освіти й науки, галузеві міністерства, роботодавці, учителі-практики. Тобто соціальні партнери беруть повноцінну участь у створенні професійних стандартів, а відтак, впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Аналіз державних документів, що регулюють зміст середньої і вищої освіти, і наукових праць із проблеми дослідження дав підстави для висновків, що підготовка вчителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти Німеччини передбачає: вивчення одного або двох шкільних предметів і методик їх навчання; вивчення основного предмета, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика, образотворче мистецтво, релігія); засвоєння основ педагогічних знань: вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології; вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія). Варто наголосити, що кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різними в усіх землях. Л. Пасічник зазначає, що це пов'язано з децентралізованим управлінням системою освіти, а також залежить від типу закладу вищої освіти (університети, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи, академії мистецтва), у яких відбувається навчання, а також місця подальшого працевлаштування (початкової, основної, реальної школи або гімназії) і предмета викладання. Окрім того, кілька федеральних земель не підтримали нововведень, пов'язаних із Болонським процесом, і продовжують готувати вчителів за традиційними зразками (Пасічник, 2015, с. 177). Отже, педагогічна освіта в Німеччині на сьогодні є різноманітною, проте добре налагодженою освітньою галуззю, яка створена з урахуванням особливостей і характеру шкільної освіти.

Загалом, від сучасного вчителя Німеччини вимагають уміння планувати, здійснювати й аналізувати навчально-виховний процес, а тому програма педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує та оцінює власні дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний розв'язувати організаційні й індивідуальні проблеми.

Дослідники наголошують, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН ураховують умови роботи закладів середньої освіти

в країні із багатонаціональним контингентом учнів і пов'язані з цим проблеми й докладають зусиль для забезпечення якісної підготовки педагогів для роботи в умовах полікультурної освіти. Відтак, метою формування культурологічної компетентності майбутнього учителя початкової школи є вміння керувати процесом міжкультурної взаємодії і набуття нових культурних знань у процесі комунікації (Авшенюк та ін., 2014, с. 117).

Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer) у праці «Міжкультурна компетентність – новий елемент педагогічного професіоналізму» виокремлює такі складові культурологічної компетентності майбутнього вчителя: адекватне сприймання й інтерпретація культурних цінностей; уникання розмежування культур, уміння знаходити спільне й відмінне в різних культурах; позитивне сприймання різних культурних явищ і представників інших культур; розширення досвіду міжкультурного спілкування; розуміння теорії й практики питання міграції як феномену сучасного суспільства; розрізнення понять культурної ідентичності та міграції; отримання нових знань про іншу культуру для більш глибокого пізнання власної; узагальнення власного досвіду у міжкультурному діалозі (Auernheimer, 2011).

Німецький науковець М. Уліх (M. Ulich) схарактеризувала інтеркультурологічну компетентність як багатовимірну концепцію, що визначає різні здібності, відносини та процеси навчання. На її думку, основними складовими цієї компетентності є: «культурологічна зацікавленість» як скорочення дистанції й тенденцій до розмежування і впровадження природних контактів і культурного обміну між різними культурними й мовними групами; двомовність і багатомовність як звичайне явище та як шляхи для розвитку; «компетентність у незнайомому», що охоплює перспективне мислення й толерантність до неоднозначного; власна думка вбачається, як одна перспектива з багатьох інших; чутливість до різних форм етноцентризму та дискримінації, що стосується не лише явних проявів поганого ставлення до іноземців, а також образи, ігнорування, або явного домінування в поводженні із представниками етнічної меншості (Ulich, 2017). Відтак, можна стверджувати, що майбутні вчителі початкової школи в Німеччині під час навчання, опановуючи змістову й практичну частину професійної підготовки, у межах розвитку міжкультурної компетентності формують власну готовність до співпраці з представниками інших культур, навчаються пізнавати чужі культури і правильно сприймати психологічні, соціальні та інші відмінності.

О. Сулима констатує, що основними шляхами розвитку міжкультурної компетентності вчителів ФРН у процесі професійної підготовки є: набуття й поглиблення знань про відповідну культуру для глибшого її розуміння; розвиток позитивного ставлення та саморефлексії студентів до проявів іншої культури; розширення знань про умови соціалізації дітей мігрантів у власній країні; оволодіння на практиці

соціокультурними формами взаємодії з представниками інших культур (Сулима, 2013, с. 29).

Сучасна система французької освіти, педагогічної зокрема, формувалася протягом двох століть і вважається на сьогодні однією з найбільш передових у світі. Її здобутки осмислено в працях таких вітчизняних учених: О. Алексєєва, О. Бажановська, Л. Зязюн, Г. Крючков, Н. Лавриченко, А. Максименко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, Т. Харченко.

З 90-х років ХХ ст. у Франції для розроблення стандартів професійної діяльності вчителів почали застосовувати компетентнісний підхід. Професійна підготовка вчителів початкової школи у Франції здійснюється в університетських інститутах підготовки вчителів (фр. *Institut universitaire de formation des maîtres*), або в національному центрі дистанційної освіти (фр. *Centre national d'enseignement à distance*). Майбутні вчителі початкової школи отримують полівалентну освіту й вивчають французьку мову і літературу, математику, історію, географію, експериментальні науки, іноземні мови, музику, танці, методика та фізичну культуру (Авшенюк та ін., 2014, с. 143). Варто зазначити, що вчитель початкової школи має організовувати навчально-виховний процес саме з цих дисциплін.

На сучасному етапі університетські програми підготовки вчителів містять окремі модулі, що забезпечують культурологічну освіту. Загалом навчальна програма складається з обов'язкових модулів (120 год.) і модулів за вибором (12–18 год. кожен). Т. Харченко зазначає, що в межах обов'язкових модулів майбутні вчителі опановують такі теми: функції і обов'язки вчителя в класі (учитель як організатор, фасилітатор, помічник і консультант); учитель і його учні (культурне, етнічне, релігійне різноманіття учнівського колективу, формування ставлення до цих відмінностей, формування рис, необхідних для роботи в мультикультурному навчальному середовищі: емпатії, поваги, здатності розглядати культурні відмінності як перевагу); школа в економічному житті регіону (усвідомлення необхідності зв'язку педагогічної діяльності із потребами мультикультурної громади); особливості європейської системи освіти (знання особливостей освітніх систем європейських країн і країн позаєвропейського світу) (Харченко, 2013, с. 125). Тематика навчання в межах цих модулів сформульована з урахуванням вимог Ради Міністрів європейських країн з освіти й охоплює всі основні питання, що були позначені як основні для формування особистості вчителя в умовах мультикультурного середовища.

На формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи впливає також модуль «Сучасні мови та естетичне виховання», який дає змогу проаналізувати сучасну мовну та культурну картину світу в усьому її різноманітті й відмінностях. Окрім того, пропонуються міждисциплінарні модулі «Роль мови в набутті знань», «Роль засобів масової інформації в освіті», «Виховання і громадянськість», які

сприяють широкому розумінню поняття громадянства, поглибленню знань різних мов і особливостей світосприйняття, спричинених структурними особливостями мов і культурними відмінностями; усвідомленню того, як засоби масової інформації впливають на формування іміджу нації, їхньої ролі у формуванні стереотипів і упереджень.

Висновок та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в західноєвропейських країнах є ідеї європейського виміру компетентнісної освіти. Серед ключових компетентностей, які необхідні майбутнім поколінням для забезпечення особистісного розвитку і творчого потенціалу, вказана культурологічна компетентність, на формування якої має спрямовуватися професійна діяльність учителя в початковій школі. Складовими цієї компетентності є лідерство, емпатія, обізнаність, толерантність і соціокультурна мобільність. Особливості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки в країнах Західної Європи зумовлені низкою факторів: історичним досвідом і сучасним станом, традиціями професійної підготовки педагогів, своєрідністю національних систем середньої і вищої освіти, тенденціями реформування на сучасному етапі системи освіти. Подальшого дослідження потребує питання посилення змісту культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи України в системі професійної підготовки шляхом упровадження проаналізованого вище існуючого досвіду країн Західної Європи.

ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*. Кіровоград (Avsheniuk, N. M., Desiatov, T. N., Diachenko, L. N., Postrygach, N. O. (2014). *Competence approach to teacher training in foreign countries: theory and practice*. Kirovograd).
- Волошина, О. В. (2007). *Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії* (автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Voloshyna, A. V. (2007). *The Socio-cultural Component of the Preparation of Future Primary School Teachers in Great Britain* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Махиня, Н. В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина Х – початок ХХІ ст.)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Кіровоград. (Makhynia, N. V. (2009). *Reforming the German Teacher Education System (second half of the 20th – beginning of the 21st centuries)* (PhD thesis). Kirovograd).
- Мукан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів (Mukan, N. V. (2011). *Professional development of teachers of secondary schools in Great Britain, Canada, USA*. Lviv).
- Пасічник, Л. Л. (2015). Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 176-180 (Pasichnyk, L. L. (2015). Professional training of future teachers in Germany: traditional and innovative approaches. *Scientific notes of NSU Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3, 176-180).

- Пуховська, Л. П. (1998). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в ХХ століття* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Pukhovska, L. P. (1998). *Professional training of teachers in Western Europe in the twentieth century* (DSc thesis. Kyiv).
- Сулима, О. В. (2013). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН*. Київ (Sulyma, O. V. (2013). *Competence approach to teacher training for preschool institutions in Germany*. Kyiv).
- Харченко, Т. Г. (2013). *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*. Луганськ (Kharchenko, T. G. (2013). *Humanization of modern pedagogical education in France: theory and practice*. Luhansk).
- Auernheimer, G. (Ed.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen.
- Ulich, M. *Interkulturelle kompetenz – Erziehungsziele und padagogischer alltag*. Retrieved from: http://www.liga-kind.de/frueche/100_uli.php.
- Pang, V., Stein, R., Gomez, M., Matas, A., Shimogori, Y. (2011). Cultural competencies: Essential elements of caring-centered multicultural education. *Action in Teacher Education*, 33, 560-574. DOI:[10.1080/01626620.2011.627050](https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627050)
- Pedagogical Constitution of Europe*. Retrieved from: http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=802.
- Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D., & Leonard, S. (2015). Developing Culturally Competent Teachers: An International Student Teaching Field Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (4). Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss4/3>.
- Teemant, A. (2005). Evaluating Socio-Cultural Pedagogy in a Distance Teacher Education Program. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 32, 3, 49-62. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23478674>.

РЕЗЮМЕ

Гречаник Наталья. Культурологическая составляющая подготовки будущих учителей начальной школы в образовательной среде стран Западной Европы.

В данной статье рассматриваются основные культурологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в образовательной среде Великобритании, Германии, Франции. Целью исследования является анализ западноевропейского опыта теоретического и практического характера по содержанию культурологической компетентности будущих учителей начальной школы. В процессе выполнения указанного задания использовались теоретические методы исследования, а именно: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия. В статье сформулирован вывод: культурологическая компетентность будущего учителя начальной школы является характеристикой личности, готовой к работе в глобализированной среде, в которой многообразие культур становится серьезной проблемой и препятствием для тех, кто не готов к сотрудничеству с учетом культурных и этнических особенностей.

Ключевые слова: западноевропейские страны, европейское измерение образования, культура, культурологическая компетентность, учитель начальной школы, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Hrechanyk Nataliia. Culturological component of training future primary school teachers in the educational environment of Western Europe.

This article deals with the main cultural aspects of future primary school teachers training in the educational environment of Great Britain, Germany and France. The aim of the study is to analyze Western European experience of theoretical and practical aspects of cultural competence of future primary school teachers. In the process of performing this task, research

methods were used, namely: analysis, synthesis, generalization, induction, deduction, analogy. The article focuses on the fact that culturological training of primary school teachers in the countries of Western Europe, which is considered as a complex and multidimensional phenomenon (a set of knowledge, beliefs, relationships, skills, activities of the student, etc.), which, based on the foundation of culture and science, provides: the possibility of self-identification of students as representatives of national culture, inclusion in the dialogue with other cultures in the domestic educational space, participation in modern European and world civilizations. On the basis of the analysis of scientific sources, the author has formulated a conclusion, which contains the following positions: adoption of the idea of the "European dimension in education" as one of the conceptual provisions of the reform of secondary and higher education systems in European countries has led to the strengthening of the cultural component in the content of the professional training of future teachers in general and primary school in particular; cultural competence is a characteristic of the individual, ready to work in a globalized environment, in which there are a lot of problems in the field of culture and science.

Thus, formation of this phenomenon among primary school teachers in Great Britain, Germany, France is conditioned by the traditions of professional training of teachers, the originality of national systems of secondary and higher education, the trends of reform at the present stage.

Key words: *Western European countries, European dimension of education, culture, culturological competence, primary school teacher, professional training*

УДК 378 (410)

Іванова Вікторія

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0003-3954-9407

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/245-255

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Досвід системи освіти Великої Британії щодо використання в процесі підготовки вчителя дошкільної освіти пріоритетів у навчанні і вихованні дошкільників цікавий для вивчення з метою його використання для вдосконалення системи дошкільної освіти в Україні. Мета статті полягає в розгляді методологічних підходів у підготовці вчителя дошкільної освіти у Великій Британії. Практичне значення дослідження базується на результатах дослідження, які полягають у тому, що схарактеризовані методологічні підходи сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців дошкільної освіти системи неперервної освіти, спонукають до самовдосконалення вчителя-дошкільника до професійного зростання. Подальші наукові розвідки вбачаємо в розкритті особливостей системи дошкільної освіти у Великій Британії та вивченні досвіду підготовки фахівців із предшкільної освіти.

Ключові слова: *методологічні підходи, професійна підготовка, підготовка вчителя, дошкільна освіта, країни Західної Європи, Велика Британія, організація дослідницької діяльності, групи наукових підходів.*

Постановка проблеми. У будь-якій країні освіта завжди віддзеркалює політичні, соціально-економічні, культурно-історичні та інші суспільні процеси. Тому й головне завдання трансформації соціального

устрою України в процесі інтеграції у світовий культурний та економічний простір полягає у зміні системи освіти шляхом формування креативної особистості, здатної до професійної мобільності, успішної самореалізації, готової до несподіваних викликів сучасності (Яковишина, 2019), що можливо за допомогою вивчення та впровадження зарубіжного досвіду.

Методологічні підходи фіксують сукупність норм, правил, за якими організовується дослідницька діяльність. Методологічними підходами дослідження нами обрано підходи, орієнтуючись на науковий підхід до здійснення дослідження професійної підготовки вчителів дошкільної освіти у країнах Західної Європи.

Аналіз актуальних досліджень. Стосовно організації сучасної дошкільної освіти у країнах Європейського Союзу, то ця проблема постійно знаходиться в полі зору вітчизняних науковців. Зокрема, проблеми реформування вищої освіти Великої Британії та Європейського регіону є темою досліджень вітчизняних і зарубіжних компаративістів (Н. Авшенюк, Ф. Богуш, Б. Вульфсон, О. Зима, К. Корсак, В. Кремень, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сажник, А. Сбруєва, Т. Степанова та ін.).

Дослідники І. Соколова, С. Сисоєва, С. Цюра виокремили групи наукових підходів, на яких базується дослідження: базові, парадигмальні, інструментальні підходи, які взято нами за основу.

Мета статті: розглянути методологічні підходи в підготовці вчителя дошкільної освіти у Великій Британії.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, для виявлення методологічних підходів у підготовці вчителя дошкільної освіти у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Дослідники І. Соколова, С. Сисоєва, С. Цюра виокремили такі групи наукових підходів: базові, парадигмальні, інструментальні підходи (Цюра, 2013, с. 7-13; Соколова, 2014, с. 25), які взято в нашому дослідженні за основу.

До базових підходів учені відносять: діалектичний, системно-цільовий, системно-історичний, синергетичний підходи.

Діалектичний підхід дозволяє вивчити особливості процесуального й теоретичного аспекту проблеми у зв'язку із освітньою політикою, концептуальними підходами та модернізацією професійної підготовки вчителів дошкільної освіти у Великій Британії на основі проведеного аналізу, використовуючи пояснення взаємозв'язків, проведення зіставлення головного й другорядного, загального та особливого; цей підхід допомагає характеризувати етапи розвитку процесу підготовки вчителів-дошкільників,

пояснити причинно-наслідкові зв'язки. Адже він допомагає обґрунтувати методологію компаративного педагогічного дослідження.

На основі аналізу наукових літературних джерел з'ясовано, що діалектичний підхід використовують британські вчені у процесі розгляду проблеми критичного мислення з метою посилення у студентів, майбутніх фахівців дошкільної освіти, здатності приймати аргументовані судження на основі відповідного питання. Розслідування педагогічних проблем за допомогою діалектичного підходу включає в себе визначення й оцінку відповідних аргументів, доказів (за і проти) проблеми. Така оцінка аргументів, як правило, має базуватися на їхній порівняльній оцінці. Учені вважають: для того, щоб знати, наскільки аргумент позитивний, треба його оцінювати в діалектичному контексті (Page, 2016, с. 166-172; Battersby et al., 2015, с. 9-16).

Як видно із зазначеного, для з'ясування педагогічних проблем застосовується діалектичний підхід, який зосереджується на порівняльній оцінці суперечливих аргументів, які наводяться для обґрунтування певної позиції. Силу ж аргументації, доказовості, підтвердження опозиції можна оцінити лише в контексті діалектики, діалектичного підходу.

Значну роль в організації навчально-виховного процесу з дошкільниками відіграє синергетичний підхід. Схарактеризуємо його коротко. В. Лутай розглядає синергетичну парадигму як «відносно жорсткий каркас методологічних принципів», що застосовуються зараз у реформуванні освітніх систем, адже синергетична парадигма може вирішити складну проблему про те, що є позитивним у певній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що є негативним, тобто потребує ліквідації (Лутай, 2008, с. 812-813).

В. Прісняков стверджує, що в синергетиці виділяють три ідеї:

- нелінійність – можливість кількох варіантів розвитку системи;
- відкритість – обмін речовиною, енергією, інформацією;
- когерентність – узгодженість, взаємодії елементів, що проявляються в масштабі всієї системи.

Триєдинство створює цілісність, яка перебуває в динамічній рівновазі. Синергетичний підхід дає можливість описати поведінку людини з урахуванням знань і духовної складової (Прісняков, 2008, с. 811-812).

На думку В. Кременя, синергетика нині перетворюється на носіння нової парадигми стилю мислення, вона втілюється в техніку, мистецтво, економіку і, безумовно, повинна проникати в освіту. Поява нової парадигми в науці – це свідчення переходу на якісно новий рівень свідомості, на новий тип розвитку. Цю найбільш фундаментальну проблему науки має вирішити філософія освіти в контексті синергетики (Кремень, 2013, с. 378-379).

Використання синергетичного підходу полягає в організації у ЗВО Великої Британії суворо систематизованих групових аудиторних занять,

якими керує викладач, та позааудиторних заходів, що забезпечуються вихователем, під час зміни складу студентів, під час демонстрації різного рівня адаптації та соціалізації студентів у процесі підготовки вчителя-дошкільника. Учені стверджують, що ефективність упровадження синергетичного підходу до процесу адаптації та соціалізації студентів експериментально доведено через розвиток роботи в команді, через організацію активної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (*A synergistic approach to the promotion of foreign students' socialization and adaptation to the educational environment of higher educational institutions, 2018*).

Отже, синергетичний підхід використовується у ЗВО Великої Британії в процесі підготовки сучасного вчителя у процесі активної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, розвитку навичок роботи в команді, збагачення навчальної діяльності діалогічними, дослідницькими методами.

Системний підхід до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії є основою більшості сучасних розробок, пов'язаних із освітніми технологіями.

Системний підхід аналізується в працях вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Мельник, Ю. Стрункіна, Л. Порожня, О. Суховірський, О. Локшина, В. Загвязинський, П. Оберхюмер та ін.).

Як зазначає В. Нестеренко, системний підхід становить напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, в основі якої лежить розгляд взаємодії об'єктів як цілісної структуризованої системи. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що складають систему, розглядати відносно самостійні компоненти не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Специфічною для системного підходу є проблема породження властивостей цілого з властивостей елементів і, навпаки, породження властивостей елементів із характеристик цілого (Нестеренко, 2017, с. 41, 43).

Отже, відповідно до системного підходу до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, система педагогічної освіти Великої Британії характеризується цілісністю, але кожний із його елементів (цілі, зміст, форми, методи) має своє місце, виконує свою функцію. Ці відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку.

Ми зазначаємо, що схарактеризовані наукові підходи (системний, синергетичний, діалектичний), які віднесено до групи базових підходів, дозволяють забезпечити якість виконання дослідницьких завдань, а також обґрунтувати методологію й методику компаративного педагогічного дослідження (Соколова, 2014, с. 25).

До групи «парадигмальні» підходи І. Соколова (Соколова, 2014) і Н. Мельник (Мельник, 2017) відносять: культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, акмеологічний. Коротко схарактеризуємо підходи цієї групи.

С. Сисоєва, аналізуючи взаємозв'язок культури і освіти, розглядає проблему полікультурності переважно в площині культурології, а саме в історико-культурному контексті; у контексті культурологічної підготовки вчителя. Культурологія освіти, стверджує дослідниця, сприяє створенню такого освітнього простору, де найбільш повно взаємодіють різні культури, формується повага до інших культур, поєднання яких створює ту неврівноваженість глобальної культури, яка народжує універсальні цінності, що сприяють її розвиткові та стійкому розвитку зеленої цивілізації (Сисоєва, 2012, с. 131-145).

У здійсненому Н. Мельник дослідженні щодо теоретичних і методичних засад професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи культурологічний підхід застосовувався в різних аспектах:

- для аналізу процесу професійної підготовки дошкільних педагогів з погляду культурного історичного досвіду держав Західної Європи, у тому числі й Великої Британії;

- для розкриття єдності загальноєвропейського та індивідуального, національного культурного досвіду організації професійної освіти дошкільних педагогів, що дозволяє виявити спільні тенденції та специфіку національних педагогічних традицій вищої педагогічної освіти;

- для розробки концептуального бачення професійної освіти педагогів, що ґрунтується на культурологічних принципах (методологічних і методичних принципах трактування освіти з позицій культури) та спрямована на формування ціннісно-орієнтованої моделі підготовки вчителів дошкільної освіти.

Застосування культурологічного підходу у процесі підготовки таких педагогів у Великій Британії дозволяє розглянути це педагогічне явище як цілісний динамічний процес, на засадах якого відбувається становлення особистісної культури фахівця. Культурологічний підхід дозволяє вважати цінності й саму систему професійної освіти дошкільних педагогів складовими людської культури (Мельник, 2017, с. 52-53).

Отже, культурологічний підхід змінює не лише зміст, але і якість освіти (певну культуру освіти). Якість при цьому потрібно розглядати не просто як співвіднесення за результатом навчання, але і як її відповідність високому рівню соціальних та особистих потреб.

Акмеологічний підхід спрямований на розвиток майбутнього дошкільного педагога, на вдосконалення професійної діяльності вчителя дошкільної освіти, на його постійне самовдосконалення (Мельник, 2017, с. 57).

Основна сфера акмеологічних досліджень є предметом наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених: І. Зязюна, Т. Левовицького. Н. Ничкало, О. Пехоти.

Сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення до сприяння досягненням суб'єкта вищих професійних рівнів. Акмеологічний

підхід орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на виділення перспективних ідей, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності та проектування продуктивних моделей професійної діяльності. До того ж, акмеологічний підхід активізує дію інших важливих підходів здійснення підготовки вчителя дошкільної освіти, зокрема: аксіологічний підхід, який орієнтує педагога на професійні цінності; системний підхід – до професійної педагогічної діяльності; синергетичний, який передбачає включення синергетичних уявлень у процес підготовки дошкільного педагога (Мельник, 2017, с. 57-58).

Акмеологічний підхід може бути використаний для оптимізації навчальної моделі, організовуючи навчання, спрямоване на підтримку престижу тренінгу. Навчальний процес на основі акмеологічного підходу та педагогічних технологій, що використовуються в цьому процесі, гарантують успіх навчального процесу та сприяють розвитку особистості студента, допомагають виконувати соціальне замовлення (Bakhodir Mamurov, 2019). Аакмеологічний підхід забезпечив розгляд професійної підготовки вчителів дошкільної освіти у Великій Британії та інших країнах Західної Європи (Мельник, 2017, с. 58).

Отже, акмеологічний підхід сприяє підвищенню самовиховання й саморозвитку, тобто особистісному становленню, підвищенню професіоналізму дошкільних педагогів у процесі професійної діяльності.

Значну роль у підготовці вчителя дошкільної освіти відіграє аксіологічний підхід. Взагалі, як стверджують учені, цей підхід має особливе значення в контексті педагогічної сфери (І. Бех, Р. Інглехарт (R. Inglehart), А. Мерабайн (A. Mehrabian), В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.). Зарубіжні вчені А. Мерабайн (A. Mehrabian) та Н. Епштейн (N. Epstein) аксіологічний підхід пов'язують із тенденцією формування особистості здатності самостійно реагувати на психологічні стани іншої особистості (Mehrabian, 1972, с. 525-543). Таку точку зору підтримує й дослідниця Н. Мельник (Мельник, 2017, с. 54).

На думку О. Соколової (Соколова, 2014, с. 26), аксіологічний підхід сприяє уникнути політичних, світоглядних, наукових та інших помилок у процесі компаративного дослідження. У процесі дослідження проблеми щодо професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи аксіологічний підхід, дав змогу аналізувати процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів через детермінацію ціннісного ставлення учасників освітнього процесу до змісту й результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій (Мельник, 2017, с. 55).

Отже, застосування аксіологічного підходу забезпечує саморозвиток, самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності вчителів дошкільної освіти впродовж усього життя.

Під час проведенні корпоративних досліджень доцільно використовувати парадигмальний підхід. Парадигманий підхід певний час може забезпечувати моделювання процесу професійної підготовки вчителів дошкільної освіти, але всередині парадигми можуть зароджуватися нові знання, нові напрями, протиріччя, які сприяють руйнуванню фундаменту старої парадигми, у результаті закладаються основи нової парадигми.

Ми погоджуємося з думкою Н. Мельник про те, що парадигмальний підхід до аналізу різних моделей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволяє проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти (Мельник, 2017, с. 57).

Схарактеризовані наукові підходи групи парадигмальних підходів (аксіологічний, акмеологічний, парадигмальний, культурологічний) дозволяють схарактеризувати концепції і теорії, що детермінують процес реформування, модернізації вищої освіти й, зокрема – підготовки вчителя дошкільної освіти (Соколова, 2014, с. 25).

До групи інструментальних підходів віднесені такі: компаративний (порівняльний), герменевтичний, параметричний, інтервальний, наративний, тезаурусний. Коротко схарактеризуємо їх сутність до аналізу професійної підготовки вчителів дошкільної ланки.

Компаративний (порівняльний) аналіз ґрунтується на порівнянні, на встановленні співвідношення між досліджуваними предметами, явищами, на аналізі подібних і відмінних рис і тенденцій у галузі виховання й освіти, на визначеній перспективі їхнього розвитку, на виявленні в них однакових рис або відмінностей (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 880).

Компаративний підхід ґрунтується на методології досліджень у педагогіці, на здійсненні порівняння процесів підготовки фахівців дошкільної освіти різних країн, зокрема він слугував для визначення критеріїв порівняння процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, в тому числі й у Великій Британії (Jowell, 1998, с. 168-177).

Для реалізації компаративного підходу вчені застосовують різні методи. Зокрема, дослідниця О. Заболотна – метод контент-аналізу – якісно-кількісний метод вивчення документів, який доцільно застосовувати у процесі дослідження професійної підготовки вчителів дошкільної освіти (Заболотна, 2014, с. 19-21); Н. Мельник – метод прогностичний (як засіб формування платформи для виходу корпоративних досліджень на новий рівень), який у процесі проведеного дослідження уможливив визначення перспективних способів, принципів, механізмів та засобів адаптації

зарубіжного досвіду професійної підготовки дошкільних педагогів країн Західної Європи до умов вітчизняної системи педагогічної освіти (Мельник, 2017, с. 62). Для проведення кооперативних досліджень на сьогодні актуальним є герменевтичний підхід, який дозволяє здійснювати тлумачення й розуміння текстів філософських, соціально-психологічних теорій, а також наукових текстів у вигляді архівних джерел, монографій, періодики тощо різними мовами (Гарага, 2014, с. 162).

Інтервальний підхід базується на результатах процесу, що характеризується стрибкоподібним інтервалом. Особливістю інтервального підходу є те, що його реалізація в дослідженні професійної підготовки вчителя дошкільної освіти забезпечується методом інтервального аналізу, який передбачає вивчення досліджуваного предмета чи явища та формулювання висновків на основі зіставлення різних статистичних даних і даних аналізу на різних рівнях функціонування системи, до якої входить об'єкт (Полуянов, 2012, с. 218).

Параметричний підхід, заснований на характеристиці компонентів її параметрів. Для процедури порівняння, тобто проведення по елементного аналізу освітніх систем різних країн обрано такі параметри (елементи): концептуальні засади професійної підготовки, освітню політику, цілі, завдання, зміст, методи й форми здійснення професійної підготовки, особливості управління освітніми системами тощо.

Реалізація підходу відбувається на основі методів:

- параметричної оцінки в дослідженні професійної підготовки дошкільних педагогів на основі якісних і кількісних параметрів;
- параметричного порівняння, що являє собою аналіз системи професійної підготовки учителів дошкільної освіти у країнах, що аналізуються (Мельник, 2017, с. 63-64; Соколова, 2014, с. 23-29).

Що стосується нарративного підходу, який застосовується для реалізації компаративного дослідження, то зазначаємо, що дослідниця І. Соколова визначає його як спосіб розуміння й відображення історичних феноменів (Соколова, 2014, с. 27) і виокремлює такі його характерні ознаки: ретроспективність (аналіз минулих подій), перспективність (передбачення розвитку в майбутньому), вибірковість (вибирається інформація, яка необхідна для професійної підготовки фахівців дошкільної освіти), комунікативність (здатність до спілкування), які є суттєвими для дослідника, який вивчає проблему підготовки фахівців з дошкільної освіти і порівнює професійну освіту в різних країнах (Соколова, 2014, с. 27; Мельник, 2017, с. 64-65).

Тезаурусний підхід у дослідженні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії відіграє значну роль, адже, як зазначають С. Сисоева та І. Соколова, він ґрунтується на припущенні, що вся сукупність понять, що використовується компаративістом, моделює

структуру знання предмета дослідження і що завдяки йому стало можливим виявити відмінні риси у тлумаченні ключових понять дослідження й показати семантичні відношення між лексичними одиницями тексту, у якому лексичні одиниці замінюються дескрипторами (Соколова, 2014, с. 27), які являють собою лексичну одиницю (слово, словосполучення) в інформаційно-пошуковій мові, що служить для опису основного змісту документа (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 217).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного дослідження можемо зазначити, що кожен зі схарактеризованих нами підходів до здійснення дослідження професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії (підходів усіх трьох груп) передбачає вивчення феномену професійної підготовки.

Схарактеризовані наукові підходи сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців дошкільної освіти системи неперервної освіти, спонукають до самовдосконалення вчителя-дошкільника до професійного зростання.

Ми вважаємо, що досвід системи освіти Великої Британії щодо використання в процесі підготовки вчителя дошкільної освіти пріоритетів у навчанні й вихованні дошкільнят є цікавим для вивчення з метою його використання для розв'язання цієї проблеми в Україні.

Перспективи подальших наукових досліджень із означеної проблеми полягатимуть у розкритті особливостей системи дошкільної освіти у Великій Британії та вивченні досвіду підготовки фахівців із передшкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Цюра, С. Б. (2013). Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2/3, 7-13 (Tsiura, S. B. (2013). Features of the methodology of comparative pedagogical research. *Studies in comparative education*, 2/3, 7-13).
- Соколова, І. (2014). Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. *Освітологія = Oświatologia*, 3, 23-29 (Sokolova, I. (2014). Scientific approaches to conducting comparative studies in education. *Osvitologiya = Oświatologia*, 3, 23-29).
- Page, D. (2016). Understanding performance management in schools: a dialectical approach. *International Journal of Educational Management*, 30 (2), 166-176.
- Battersby, M., Bailin, S. & van Laar, J. A. (2015). Fallacy Identification in a Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 30 (1), 9-16.
- Лутай, В. С. (2008). Синергетичний підхід в освіті. В В. Г. Кремень (Ред.) *Енциклопедія освіти*, (сс. 812-813). К.: Юрінком Інтер (Lutai, V. S. (2008). Synergistic approach in education. In V. H. Kremen (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 812-813). K.: Jurinkom Inter).
- Прісняков, В. Ф. (2008). Синергетика. *Енциклопедія освіти*. В В. Г. Кремень (Ред.) *Енциклопедія освіти*, (сс. 811-812). К.: Юрінком Інтер (Prisniakov V.F. (2008) Synergetics. In V. H. Kremen (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 811-812). K.: Jurinkom Inter).

- Кремень, В. Г. (2013). Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Освітологія: хрестоматія*. К.: ВП «Едельвейс» (Kremen, V. H. (2013). A synergistic model of educational development in response to the challenges of today. *Educatology*. Kyiv: Edelweiss).
- A synergistic approach to the promotion of foreign students' socialization and adaptation to the educational environment of higher educational institutions* Retrieved from: <http://en.sciforedu.ru/article/3384>.
- Нестеренко, С. А. (2017). Теоретико-методологічні підходи щодо визначення сутності «стратегічний потенціал» в економічній літературі. *Вісник ХНАУ. Серія: Економічні науки, 1*, 290-297 (Nesterenko, S. A. (2017). Theoretical and methodological approaches to determining the essence of “strategic potential” in economic literature. *KhNAU Bulletin. Series: Economic Sciences, 1*, 290-297).
- Сисоєва, С. О. (2012). Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства. *Освіта у полікультурних суспільствах*. Варшава. (Sysoieva, S. O. (2012). Cultural concepts of education in the context of a multicultural society development. *Education in Multicultural Societies*. Warsaw).
- Мельник, Н. І. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Умань (Melnyk, N. I. (2017). *Theoretical and methodological foundations of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe* (DSc thesis). Uman).
- Bakhodir Mamurov. *Scientific basis of the acmeological approach to the process of training and education*. Retrieved from: <file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/348-Article%20Text-659-1-10-20190403.pdf>.
- Mehrabian, A., Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, Vol. 40, Issue 4, 525-543.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005). Київ; Ірпінь: Перун (Great explanatory dictionary (2005). Kyiv; Irpin: Perun).
- Jowell, R. (1998). How Comparative is Comparative Research? *The American Behavioral Scientist*, Vol. 42, № 2, 168-177.
- Заболотна, О. А. (2014). Застосування контент-аналізу в порівняльно-педагогічних дослідженнях. *Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару, 5 черв. 2014 р.,* (сс. 19-21). Київ (Zabolotna, O. A. (2014). Application of content analysis in comparative-pedagogical studies. *Pedagogical Comparative Studies – 2014: A qualitative dimension of education abroad and the Ukrainian context: materials of scientific-practical. seminar, Jun 5 2014,* (pp. 19-21). Kyiv).
- Гарага, В. (2014). Концептуальні основи педагогічної герменевтики. *Молодь і ринок, 4*, 59-162 (Garaga, V. (2014). Conceptual foundations of pedagogical hermeneutics. *Youth and the market, 4*, 59-162).
- Полуянов, В. П. (2012). Вивчення природи і соціокультурної реальності із застосуванням інтервальної методології. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Серія: Філософія, 38*, 216-224 (Poluianov, V. P. (2012). Study of nature and sociocultural reality using interval methodology. *Visn. Kharkiv. nat. ped. university named after G.S. Skovoroda. Series: Philosophy, 38*, 216-224).
- Яковишина, Т. (2019). Модель формування креативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (86)*, 129-139 (Yakovyshyna, T. (2019). Model of formation of creative competence of future elementary school teacher. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2 (86)*, 129-139).

РЕЗЮМЕ

Иванова Виктория. Методологические подходы в подготовке учителя дошкольного образования в Великобритании.

Опыт системы образования Великобритании по использованию в процессе подготовки учителя дошкольного образования приоритетов в обучении и воспитании дошкольников интересный для изучения с целью его использования для совершенствования системы дошкольного образования в Украине. Цель статьи заключается в рассмотрении методологических подходов в подготовке учителя дошкольного образования в Великобритании. Практическое значение исследования базируется на результатах исследования и заключаются в том, что охарактеризованы методологические подходы способствуют совершенствованию профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования системы непрерывного образования, побуждают к самосовершенствованию учителя-дошкольника к профессиональному росту. Дальнейшие научные исследования видим в раскрытии особенностей системы дошкольного образования в Великобритании и изучении опыта подготовки специалистов по предшкольному образованию.

Ключевые слова: методологические подходы, профессиональная подготовка, подготовка учителя, дошкольное образование, страны Западной Европы, Великобритания, организация исследовательской деятельности, группы научных подходов.

SUMMARY

Ivanova Victoria. Methodological approaches to the preschool teacher training in Great Britain.

The experience of the UK education system on the use of preschool teacher preferences in preschool education and training is interesting to study with a view to using it to improve preschool education in Ukraine.

The purpose of the article is to consider methodological approaches in pre-service teacher education in the United Kingdom.

The research is based on the scientific approaches proposed by scientists (I. Sokolova, S. Sysoieva, S. Tsiur): basic, paradigmatic, instrumental approaches, which are taken as a basis in our research. The basic approaches include: dialectical, systems-targeted, systems-historical, synergetic approaches that allow to ensure the quality of the research tasks, as well as to substantiate the methodology of comparative pedagogical research. To paradigmatic approaches we refer: cultural, axiological, paradigmatic, acmeological, which allow to characterize the concepts and theories that determine the process of reforming, modernizing higher education, and in particular – training of preschool teachers. The group of instrumental approaches includes the following: comparative, hermeneutic, parametric, interval, narrative, thesaurus, which are essential for a researcher who studies the problem of training specialists in preschool education and compares vocational education in different countries.

The practical significance of the study is based on the results of the study, which are characterized by the fact that methodological approaches contribute to the improvement of vocational training of preschool education specialists in the system of continuous education, encourage self-improvement of the preschool teacher to professional growth.

Further scientific exploration is seen in the discovery of the features of the preschool education system in the UK and in training of preschool professionals.

Key words: methodological approaches, vocational training, teacher training, preschool education, Western European countries, United Kingdom, organization of research activities, groups of scientific approaches.

УДК 378:[37.011.3-051:373.3](94:477)

Юлія Кобюк

Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID ID 0000-0001-8931-1929
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/256-264

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АВСТРАЛІЇ ТА УКРАЇНИ: СПІЛЬНЕ Й ВІДМІННЕ

У статті здійснюється порівняльний аналіз австралійського та українського досвіду організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою збагачення вітчизняної системи освіти передовим зарубіжним досвідом у цьому напрямі. З'ясовано, що підготовка майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії та України є ступеневою. Визначено керівні принципи, що лежать в основі програм підготовки, а саме: логічності, послідовності, відповідності навчальним планам та державним вимогам. Розкрито зміст та визначено спільні й відмінні риси систем професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів обох країн.

Ключові слова: кваліфікація, учитель початкових класів, професійна підготовка, програми підготовки, стандарти, професійний досвід.

Постановка проблеми. Забезпечення зростання конкурентоспроможності держави, що багато в чому визначається рівнем освіти, яка становить основу соціального розвитку та сталого економічного зростання країни. В Україні за останні роки здійснено низку заходів щодо модернізації системи вищої освіти, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності на світовому ринку. Всі перетворення, що відбуваються, зумовлюють виникнення нових підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який є початковою ланкою в процесі здобуття освіти кожним громадянином.

Запит суспільства до рівня підготовки вчителя й сучасні умови професійної діяльності вчителя початкових класів пов'язані з різноманітністю освітніх систем, варіативністю змістового наповнення початкової освіти і технічного та технологічного забезпечення навчального процесу, розширенням можливостей інформаційних технологій для навчання й необхідністю передбачати результати професійної діяльності – все це спонукає до виявлення напрямів оновлення змісту та характеру підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що в свою чергу передбачає вивчення передового зарубіжного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну і практичну цінність для нашого дослідження становлять праці з методології порівняльних досліджень Н. Авшенюк, Н. Бідюк, М. Лещенко, О. Локшиної, Н. Мукан, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін. Вагомим джерелом у вивченні Австралійської системи освіти та дослідженні питання професійної підготовки майбутніх учителів є праці зарубіжних науковців: А. Баркана (Alan Barcan), А. Велша

(Anthony Welsh), Б. Колдвелла (Brian Caldwell), Б. Лінгарда (Bob Lingard), К. Марша (Colin Marsh), А. Остіна (Albert Austin), Р. Стівенса (Robert Stevens) та ін.

Мета статті. Ознайомлення з науковими розвідками українських учених у визначеному напрямі засвідчило, що питання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії є актуальною, але недостатньо вивченою проблемою, що зумовило вибір теми нашого дослідження: «Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Австралії та Україні: спільне й відмінне». Порівняльний аналіз австралійської та вітчизняної системи підготовки, визначення спільних та відмінних рис допоможе краще усвідомити перспективи розвитку Української системи педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти України та Австралії є різноманітність, що зумовлюється національними особливостями й соціальними умовами розвитку цих країн. Проте загальним для обох систем педагогічної освіти є відповідність вимогами до підготовки вчителів із боку держави, суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти.

Під час порівняльного аналізу підготовки майбутніх учителів початкових класів України й Австралії бралися до уваги такі ознаки, як: ступеневість, типи програм, цикли та зміст підготовки, обсяг навчального навантаження студентів, планування педагогічної практики, форми організації навчальних занять, технології навчання, вимоги до випускника, можливості працевлаштування. Нами було з'ясовано, що підготовка майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії є ступеневою (бакалавр – магістр – доктор), так само як і в Україні (молодший бакалавр – бакалавр – магістр). В австралійській системі підготовки фахівців, що на одному освітньо-кваліфікаційному рівні присвоюються різні кваліфікації, що засвідчує гнучкість освітньої системи Австралії та створює широкий освітній вибір для абітурієнта. В Україні в освітньо-професійній програмі окремо зазначається рівень, спеціальність та кваліфікація. У навчальних планах, крім цього, зазначаються також додаткові спеціальності: практичний психолог, учитель іноземної мови тощо.

Для студентів Австралії навчальний рік збігається з календарним роком, що починається в січні-лютому і закінчується в листопаді-грудні. Заклади вищої освіти зазвичай мають два семестри з оцінюваннями навчальних досягнень, що здебільшого проводяться в формі іспиту в червні та листопаді. Тривалі перерви на літній відпочинок (канікули) тривають із листопада по лютий. Деякі заклади вищої освіти запровадили третій навчальний семестр, який проходить у літні місяці. В Українських університетах навчання ж розпочинається у вересні і закінчується в червні. Канікули тривають з липня по серпень включно. Навчальний рік, так само як і

в Австралії, складається з двох семестрів у кінці яких відбувається оцінювання навчальних досягнень, у кінці другого семестру, за результатами досягнутого рівня знань та вмінь відбувається перехід на наступний навчальний рік.

Порівнюючи зміст та структуру навчальних планів і програм, зазначимо, що освітні стандарти, відповідно до закону України «Про вищу освіту», поділяються на освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми та засоби діагностики якості освіти (*Про вищу освіту*, 2014). Вітчизняні університети впорядковують та розробляють програми підготовки на рівні кафедр та факультетів керуючись вимогами Міністерства освіти і науки України. Програми підготовки побудовані з дотриманням принципів логічності, послідовності й відповідності навчальному плану. Крім того, чітко визначено мету та завдання кожної дисципліни, подано перелік знань та вмінь, які повинні набути студенти після вивчення кожного предмета. Також у програмах визначається загальна кількість годин та їх розподіл між аудиторними та самостійними видами роботи (Калита, 2015). Аналогічно побудовані програми підготовки в австралійських університетах, що розробляються на основі стандартів акредитації програм підготовки, стандартів навчання й викладання та стандартів кваліфікацій, в основу яких покладено Австралійську рамку кваліфікацій (*Australian qualifications framework*, 2013). Професійна підготовка всіх педагогів також повинна відповідати Австралійському професійному стандарту вчителів (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2011).

В університетах Австралії існують добре розроблені процеси затвердження програм підготовки вчителів. Спеціально створені державні організації слідкують за тим, щоб вони відповідали вимогам та потребам державних департаментів освіти. Як правило, керівні органи влади, державні та територіальні відділи освіти, схвалюють або затверджують програми підготовки вчителів як такі, що готують до впровадження державних шкільних програм. У деяких штатах затвердження програм відбувається через співпрацю університетів із роботодавцями. Хоча курси підготовки викладачів можуть проходити через кілька процесів «схвалення» або «затвердження», тільки в Квінсленді і Вікторії ці процеси чітко сформульовані з урахуванням усіх вимог і стандартів.

Аналізуючи зміст програм підготовки майбутніх учителів початкових класів в австралійських університетах, можемо сказати, що майже всі предмети є інтегрованими курсами та носять практико-орієнтований характер. Програми підготовки майбутніх учителів у вітчизняних університетах побудовані за предметним принципом і дають належну теоретичну і практичну підготовку. На нашу думку, це не сприяє глибокому теоретичному розумінню психо-фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, сприяє усвідомленню дитини як об'єкта й суб'єкта виховання, глибокому вивченню змісту та методів навчання й

виховання молодших школярів. Важливим аспектом у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів в Австралії є підготовка до роботи в мультикультурному та інклюзивному середовищі (Огієнко, 2019). Адже різноманітність учнів у школах вимагає, щоб учителі готувалися до спілкування з учнями, які мають різну культуру та мову й мають певні труднощі або перешкоди в навчанні. Таким чином, обов'язковими курсами в австралійських університетах є такі, що готують до роботи з обдарованими дітьми, з дітьми з особливими потребами та представниками корінного населення. В Українських університетах на сьогодні підготовці до роботи в класах, де є діти з особливими потребами, приділяють значну увагу. Загалом професійно орієнтованим предметам приділяється достатня увага як в університетах України, так і Австралії.

Як показав аналіз програм підготовки майбутніх учителів початкових класів в австралійських університетах, значне місце в процесі професійної підготовки посідає професійний досвід, який здобувається в процесі проходження педагогічної практики. Слід також зауважити, що в Австралійській педагогічній науці замість слова «практика» використовується термін «професійний досвід», який, на думку науковців, краще відображає сутність багатьох програм підготовки вчителів (Cheryl, 2006). Спільним для обох країн є те, що протягом цього періоду, який займає близько 25 % часу навчання в університеті, майбутні вчителі спостерігають учителів-практиків на робочому місці, та беруть активну участь у шкільному житті. Основною метою здобуття професійного досвіду для майбутніх учителів є ознайомлення з програмами та навчальним планом, практика в роботі з окремими групами учнів, взяття на себе ролі вчителя, взаємодія з педагогічним колективом, учнями та батьками, удосконалення навичок спостереження, вироблення вміння застосовувати теоретичні знання на практиці (Глушок, 2014).

По всій Австралії існує значна різниця в тривалості професійного досвіду. Мінімальна кількість днів, що повинні виділяти педагогічні освітні програми на професійний досвід визначається австралійськими стандартами. У загальному в чотирирічних бакалаврських програмах кількість днів становить від 95 до 140 днів, від 40 до 65 у програмі післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних курсах післядипломної освіти. Проте розподіл часу, що виділяється, структура та терміни професійного досвіду відрізняються між університетами. Багато програм підготовки вчителів початкових класів в Австралії виділяють час, який задовольняє мінімальні вимоги стандартів професійної підготовки (Ingvarson, 2014). В Українських університетах бакалаври проходять приблизно 60 – 85 днів; магістри – від 25 днів до 40 днів.

У більшості програм підготовки вчителів початкових класів, що пропонуються університетами Австралії, як і в Україні, професійний досвід

починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого навчання в малих групах та допомоги вчителю, до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово, починаючи з ознайомлення до прийняття повної відповідальності за клас. Оскільки студенти проходять практику на різних етапах свого навчання, вони беруть на себе більшу ступінь відповідальності у класах і роль між викладачем і студентом змінюється від спостерігача до колеги (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

У процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, та ментором, який забезпечує керівництво й наставництво, надає відгуки на педагогічну практику та сприяє оцінюванню студентів. Наявність такого спеціаліста є центральним завданням для підтримки майбутніх фахівців, та забезпечення якісного професійного досвіду.

Щодо організації навчальних занять в університетах України й Австралії, то такі форми, як лекції, семінари, самостійна робота є спільними для обох освітніх систем, проте в Австралії на самостійну роботу відводиться більша кількість часу), що сприяє розвитку самоосвіти студентів. Поширеними також є індивідуальні та групові консультації, онлайн дискусії, мультимедійні, тренінгові, інформаційні, ігрові технології та ін.

Важливо також зауважити те, що Австралія – це країна з високим розвитком інформаційних технологій. В австралійській навчальній програмі студенти активно розвивають можливості ІКТ, оскільки вони вчаться ефективно й належним чином використовувати технології для доступу, створення і передачі інформації та ідей, вирішення проблем і спільної роботи в усіх сферах навчання. Ця здатність дозволяє вчитися максимально використовуючи цифрові технології, доступні їм, адаптуючись до нових способів роботи з розвитком технологій і обмежуючи ризики для себе та інших в цифровому середовищі (Chalich, 2015).

На сучасному етапі розвитку технологій, та їх упровадження в освітній процес, великої популярності набувають онлайн-технології навчання, що забезпечують дистанційне навчання. Зі зростанням популярності онлайн навчання та визнанням цінності, яку воно може принести, заклади вищої освіти почали включати його елементи у свої звичайні методи навчання. Основним фактором, що впливає на успішне впровадження технологій онлайн-навчання у вищій освіті, є утворення та підтримання процесів, що створюють стійкі умови і забезпечують засоби для постійної та самостійної діяльності.

Педагогічний підхід, що спирається на кращі риси онлайн навчання, набирає популярність під назвою змішаного навчання (blended learning). Його переваги полягають у тому, що воно дозволяє університетам визначати й вибирати бажане поєднання індивідуальних, інтерактивних і самоосвітніх

режимів у залежності від аудиторії і ресурсів, що можуть бути мобілізовані. Різні програми можуть мати різні поєднання режимів, компонентів і бути адаптовані до вимог конкретного навчального середовища. Можливості включають гнучкість, простоту доступу, інтеграцію складних мультимедійних та інтерактивних технологій. Університети, експериментуючи зі змішаним навчанням, виявили, що цей підхід є більш ефективним, ніж використання звичайного навчання або тільки онлайн-навчання. Одна з найбільш цікавих можливостей, пропонує змішаним навчанням, полягає в тому, щоб персоналізувати навчання відповідно до своїх уподобань або здібностей. Це досягається за рахунок забезпечення гнучкості в змісті та адаптації до потреб студента (Santhiram, 2016). Дослідження показують, що в австралійських університетах студенти беруть активну участь у процесі навчання. Акцент робиться на здатності нестандартно, незалежно і критично мислити, брати участь у дискусіях і працювати в команді. В українських університетах використання інформаційних технологій ще не носить масовий характер, проте широко розповсюдженим є застосування окремих технологій, таких як: дистанційного навчання, мультимедійні, інформаційно-комунікаційні та ін. (Годлевська, 2012).

Університетська освіта обох країн спрямована на розвиток академічних та практичних навичок, а також забезпечення платформи для подальшого професійного та особистісного зростання. Учителі, які отримали якісну професійну підготовку, повинні володіти і проявляти такі ознаки: високий рівень знань, уяви; багатий набір навичок, методів і підходів, які вони можуть використовувати, щоб забезпечити правильне їх поєднання для задоволення конкретних потреб окремих учнів; розуміння потреб учнів, за яких вони несуть відповідальність; здатність викликати високий рівень поваги й навіть прихильності з боку своїх учнів і колег; великий потенціал для участі в професійному навчанні за допомогою професійного розвитку; здатність і готовність робити внесок у професійне навчання інших; лідерство і приклад високих цінностей і якостей і прагнуть заохочувати до цього інших.

Після завершення навчання випускники можуть подавати документи в органи реєстрації вчителя початкової школи, а також мають можливість розпочати деякі з наступних шляхів кар'єри: учитель початкових класів, виконавчий та директор школи, службовець зі зв'язків батьків зі школою, шкільний вихователь, бібліотекар, помічник учителя, викладач, службовець із культурної освіти аборигенів (*The University of Newcastle*, 2016).

Дослідження показують, що на сьогодні Австралія, як і Україна, не в змозі утримати в школах висококваліфікованих учителів. Темпи знецінення професії викликають занепокоєння та привертають високу увагу не лише науковців, але й урядові організації. Статистичні дані свідчать, що від 30 % до 50 % педагогів звільняються в перші п'ять років своєї роботи. Така різниця в

результатах зумовлена тим, що кожен штат та територія збирає власну статистику, і немає чітко встановленого механізму відстеження рухів між освітніми системами (*Teachers are leaving*, 2016). Проте, завдяки новій освітній політиці уряду Австралії (пільги, дотації) відбувається підняття престижу професії вчителя. Доцільно зауважити, що не лише вчителі-початківці, як і вчителі зі стажем роботи, отримують активну підтримку на державному рівні. Непрестижність та низька оплачуваність педагогічної професії в Україні зумовлює докорінну зміну сфери трудової діяльності, наслідки цих втрат далекосяжні. На національному рівні це означає часткову втрату інвестицій у підготовку вчителів, втрату професійного досвіду, збільшення навантаження на працюючих учителів, підвищення попиту на вчителів початкових класів тощо (*Teachers are leaving*, 2016).

Загалом, на всіх рівнях освітнього середовища Австралії та України спостерігається зростання інвестицій у підготовку вчителя через урядову підтримку шляхом запровадження проектів, програм і документів на загальнонаціональному та регіональному рівнях, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки вчителів початкових класів.

Висновки. Порівняльно-педагогічний аналіз особливостей професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії та Україні дав змогу виявити спільні та відмінні риси. Загалом, в обох країнах підготовка вчителів початкових класів здійснюється на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів із урахуванням принципів безперервності, імплементації зарубіжного досвіду, інноваційності, науковості, добровільності навчання, демократизації навчання, спрямованих на всебічний гармонійний розвиток. Дослідження показують, що інвестування в підготовку вчителів початкових класів має великий потенціал для підвищення якості навчання дітей у школі.

Оскільки на сучасному етапі реформування української освіти якісна підготовка фахівців цього профілю набуває особливого значення, австралійський досвід професійної підготовки вчителів початкових класів є цінним.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу її подальшого наукового пошуку вбачаємо в подальшому порівняльному дослідженні законодавчої бази професійної підготовки вчителів початкових класів обох країн.

ЛІТЕРАТУРА

- Глушок, Л. М. (2014). *Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії* (дис. канд. пед. наук). Хмельницький (Hlushok, L. M. (2014). *Professional training of pre-school education professionals at Australian universities* (PhD thesis). Хмельницький).
- Годлевська, К. (2012). *Особливості використання мультимедіа технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів*. Київ: Прінт Квів

- (Hodlevska, K. (2012). *Features of the use of multimedia technologies in the professional training of future primary school teachers*. Kyiv: Quick Print).
- Калита, Н. (2015). Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 14, 265-269 (Kalita, N. (2015). Elementary school teacher training in the context of contemporary educational paradigms. *Topical Issues in the Humanities*, 14, 265-269).
- Огієнко, О.І. (2019). Полікультурність як провідний принцип функціонування систем вищої освіти США, Канади, Великої Британії і Австралії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (91), 254-264 (Ohiienko, O. I. (2019). Multiculturalism as a Leading Principle for the Functioning of Higher Education in the US, Canada, the United Kingdom and Australia. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (91), 254-264).
- Україна. Верховна Рада. Закон. (2014). *Про вищу освіту*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Ukraine. Verkhovna Rada. Law. (2014). *On higher education*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/australian-professionalstandards-for-teachers/standards/list>.
- Australian Qualifications Framework. (2013). Retrieved from: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/Australian>.
- Chalich, Z. (2015). *Integrating Technology With Classroom Pedagogy – Accelerate Student Learning*. Retrieved from: <https://educationtechnologysolutions.com.au/2015/08/integrating-technology-with-classroom-pedagogy-accelerate-student-learning/>.
- Cheryl, S. (2006). *A National Overview of Teacher Education in Australia*. Queensland: College Year Book.
- Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). *Action Now: Classroom Ready Teachers*. Retrieved from: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., Rowley, G. (Sept, 2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.
- Santhiram, R. (Ed). (2016). *Emerging Trends in Higher Education Pedagogy*. Wawasan: WOU Press.
- Teachers are leaving the profession – here's how to make them stay*. (2016). Retrieved from: <http://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.
- The University of Newcastle*. (2016). Retrieved from: <https://www.newcastle.edu.au/degrees/master-teaching-primary>.

РЕЗЮМЕ

Кобюк Юлія. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Австралії та Україні: загальне та особливе.

В статті здійснюється порівняльний аналіз австралійського та українського досвіду організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, з метою поглиблення національної системи освіти передовим зарубіжним досвідом в цьому напрямку. Виявлено, що підготовка майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії та

України являється ступенчатою. Определены руководящие принципы, лежащие в основе программ подготовки, а именно: логичности, последовательности, соответствия учебным планам и государственным требованиям. Раскрыто содержание и определены общие и отличительные черты систем профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов обеих стран.

Ключевые слова: квалификация, учитель начальных классов, профессиональная подготовка, программы подготовки, стандарты, профессиональный опыт.

SUMMARY

Kobiuk Yuliia. Vocational training for future primary school teachers in Australia and Ukraine: common and different.

The article provides a comparative analysis of the Australian and Ukrainian experience in organizing the process of vocational training of future primary school teachers, with the aim of enriching the domestic education system with advanced foreign experience in this direction. It has turned out that training of future primary school teachers in universities in Australia and Ukraine is stepwise. The guiding principles underlying the training programs are defined, namely: consistency, compliance with curricula and state requirements. In total, Australian universities have well-developed processes for approving teacher training programs and are under the strict control of specially created state organizations. Analyzing the content of training programs for future primary school teachers in Australian universities, it was concluded that almost all subjects are integrated courses and are practice-oriented in nature, while training programs for future teachers in domestic universities are built on the subject principle and give an appropriate theoretical and practical training. An analysis of the training programs for future primary school teachers at Australian universities has shown that professional experience occupies a significant place in the training process. In most training programs, professional experience gradually leads from limited small group instruction and teacher assistance to responsibility for the whole class. The main purpose of gaining professional experience is to become familiar with the programs and curriculum, to take on the role of a teacher, to interact with the teaching staff, students, parents, improve observation skills, and develop the ability to put theoretical knowledge into practice. It is also important to note that Australia is a country with a high development of information technology. In the Australian curriculum, students learn to use technology effectively, which allows them to learn by adapting to new ways of working as technology develops and limiting risks for themselves and others in the digital environment. A comparative pedagogical analysis of the features of vocational training of primary school teachers in Australia and Ukraine revealed the common and distinctive features of vocational training systems for future primary school teachers in both countries. In general, in both countries, the training of primary school teachers is carried out on the basis of competence-based and personality-oriented approaches, taking into account the principles of continuity, implementation of foreign experience, innovativeness, science, volunteerism, democratization of education, etc.

Key words: qualification, primary school teacher, professional training, training programs, standards, professional experience.

Маріанна Леврінц

Закарпатський угорський

інститут ім. Ракоці Ференца II

ORCID ID 0000-0002-2206-7113

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/265-276

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

Метою статті є висвітлення структури, властивостей, елементів, компонентів, ознак і принципів системи підготовки вчителів іноземних мов у США. У дослідженні застосовано метод системного аналізу. Структуру системи підготовки вчителів-філологів складає мережа закладів освіти. Система функціонує на різних рівнях вищої освіти. Властивостями системи філологічної освіти є відкритість, динамічність, цілеспрямованість, адаптивність і децентралізованість; її елементами є цілі й завдання системи педагогічної освіти, зміст і мета навчання в університетах, форми організації освітнього процесу, дидактичні підходи, принципи навчання, засоби і способи здобування освіти, результати тощо. Компонентами системи є цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний.

Ключові слова: система підготовки вчителів іноземних мов, університет, здобувач вищої освіти, освітня програма, іншомовна освіта, США.

Постановка проблеми. У період розбудови вітчизняної системи вищої освіти, пошуку оптимальних рішень модернізації її ланок, вагомості набувають зарубіжні педагогічні студії. У цьому контексті інтерес становить вивчення досвіду системи вищої педагогічної освіти США з огляду на визнання її здобутків на світовій освітній арені.

Аналіз актуальних досліджень. На підставі аналізу стану дослідженості проблеми підготовки педагогічних фахівців у США з'ясовано, що дотичні питання вивчалися О. Зіноватною, М. Іконніковою, І. Литовченко, Т. Кошмановою, О. Стойкою, С. Шандрук, К. Шихненко та ін. Серед американських дослідників цю проблему вивчали Л. Дарлінг-Геммонд, К. Джонсон, Д. Кауфман, Дж. Кренделл, Б. Кумарадівелу, Д. Фрімен та ін. Водночас, зважаючи на швидкоплинність освітніх процесів сьогодення, постає необхідність перегляду й узагальнення наявного науково-практичного доробку та подальшого опрацювання виділеної проблеми.

Метою статті є всебічне вивчення системи підготовки вчителів іноземних мов у США: її структури, властивостей, елементів, компонентів, ознак і принципів.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано підходи системного аналізу: системно-елементний, системно-структурний, системно-цільовий, системно-функціональний і системно-історичний.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка вчителів іноземних мов (ІМ) є підсистемою національної системи вищої освіти та педагогічної освіти США, вектор розвитку якої задається кластерами зовнішніх

опосередкованих і внутрішньогалузевих чинників, які визначають унікальність її системотворчих характеристик. На підставі ретроспективного аналізу з'ясовано, що ознак системності галузь підготовки вчителів ІМ у США почала набувати на початку ХХ ст. із появою інституціоналізованих освітніх програм навчання вчителів-лінгвістів (Schulz, 2000), надалі еволюціонуючи паралельно з соціокультурним, політико-економічним і науково-технічним розвитком американського суспільства.

Інтеграційними *властивостями* системи підготовки вчителів ІМ (СПВІМ) США є: відкритість, що виявляється у взаємодії означеної системи з іншими суспільними інститутами й організаційними формами; динамічність, оскільки СПВІМ зазнає неперервного розвитку, трансформаційних змін, оновлень під дією реформувальних ініціатив; цілеспрямованість, рефлексія на суспільні потреби й запити; адаптивність або гнучкість, видозмінюваність і модифікація внаслідок впливу зовнішніх і внутрішньо зумовлених чинників; децентралізація, що знаходить відображення в значній автономності управління закладами освіти.

Децентралізація як провідна властивість американської системи педагогічної освіти наділяє її низкою переваг, незважаючи на деякі труднощі, пов'язані із її координуванням і управлінням. Диверсифікованість закладів освіти, сформована внаслідок децентралізованого управління, є корисною для системи вищої освіти США у трьох аспектах: інституційному, суспільному й системному. Диверсифікованість із інституційних позицій є рефлексія на потреби студентів, включаючи різноманітні навчальні програми, студентський корпус, освітні стандарти. Система вищої освіти входить до ієрархії інших суспільних систем, відтак, диверсифікованість освітньої системи служить широким суспільним і політичним інтересам, зокрема, соціальній мобільності її суб'єктів. У розрізі теорії систем вища освіта є відкритою системою, у якій функціонують індивіди з різних соціальних та етнічних прошарків населення. Різноманітний склад молоді з вищою освітою, на противагу гомогенному, здійснює особливий вплив на соціальні процеси в країні, а також диферентний склад компонентів захищає стабільність функціонування системи, роблячи її більш адаптивною й ефективною в контексті сучасних викликів (Thelin et al, 2002).

Системотвірними *елементами* системи підготовки вчителів-філологів є: цілі й завдання системи педагогічної освіти загалом і підготовки вчителів ІМ в університетах зокрема; зміст і мета навчання в закладах вищої освіти і вивчення конкретних дисциплін; форми організації навчального процесу, підходи до формування професійних компетентностей, принципи підготовки вчителів-філологів; засоби й способи здобування фахової філологічної і педагогічної освіти; освітній процес і його результати як конвергенція теоретичних і практичних аспектів професійного становлення.

Компонентами досліджуваної системи є цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний.

Нормативно-правовий компонент системи педагогічної освіти США представлений законодавчо-нормативною документальною базою федерального або загальнонаціонального рівня Департаменту освіти США, імплементація якої належить до компетенції штатових і муніципальних урядових структур.

Загальнонаціональна освітня політика формується федеральним урядом США актами Конгресу «Кодекс законів США» (розділ 34). Спираючись на децентралізацію як основний принцип регулювання системи вищої освіти, освітня політика закладів освіти затверджується уповноваженими органами штатів. Зважаючи на значну автономність американської освітньої галузі у прийнятті важливих рішень щодо управління й організації освітніх процесів, система освіти в кожному штаті є, певною мірою, унікальною, вирізняючись широким діапазоном закладів освіти, цілей, завдань і змістовими підходами.

Релевантними у світлі регулювання професійної підготовки вчителів ІМ є законодавчі акти й урядові постанови: Закон «Про вищу освіту» (1965), поправки й доповнення до означеного закону, які зазвичай вносяться кожні п'ять років. Розгляду проблеми підвищення якості педагогічної праці присвячено окремий розділ закону – Розділ II «Підвищення якості педагогічної праці». Розділом IV «Міжнародні освітні програми» визначено нормативно-правові підстави для забезпечення студентів філологічних спеціальностей можливостями навчатись у країнах, мова яких вивчається.

Вектор федеральної освітньої політики США визначає провідні *цілі* підготовки вчителів, згідно з якими якісна підготовка педагогів є передумовою продуктивної професійно-педагогічної діяльності й зростання академічної результативності (Skyses & Dibner, 2009). На підставі аналізу нормативної та фахової літератури з'ясовано, що у визначенні мети підготовки вчителів американська науково-освітня громадськість спирається на проблему якості професійно-педагогічної діяльності.

За визначенням Департаменту освіти США, програмою підготовки вчителів є затверджений державою навчальний курс, завершення якого свідчить про виконання кандидатом усіх вимог навчальної підготовки, які наділяють його первинними повноваженнями викладати в середній школі (K-12). З початку ХХ ст. підготовка педагогів відбувається в закладах вищої освіти. Фахова підготовка майбутніх учителів ІМ здійснюється спільними діями кафедр або спеціалізованих підрозділів ЗВО прикладної лінгвістики, педагогіки або мови й літератури ЗВО. До означеного періоду формальна підготовка вчителів провадилася на базі так званих «нормальних шкіл», де випускників старшої школи готували до виконання педагогічних функцій.

На початку ХХ ст. при університетах було засновано педагогічні коледжі шляхом об'єднання нормальних шкіл (Kuenzi, 2018, с. 2).

Організаційно-процесуальний компонент СПВІМ в університетах США характеризується відкритістю, динамічністю й гнучкістю, взаємодіючи та адаптуючись під дією різновекторних суспільно-історичних, політико-економічних та інших чинників, а також цілеспрямованістю, реагуючи на запити й соціальне замовлення поліетнічного населення країни.

На відміну від раціонально організованої системи початкової і середньої освітніх ланок, системі вищої освіти США притаманна певна функціонально-структурна поліморфність, сформована внаслідок децентралізації, автономності її менеджменту та інших внутрішньо суспільних процесів. Поліморфність, як якість системи вищої освіти, ускладнює категоризацію й класифікацію типів установ післяшкільної освіти, принципів їхньої організації й управління.

Підготовка вчителів-філологів здійснюється за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами на всіх рівнях вищої освіти: початковому (короткому), першому (бакалаврському), другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому). Оскільки працевлаштування на посаду вчителя ІМ вимагає принаймні диплома бакалавра в галузі іноземної філології та педагогічної освіти, короткий цикл (дворічний) вищої освіти є тільки транзитарним, який веде до першого освітнього рівня або вище. Підготовку педагогічних фахівців ступеня бакалавр (undergraduate – переддипломний) та магістра (graduate – випускний) в галузі філології проводять університети й коледжі, дослідницькі університети I і II категорії, докторські університети, загальноосвітні університети.

Установлено, що фахова підготовка вчителів відбувається за традиційною й альтернативною моделями. Станом на 2014 1497 освітніх закладів (69 %) склали традиційні освітні програми, а решта – альтернативні, із яких 473 освітні установи (22 %) – альтернативні програми підготовки вчителів, які базуються на ЗВО і 201 освітня установа (9 %), що функціонує незалежно від ЗВО. Типові традиційні освітні програми передбачають принаймні 100 годин педагогічної практики в супроводі досвідченого фахівця-ментора, тоді як в альтернативних програмах означена вимога не ставиться перед здобувачем педагогічної освіти (Kuenzi, 2018, с. 3-5).

Інституційні форми здобуття вищої освіти педагогічного спрямування у США передбачають очну (full-time), заочну (part-time), дистанційно-мережеву та комбіновану, що поєднує кампусне та онлайнове навчання. Увагу привертає факт нерівномірного розподілу кількості студентів між ними. Так, згідно зі статистичними даними, дві наймасовіші програми підготовки педагогів, за якими навчались 30000 слухачів, є мережеві (Grand Canyon University, the University of Phoenix) (U.S. Department of Education, 2016, с. XVI).

Американська система підготовки майбутніх учителів ІМ є багаторівневою, що виявляється в ієрархії освітньо-кваліфікаційних рівнів, та багатоваріантною з огляду на наявність кількох видів освітніх педагогічних програм. Процес професійного становлення вчителя ІМ може відбуватися згідно з такими рівнями: асистент учителя ІМ (associate's degree) – термін навчання 2 роки; бакалавр у галузі викладання ІМ – термін навчання 4 роки; магістр – термін навчання 1–2 роки; доктор філософії – термін навчання 1–2 роки; додатковий сертифікат учителя ІМ (certificate) – термін навчання 1 рік.

Багатоваріантність у підготовці вчителів ІМ полягає в різних змістових траєкторіях здобуття лінгвістичної й педагогічної освіти. Зокрема, у США на вибір студентів факультетів ІМ фаховий педагогічний компонент можна вивчати за двома напрямками, що дає право на здобуття диплома бакалавра/магістра наук з викладання ІМ (Bachelor/Master of Science in Language Teaching) та бакалавра/магістра мистецтв у викладанні ІМ (Bachelor/Master of Arts in Language Teaching), які суттєво відрізняються за організаційно-змістовими підходами.

Завдяки реалізації принципів диференціації та індивідуалізації студентам надаються широкі можливості поєднувати або комбінувати різні освітні програми і курси як по вертикалі, так і по горизонталі, тобто курси професійно-педагогічного спрямування можна вивчати як на рівні бакалаврату, так і на рівні магістратури. Практикується також паралельне вивчення кількох освітніх програм і курсів. Допомогу у виборі індивідуальної навчальної траєкторії студентам надає особистий консультант, який обирається з професорсько-викладацького складу факультету. Забезпечення прохідності за освітніми рівнями і програмами відбувається завдяки трансферу навчальних кредитів, які зараховуються внаслідок успішного проходження навчальних курсів або отримання документа, що засвідчує освітній рівень (сертифікат, диплом).

Студенти університетів можуть обирати основну спеціальність (major), додаткову (minor), або навіть дві основні (double major), здебільшого по завершенню другого курсу. Перші чотири семестри студенти філологічних спеціальностей зазвичай навчаються за однаковим курикулумом, вивчаючи одні й ті самі навчальні дисципліни, головною метою яких є розвиток мовних і мовленнєвих компетентностей, і деякі загальноосвітні дисципліни. Починаючи з п'ятого семестру, в багатьох університетах відбувається профільне навчання з обраної спеціалізації. Навчальні курси, включені до курикулумів перших чотирьох семестрів, належать до категорії нижчого рангу (lower division), тоді як 5–8 семестрів – до категорії вищого рангу (higher division). Наприклад, в Університеті Вебера студентам пропонуються такі освітні програми згідно зі спеціалізацією: основна спеціальність у галузі ІМ (a regular major), основна спеціальність у галузі викладання ІМ (a teaching

major), основна спеціальність з акцентом на французькій, німецькій, іспанській мовах для комерційних цілей (a major with a commercial emphasis in French, German or Spanish). На факультеті також готують фахівців за основною або додатковою спеціальністю в галузі викладання ІМ; пропонуються міждисциплінарні додаткові галузі спеціалізації, як наприклад, лінгвістика, латиноамериканські студії, азійські, європейські студії (Weber State University; Oklahoma State University).

Зважаючи на значну автономність закладів вищої освіти, їхнє різноманіття й конкурування у США, відсутня єдина система вимог до абітурієнтів. Порядок зарахування вступників на лінгвістично-педагогічні спеціальності встановлюється в індивідуальному порядку урядами штатів, округів або закладів освіти. Підставою для зарахування на перший курс для бакалаврів може слугувати врахування таких критеріальних вимог: транскрипт (перелік предметів, які вивчав абітурієнт), середній бал свідоцтва про середню освіту, середній бал за вивчення фахових дисциплін (у зазначеному випадку з іноземної мови), стандартизований вступний тест АСТ або SAT, стандартизовані тести, що оцінюють базові знання і вміння, фахове випробування з ІМ, рекомендаційні листи, есе або виклад особистої філософії, інтерв'ю. Найпоширенішими вимогами, визначеними на рівні штатів або ЗВО, є середній бал атестата про середню освіту, транскрипт, мінімальна кількість курсів і кредитних годин (U.S. Department of Education, 2016, с. 5). Терміни зарахування студентів визначаються університетами в індивідуальному порядку й відбуваються два або три рази на рік.

Аналіз статистичних даних, представлених у щорічних звітах Національного центру освітньої статистики Департаменту освіти США, засвідчує стабільність тенденції до зростання кількості слухачів спеціальностей лінгвістика загалом і програм підготовки вчителів ІМ зокрема за період 1960–2015 роки. Водночас, протягом останніх кількох років (2015–2019) число бажаючих навчатися за лінгвістичним напрямом дещо зменшилася. Кількість дипломів бакалавра, наданих майбутнім учителям ІМ, зросла у 2,5 рази порівняно з 1960-х роками ХХ ст. Пік популярності означеної спеціальності припадає на кінець 1960-х, 1980-х, на початок 1990-х років (MLA Teagle Foundation Working Group, 2009, с. 298-299).

Освітні програми, за якими присвоюється ступінь бакалавра в галузі іноземної філології та вчителя ІМ, включають 44 напрями спеціалізації згідно з профільною ІМ. Станом на 2004–2005 роки переважна більшість дипломів із загальної кількості була надана майбутнім учителям іспанської мови (47,8 %), французької мови (13,8 %), німецької мови (6,3 %), загальної лінгвістики (5,9 %), класичних мов і літератури (5,3 %). Відсотковий розподіл, згідно з освітніми рівнями вчителів-філологів для рівня бакалавр, становить 52,2 %, магістр – 34,8 %, доктор філософії – 6,1 %, ще 6,1 % дипломованих фахівців продовжили навчання не за педагогічним фахом.

Показовими є дані про працевлаштування випускників факультетів ІМ. Найбільше число дипломованих фахівців розпочало професійну кар'єру саме за фахом на посаді вчителя початкової й середньої школи (25,3 %), ще 5,2 % працюють у закладах післясередньої освіти (postsecondary teacher: foreign language) на посадах учителя ІМ і 1,3 % – учителя інших шкільних дисциплін; 8,6 % змінили фах, надавши перевагу галузі медицини, 8,4 % – економіки й торгівлі, 7,6 % займають адміністративні посади, 5,6 % працюють у галузі комп'ютерних технологій тощо (The Linguistic Society of America, 2017, с. 25–27).

Зміст підготовки вчителів ІМ інтегрує загальноосвітню, соціально-гуманітарну, іншомовну, лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну, інформаційно-технологічну, психолого-педагогічну і лінгводидактичну складові. Аналіз курикулумів програм підготовки бакалаврів іншомовної освіти виявив, що перелічені змістові характеристики представлені такими блоками дисциплін: загальноосвітні (core curriculum), предметно-орієнтовані (content core, major requirements), професійно-орієнтовані (pedagogical core, teacher education courses).

Оцінювально-результативний компонент посідає важливе місце в американській системі філологічної освіти: оцінювання є не лише частиною ліцензування й сертифікації, а й стимулює навчальну активність студентів, професійне зростання й розвиток майбутніх учителів (Cochran-Smith, 2005).

Оцінювання в підготовці вчителів ІМ є наскрізним елементом, комбінуючи поточне і сумативне оцінювання знань студентів викладачами навчальних дисциплін; оцінювання результатів науково-дослідницької діяльності; оцінювання успішності навчально-професійної діяльності керівниками педагогічної практики і відповідальними викладачами університетів; оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності; підсумкове оцінювання, що відкриває доступ до педагогічного компонента освітньої програми; оцінювання, що є підставою для доступу до практики у викладанні (teacher internship); ліцензування, яке надалі включає: а) фаховий іспит для вчителів (наприклад, PRAXIS – Principles of Learning and Teaching Exam – принципи навчання і викладання); б) іспит зі спеціальності, для прикладу «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (the ACTFL Oral Proficiency Interview, OPI, Praxis Content Area Exam); в) Педагогічне портфоліо (Performance Teaching Portfolio) (Wichita State University).

Релевантними *концептуальними напрямками* педагогічної іншомовної освіти США є гуманізм, неопрагматизм, конструктивізм, соціалконструктивізм, критична педагогіка, епістемологія постпозитивізму та соціокультурна парадигма.

Системі підготовки вчителів ІМ у США притаманною є низка інтеграційних, взаємозв'язаних *ознак*, що визначають її самобутність на тлі глобалізаційних освітніх і лінгвальних явищ.

Диверсифікованість та інклюзивність є одним із ключових орієнтирів розбудови національної системи педагогічної освіти, що передбачає рівноправне забезпечення умов здобуття вищої освіти всіма членами суспільства незалежно від етнічної й расової належності, соціального статусу або стану здоров'я. За підтримки федерального уряду Департаментом освіти США розробляються рекомендації щодо реалізації диверсифікації й інклюзивності в освітньому процесі ЗВО, надається технічна й значна матеріальна допомога у вигляді грантів. Утвердженню диверсифікації й інклюзивності в освіті сприяє широка суспільна зацікавленість проблемою: десятки організацій займаються вивченням перебігу впровадження доступу до вищої освіти менш привілейованої молоді (U.S. Department of Education, 2016, с. 6–7). З іншого боку диверсифікація СПВІМ виявляється в наявності розгалуженої мережі закладів освіти, розмаїтті освітніх програм, послуг, спеціальностей, інституційних форм здобуття вищої освіти, варіативності й елективності змісту навчальних програм, міждисциплінарності.

Заснована на концепції ціложиттєвого навчання, характерною ознакою СПВІМ є *неперервність*, поділена на такі етапи: 1) профорієнтація й допрофесійна підготовка; 2) базова педагогічна освіта, що здійснюється закладами вищої освіти і дає можливість отримання диплома бакалавра, магістра; 3) входження у професію початкуючого вчителя (teacher induction); 4) професійний розвиток у системі підвищення кваліфікації та самоосвіта вчителів.

Властивими ознаками СПВІМ у США є *персоналізація* та споріднені їй *індивідуалізація й диференціація*. Під персоналізованим навчанням американські вчені розуміють планування освітнього процесу з урахуванням сильних сторін, потреб та інтересів студентів, надаючи їм право вибору змісту навчання, способів, темпів і часу, таким чином забезпечуючи гнучкість освітнього процесу й підтримку заради розкриття особистого потенціалу кожного студента (Patrick et al, 2013).

Стандартизація. В американській СПВІМ відбувається активний перехід на стандартно-базовану освіту. Поштовхом до розгортання кампанії із запровадження освітніх стандартів стало прийняття урядової Постанови «Не залишимо жодної дитини без уваги» (2001), націленої на підвищення рівня освіченості американських громадян шляхом запровадження системи підзвітності. Стандарти в педагогічній освіті регламентують вимоги до фахової підготовки й розвитку вчителів, а також є інструментом контролю за якістю педагогічної освіти.

Фундаменталізація, що отримує значне висвітлення в американському науковому дискурсі, передбачає зближення теоретичних і практичних компонентів у СПВІМ, забезпечуючи плавність транзиту від навчальної до професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Зокрема у США практикується систематична підтримка початкуючих учителів (*teacher induction*), спрямована на оптимізацію адаптації педагога до реалій професійної діяльності та зменшення показників звільнень.

Зasadничою ознакою СПВІМ у США є *інформатизація і технізація*, пов'язані зі стрімким розвитком інформаційних технологій та їхнім розповсюдженням застосуванням для освітніх цілей. У ході аналізу джерельної бази з'ясовано, що формування компетентності із організації освітнього процесу із застосуванням інформаційних технологій регламентується як нормативними документами стандартів підготовки вчителів ІМ, так і знаходить відображення в різноплановій навчально-методичній документації ЗВО.

Колаборація у СПВІМ передбачає організацію освітніх процесів на засадах співпраці й партнерства між її учасниками, досягнення загальних освітніх цілей засобами колективних дій, розв'язання проблем спільними зусиллями. Саме така організаційна форма сприяє гармонізації функціонування американської освітньої системи.

Розглянемо основні *принципи*, на які спирається сучасна система педагогічної освіти США, а саме принципи автономії і демократії, академічної свободи, академічної мобільності, конкурентності та економічної доцільності. Принцип інституційної *автономії і демократії* полягає в самостійності й відповідальності установ вищої освіти у провадженні освітньої діяльності та уповноваженості у прийнятті управлінських рішень. Американські ЗВО функціонують незалежно від федерального уряду і відзначаються високим рівнем децентралізації. Принцип *академічної свободи* полягає в наданні прав суб'єктам освітнього простору здійснювати професійно-педагогічну, науково-дослідну, творчо-пошукову та навчальну діяльність на засадах свободи думки, слова, толерантності, взаємоповаги, інклюзії тощо. Американська система освіти забезпечує майбутніх учителів можливостями вибору індивідуальної навчальної траєкторії, пропонуючи широкий діапазон освітніх моделей, спеціальностей, спеціалізацій, навчальних курсів, типів освітніх установ, темпів здобуття вищої освіти тощо. Сучасний стан СПВІМ характеризує значна *академічна мобільність* студентів і професорсько-викладацького складу, передбачаючи перспективи оптації закладів освіти з урахуванням індивідуальних преференцій. Принцип *конкурентності* та *економічної доцільності* є дієвим чинником підвищення якості освітніх послуг і продуктивності освітніх процесів. У США інструментарієм регулювання матеріальних уливань та фінансової підтримки як непрямих засобів впливу з боку держави на ефективність функціонування освітньої системи є формування різномірних рейтингів і проведення конкурсів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розбудова СПВІМ у США зумовлюється об'єктивними потребами американського суспільства, прогресом наукової думки, державною освітньою й мовною

політикою, а також загальносвітовими глобалізаційними процесами. Структура СПВІМ утворена підпорядкованою, взаємозв'язаною мережею закладів освіти (університети, коледжі, наукові центри, центри професійного розвитку тощо), профільних галузевих організацій, дорадчих органів, управлінських органів, органів акредитації, які покликані забезпечувати повноцінне функціонування системи підготовки вчителів-лінгвістів. СПВІМ включає освітні рівні бакалавра, магістра, доктора філософії, сертифікаційні програми, систему професійного розвитку вчителів ІМ, заснованих на засадах ціложиттєвого навчання. СПВІМ має полікомпонентну структуру, охоплюючи цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний компоненти. Властивостями американської системи філологічної освіти, які сприяють когерентності й діалектичній взаємопов'язаності, є відкритість, динамічність, цілеспрямованість, адаптивність та децентралізованість. Інтегративними елементами СПВІМ вважаємо цілі й завдання системи педагогічної освіти, зміст і мету навчання в університетах, форми організації навчального процесу і професійного розвитку, підходи до формування професійної компетентності, принципи навчання, засоби і способи здобування фахової освіти, освітній процес і його результати.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо компаративний аналіз американської й української систем підготовки вчителів-філологів з метою оновлення вітчизняної системи вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.
- Kuenzi, J. (2018). Teacher Preparation Policies and Issues in the Higher Education Act. *Congressional Research Service. CPS Report*. Retrieved from: <https://crsreports.congress.gov>
- MLA Teagle Foundation Working Group (2009). Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature. *Profession*, 1, 285-312.
- Oklahoma State University. Department of Languages and Literatures. Retrieved from: <https://languages.okstate.edu/>
- Patrick, S., Kennedy, K., Powell, A. (2013). *Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. Vienna, VA: iNACOL. Retrieved from: <https://www.inacol.org/resource/mean-what-you-say-defining-and-integrating-personalized-blended-and-competency-education/>
- Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*, 84, 495-522.
- Sykes, G., Dibner, K. (2009). *Fifty years of federal teacher policy: An appraisal*. Center on Education Policy: Washington, DC.
- The Linguistic Society of America (2017). *The State of Linguistics in Higher Education. Annual Report*. Fifth Edition. Washington, DC: Linguistic Society of America.
- Thelin, J. R., Edwards, J. R., Moyen, E., Berger, J. B., Vita Calkins, M. (2002). Higher Education in the United States. *Encyclopedia of Education*. Retrieved from: <https://education.stateuniversity.com/>

- U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development and Office of the Under Secretary (2016). *Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education*. Washington, D.C. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf>.
- U.S. Department of Education. Office of Postsecondary Education (2016). *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 10th Report on Teacher Quality*. Washington, D.C. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/index.html>
- Weber State University. Department of Foreign Languages. Retrieved from: https://catalog.weber.edu/preview_entity.php?catoid=17&ent_oid=3247
- Wichita State University. Teacher education student handbook. Retrieved from: www.wichita.edu/education

Шихненко, К. (2018). Розвиток лідерського потенціалу вчителів в умовах змін: досвід реформування шкільної освіти в США. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (83), 69-79 (Shykhnenko, K. (2018). Developing the leadership potential of teachers under the conditions of educational change: Lessons from school reforms in the USA. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9 (83), 69-79).

РЕЗЮМЕ

Левринц Марианна. Система подготовки учителей иностранных языков в США.

Целью статьи является изучение структуры, свойств, элементов, компонентов, признаков и принципов системы подготовки учителей иностранных языков в США. В исследовании применен метод системного анализа. Свойствами системы филологического образования является открытость, динамичность, целеустремлённость, адаптивность и децентрализованность; ее элементами являются цели и задачи системы педагогического образования, содержание и цель обучения в университетах, формы организации образовательного процесса, дидактические подходы, принципы обучения, средства и способы получения образования, результаты и т.д. Компонентами системы являются целевой, ценностный, нормативно-правовой, организационно-процессуальный, содержательный, оценочно-результативный и концептуальный.

Ключевые слова: система подготовки учителей иностранных языков, университет, соискатель высшего образования, образовательная программа, иноязычная образование, США.

SUMMARY

Levrincs (Lórinicz) Marianna. The system of foreign language teacher education in the USA.

The paper is devoted to the study of the structure, characteristics, elements, components, features and principles of the system of foreign language teacher education in the USA. To this end, the method of systematic analysis was employed. The development of the American system of language teacher preparation has been impacted by the societal needs for foreign language specialists, the educational and language policy, scientific advancements, and general globalizing trends. The structure of the teacher education system is formed by a network of education institutions (universities, colleges, scientific centers, centers of professional development, etc.), professional organizations, advisory bodies, governing bodies, accreditation bodies. The system of teacher preparation includes the educational levels of a bachelor, master, doctor of philosophy, certification programs undergirded by the idea of lifelong learning. It has a multicomponent structure, covering legal, target, regulatory, organizational-procedural, curricular, evaluative, and conceptual

components. Features of the US system of language teacher preparation that promote its coherence and dialectical interconnectivity are openness, dynamism, purposefulness, adaptability and decentralization. The system's integrative elements are the goals and objectives of teacher preparation, the content and purpose of the university course of study, forms of organization of the processes of education and professional development, approaches to the professional competence development, didactic principles, means and ways of obtaining higher education, the educational process and its results. The underlying principles of foreign language teacher preparation are diversity and inclusion, lifelong learning, personalization together with related to it individualization and differentiation, standardization, fundamentalization, the spread of information technologies in education, collaboration, autonomy, academic integrity, academic mobility, competition and others.

Key words: *system of foreign language teacher education, university, teacher candidate, educational program, foreign language education, USA.*

УДК 378.091.2:615.83(477+71) (045)

Інна Мордвінова

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0002-0759-0360

Аліна Ольховик

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0003-0114-1190

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/276-285

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ» В УКРАЇНІ ТА КАНАДІ

У статті висвітлено професійну підготовку бакалаврів «фізичної терапії» в Україні та Канаді. Дана спеціальність вимагає від майбутніх спеціалістів комплексного підходу під час здійснення своєї професійної діяльності. Спеціаліст із фізичної терапії повинен компетентно вміти проводити фізіотерапевтичне обстеження, здійснювати аналіз отриманих даних, установлювати фізіотерапевтичний діагноз, проводити фізіотерапевтичні заходи й оцінку їх ефективності, працювати в мультидисциплінарній команді. Доведено, що вітчизняна модель підготовки має відмінності від канадської моделі, що ґрунтуються на принципах організації, фінансування, професійного етикету, самодисципліни спеціалістів на відміну від канадської, де за основу взято мультидисциплінарний підхід.

Ключові слова: *фізична терапія, студент, програми, професійна підготовка, фізіотерапевтична діяльність, мультидисциплінарний підхід.*

Постановка проблеми. В епоху глобальної соціальної, економічної та демографічної кризи особливо актуальним є питання щодо рівня здоров'я населення, його збереження й покращення, що на даний час є медико-соціальною проблемою, яка вимагає негайного вирішення. У сучасному житті виникає потреба в удосконаленні організації вітчизняної системи підготовки майбутніх спеціалістів з фізичної терапії.

Головними проблемами підготовки спеціалістів даної професії на теперішній час є відсутність на державному рівні освітніх стандартів підготовки та можливості працевлаштування в закладах охорони здоров'я (Приступа, 2011, с. 92-96).

На сьогодні виникає необхідність у фундаментальній переорієнтації вітчизняних навчальних планів і програм із підготовки фахівців із фізичної терапії з урахуванням закордонного досвіду. Значної модернізації потребує українська система професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичної терапії з урахування міжнародного досвіду, одночасно враховуючи вітчизняні традиції (Лянной, 2017, с. 38-40).

Аналіз актуальних досліджень. Наукові дослідження з актуальних питань підготовки фахівців із фізичної терапії висвітлено в результатах досліджень таких учених, як О. М. Вацеба, А. М. Герцик, А. С. Вовканич, Т. Ю. Круцевич, А. В. Фастівець, В. П. Мурза, С. М. Попов – окремі аспекти клінічної діяльності фахівців із фізичної терапії; С. Ю. Кобелев, С. І. Городинський, О. І. Міхеєнко, Н. Я. Романішин, Г. Ю. Мороховець – загальні питання професійної підготовки фахівців із фізичної терапії в закладах вищої освіти (Белікова, 2013, с. 19-25).

Канада є одним із найвпливовіших членів Світової конфедерації фізичної терапії. Потреба в канадських спеціалістах даної галузі на ринку праці в економічно розвинених країнах світу за останні роки значно зросла (Ситник, 2017, с. 168).

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури засвідчив, що досвід професійної підготовки бакалаврів фізичної терапії в Канаді вивчали такі вчені, як Sinéad Patricia Dufour, Jeffery Gabrush, Andrea Passmore визначили, що фізична терапія (ФТ) є п'ятою провідною професією в галузі охорони здоров'я Канади, у якій у 2012 році становило 18 469 працівників, а в 2008 році кількість працюючих становила 16 889 осіб, що складає приблизно 53 ФТ на 100 000 канадців. Статистичні дані засвідчують, що в 2013 році збільшилася кількість працівників на 19,7 % порівняно з 2008 роком (Sinéad Patricia Dufour, 2011; Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs, 2009).

Закордонний досвід професійної підготовки бакалаврів із фізичної терапії ретельно вивчав український дослідник А. М. Герцик – підготовка бакалаврів фізичної терапії в Канаді.

Таким чином, актуальність представленої теми полягає в необхідності реформування вітчизняних планів підготовки спеціалістів із фізичної терапії та можливості перенесення канадського досвіду до університетів та коледжів України (Olkhovuk, 2018).

Мета дослідження – визначення можливостей перенесення канадського досвіду з питань підготовки фахівців з фізичної терапії в університетах України.

Завдання дослідження: проаналізувати зміст професійної підготовки бакалаврів із фізичної терапії в медичних закладах Канади; дослідити можливості перенесення канадського досвіду з підготовки бакалаврів з фізичної терапії для підготовки фахівців фізичної терапії в Україні.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з питання професійної підготовки бакалаврів фізичної терапії в Канаді, навчальних планів, програм, синтез, порівняння, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних завдань дослідження є проведення порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки фахівців із фізичної терапії в Канаді та Україні та можливості шляхів перенесення передового канадського досвіду до українських закладів освіти.

Під час проведення комплексного аналізу потрібно звернути особливу увагу на такі критерії: орієнтація освітніх програм, органи управління та контролю, форми та терміни навчання, практична підготовка, форми контролю, працевлаштування (Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs, 2009).

Проведення досліджень із приводу професійної підготовки фізичних терапевтів в Україні показало, що в сучасних умовах студенти ЗВО недостатньою мірою володіють професійними знаннями, уміннями та навичками, також спостерігається відсутність навичок самостійної роботи, низька ініціативність, нездатність самостійно приймати рішення, невміння мислити критично, низька самодисципліна. Велика кількість працівників фізіотерапевтичних закладів і закладів соціального захисту населення недостатньо задоволена рівнем професійної підготовленості студентів-практикантів (Белікова, 2012).

Фізіотерапевтична діяльність в Україні останнім часом продукує нові вимоги до фахівців даної спеціальності. Здатність працівників виконувати свої обов'язки професійно і в новому форматі вимагає від них певної освітньої кваліфікації. Специфічність цієї спеціальності полягає в тому, що спектр закладів, у яких може працювати фізичний терапевт, надзвичайно великий, сюди відносяться всі освітні установи, заклади охорони здоров'я, соціального захисту, громадські організації інвалідів (табл. 1). Тому майбутній фахівець із фізичної терапії має бути добре обізнаний у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку і вдосконалення (Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs, 2009).

Згідно з програмами міжнародних організацій, а саме СКФТ, обов'язковим компонентом навчальних програм для студентів спеціальності фізична терапія є проходження практики не менше ніж 1000 годин, однак у даний час не спостерігається виконання відповідних вимог у системі вітчизняної підготовки відповідних фахівців (Настанови світової конфедерації фізичної терапії для розвитку системи законодавства регулювання визначення професії фізичних терапевтів, 2012).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика систем підготовки бакалаврів спеціальності
«Фізична терапія» в Україні та Канаді**

Назва критеріїв оцінки	Система української підготовки	Система канадської підготовки
Заклади здобуття спеціальності	В основному в закладах вищої освіти фізкультурного профілю, університетах фізичної культури та спорту, факультети фізичної культури	Факультети наук про здоров'я, Школи фізичної терапії, Школи реабілітаційних наук
Кількість університетів, які готують фахівців із фізичної терапії	56 (з них лише 3 заклади медичного спрямування)	13 (всі заклади медичного спрямування)
Органи управління та контролю	«Закон України про вищу освіту» від 01.07.2014 передбачає автономію ЗВО	«Базовий навчальний план канадських освітніх програм з фізичної терапії»
Тривалість практики студентів	6 тижнів	33 тижні
Мова викладання	Державна	Англійська, французька
Засоби контролю	Складання тестового ліцензійного іспиту «Крок–1ФР» з 2020 року, а вданий момент –написання кваліфікаційної роботи, складання практично орієнтованих державних іспитів із дисциплін професійної підготовки	Складання екзамену з компетенції у фізичній терапії, що складається з двох частин: письмової – «Кваліфікаційний екзамен» та практичної частини (клінічної) – «Національним екзаменом з фізичної терапії»
Особливості професійної підготовки	Особистісний та компетентнісний підходи, принципи демократії та гуманізації навчання, поєднання національних традиції	Використання мультидисциплінарного підходу та командного принципу організації, практико-орієнтований та особистісний підходи
Форми організації освітнього процесу	– навчальні заняття; – самостійна робота; – практична підготовка; – контрольні заходи	– лекційні заняття; – семінарські заняття; – практичні заняття
Вартість навчання	6–12 тис. за рік	8000 \$ за рік
Термін навчання	4 років	4–6 рр.
Форма навчання	Денна та заочна	Денна, заочна та дистанційна
Освітні рівні	Бакалавр (4 роки), магістр (1,5–2 роки)	Бакалавр (4 роки), магістр (2 роки)

Практична підготовка канадських фахівців має суттєві відмінності, а саме:

- студенти повинні проходити практику кожного семестру;
- проходження не менше ніж 1000 годин проходження практики дає випускникові право на подальшу професійну діяльність;
- обов'язковим для всіх студентів є проходження практики в сільській місцевості;
- невелика кількість студентів закріплена за одним викладачем (один або два студенти, принцип 1:2) (McJunkin, T., Swing, E., Walters, K., Lynch, P., 2017).

Оцінювання проходження практики здійснюється відповідно до спеціальних стандартів, які розроблюються кожним університетом. У системі українських закладах освіти немає окремих вимог, оцінки практичної діяльності студентів. В основному контроль здійснюють керівники організацій, де проходить практика, які не завжди є зацікавленими в додатковому навантаженні студентів, а отже, такий контроль носить формальний характер. Удосконалення вмінь та навичок більшою мірою залежить від усвідомлення студентом важливості практичного навчання (Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs, 2009).

У сучасних умовах в Україні для спеціалістів «Фізична терапія» особливо актуальним питанням є проблеми з працевлаштуванням за своєю спеціалізацією, в основі розв'язання даної проблеми є підготовка фахівців даної спеціальності, яка ведеться в основному в закладах освіти немедичного спрямування. Тому в подальшому у вітчизняній системі підготовки фахівців слід звернути увагу на канадський досвід із питань правового регулювання даної проблеми, адже в даній країні професія ФТ має правовий статус (Мордвінова та Ольховик, 2018, с. 152-161; Осіпов, 2013, с. 131-136).

Ще однією важливою перевагою є мультидисциплінарний підхід, що базуються на досягненні спільної мети, під час використання різних циклів дисциплін та командного принципу організації, що суттєво прискорює проведення лікувально-реабілітаційних заходів хворих та інвалідів. Перевагами в роботі в складі команди є колективна відповідальність у досягненні спільної мети, взаємозв'язок та взаємодоповнення. Адже командний принцип є однією з відмінних рис системи надання допомоги людям із обмеженими можливостями (Лянной, 2017).

Вартість навчання у вітчизняних ЗВО є, безперечно, нижчою, ніж у Канаді, проте слід зазначити, що рівень заробітної плати в даній галузі не співвідноситься під час порівняння цих двох країн. Для отримання ступеня бакалавра ФТ в Україні потрібно сплатити 6–12 тис. за рік, за рік навчання в Канаді – 8000\$ (Master of Physical Therapy (MPT) Program. Frequently Asked Questions, 2013).

Слід зазначити, що українські студенти навчаються за більш узагальненою програмою, ніж канадські студенти, які отримують освіту за

більш вузькою програмою, де кожна дисципліна взаємопов'язана саме з фаховою спеціалізацією і тісно переплітається одна з одною (Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs, 2009). У системі української підготовки програма охоплює не лише професійну, але й академічну вищу освіту, що має на меті всебічний розвиток майбутніх фахівців із ФТ. Проте велика кількість загальнообов'язкових дисциплін вважається недоцільною, оскільки студенти даної спеціалізації потребують більшою мірою практичної підготовки (Гус, 2015).

Ще одним суттєвим недоліком вітчизняної системи підготовки фахівців із ФТ є обмеженість студентів самостійно обирати дисципліни для вивчення.

У цьому питанні заклад самостійно встановлює обов'язкові предмети, тому позитивним досягненням було би перенесення канадського досвіду де студентам надається більше прав у виборі навчальних предметів за бажанням (Core Standards of Practice for Physiotherapists in Canada, 2016).

Ще одним питанням, яке потребує уваги, це наявність інноваційних технологій у процесі навчання, які сприяють розвиткові клінічного мислення й пошукової діяльності студентів. В українській системі підготовки більшою мірою переважають традиційні способи проведення занять. Тобто, у системі підготовки канадських фахівців процес навчання менш регламентований, що дозволяє викладачу більшою мірою зосередитися на аналізі клінічних випадків та дискусії з студентами. Це забезпечується тим, що на лекційні заняття студенти приходять заздалегідь підготовлені, що не спостерігається у вітчизняних ЗВО (Lekkas et al., 2007).

У процесі порівняльного аналізу було виокремлено як спільні, так і відмінні ознаки цих країн, з'ясовано, що підготовку бакалаврів з ФТ проводять у 56 закладах вищої освіти України, з яких лише 3 заклади медичного спрямування, що є значною проблемою випускникам під час працевлаштування, також спостерігається значна відмінність у кількості відведених годин практики та інноваційних технологій у процесі навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчено та досліджено зміст професійної підготовки бакалаврів із фізичної терапії в медичних закладах Канади. Було проаналізовано «Базовий навчальний план канадських освітніх програм з фізичної терапії», який є основою для закладів освіти, які готують фахівців з ФТ, згідно з яким підготовка бакалаврів здійснюється за безперервною 36-місячною програмою, що складається з 5 блоків фундаментальних і спеціальних дисциплін та 1000 годин клінічної практики. Клінічна практика складається з п'яти блоків: PT Movement Sciences, PT Therapeutics, Cardiorespiratory PT Practice, Musculoskeletal PT Practice and Neurological PT Practice. Розглянуто шляхи перенесення канадського досвіду до вітчизняної системи підготовки спеціалістів даної галузі. Під час розробки навчальних планів зі

спеціальності «Фізична терапія» у ЗВО України має звертисся особлива увага на зміст канадських навчальних програм з фізичної терапії, тривалість занять базових предметів та співвідношення теоретичних і практичних знань та навичок у «Національному екзамені з фізичної терапії».

ЛІТЕРАТУРА

- Белікова, Н. (2013). Змістове наповнення процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 4 (24), 19-25 (Bielikova, N. (2013). Content of the preparation process for future specialists in physical rehabilitation for health-saving activities. *Physical education, sports and health culture in modern society: a collection of scientific works*, 4 (24), 19-25).
- Белікова, Н. О. (2012). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності* (автореф. дис... д-ра пед. наук). Київ (Bielikova, N. A. (2012). *Theoretical and methodological principles for the preparation of future specialists in physical rehabilitation for health-saving activities* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Бісмак, О. В. (2016). Клінічна діяльність фахівців з фізичної реабілітації в Україні: проблеми та перспективи. *Освітологічний дискурс*, 3 (15), 338-351 (Bismak, O.V. (2016). Clinical activity of specialists in physical rehabilitation in Ukraine: problems and prospects. *Educational discourse*, 3 (15), 338-351).
- Гук, С. В. (2015). *Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук). Кам'янець-Подільський (Huk, S. V. (2015). *Professional training of specialists in physical rehabilitation at universities in the UK* (PhD thesis). Kamianets-Podilskyi).
- Лянной, Ю. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Liannoi, Yu. O. (2017). *Theoretical and methodological foundations of professional training of future masters in physical rehabilitation in higher educational establishments* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Мордвінова, І., Ольховик, А. (2018). Підготовка студентів спеціальності «Фізична терапія» та «Ерготерапія» у країнах Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 152-161. doi: <http://10.24139/2312-5993/2018.01/152-161> (Mordvinova, I., Olkhovik, A. (2018). Preparation of students of the specialty "Physical Therapy" and "Ergotherapy" in Europe. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 152-161. doi: <http://10.24139/2312-5993/2018.01/152-161>).
- Настанови світової конфедерації фізичної терапії для розвитку системи законодавства регулювання визначення професії фізичних терапевтів* (2012). Львів (*Guidelines of the World Confederation of Physical Therapy for the Development of Legislation for the Regulation of the Definition of the Profession of Physical Therapists* (2012). Ukrainian Association of Physical Therapy. Lviv).
- Осіпов, В. А. (2013). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, спортивної медицини та адаптивного фізичного виховання. *Актуальні проблеми фізичної реабілітації, спортивної медицини та адаптивного фізичного виховання*, 3, 131-136 (Osipov, V. A. (2013). Features of professional training of future specialists in physical rehabilitation, sports medicine and adaptive physical education. *Actual problems of physical rehabilitation, sports medicine and adaptive physical education*, 3, 131-136).

- Приступа, Е. Н., Вовканич, А. С. (2011). Роль і місце фахівця з фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я населення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 92-96 (Prystupa, E. N, Vovkanych, A. S. (2011). The role and place of a specialist in physical rehabilitation in the public health system. *Pedagogy, psychology, medical and biological problems of physical education and sports*, 9, 92-96).
- Ситник, О., Степаненко, О. (2017). Практична підготовка фізіотерапевтів в медичних ВНЗ. *Здоров'я людини: теорія і практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 25-річчю Медичного інституту Сумського державного університету (м. Суми 17–19 жовтня 2017 р.)*. Суми: СумДУ, с. 168-170 (Sytnyk, O., Stepanenko, O. (2017). Practical training of physiotherapists in medical universities. *Human health: theory and practice: materials of the International scientific and practical conference devoted to the 25th anniversary of the Medical Institute of Sumy State University, (October 17–19, 2017)*. Sumy, pp. 168-170).
- Core Standards of Practice for Physiotherapists in Canada*. May, 2016. Retrieved from: <https://www.manitobaphysio.com/wp-content/uploads/Core-Standards-of-Practice-Final-05.05.16-002.pdf>.
- Sinéad Patricia Dufour (2011). Understanding the Roles of Physiotherapists Within Ontario Primary Health Care Teams: A Mixed Methods Inquiry. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*, 71. Retrieved from: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1499&context=etd>.
- Entry-to-Practice Physiotherapy Curriculum: Content Guidelines for Canadian University Programs* (2009). Council of Canadian Physiotherapy University Programs. Retrieved from: <http://www.physiotherapyeducation.ca/Resources/National%20PT%20Curriculum%20Guidelines%202009.pdf>.
- Lekkas, P., Larsen, T., Kumar, S. (2007). No model of clinical education for physiotherapy students is superior to another: a systematic review. *Australian Journal of Physiotherapy*. Australian, 53, 19–28. doi: //org/10.1016/S0004–9514(07)70058–2.
- Master of Physical Therapy (MPT) Program. Frequently Asked Questions (2013). *Faculty of Medicine. School of Medical Rehabilitation Department of Physical Therapy*. Retrieved from: http://umanitoba.ca/rehabsciences/media/pt_faq_mpt.pdf.
- McJunkin, T., Swing, E., Walters, K., Lynch, P. (2017). Multidisciplinary Pain Management in the Rehabilitation Patient. *Springer International Publishing*. Retrieved from: https://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9783319167831-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1611102-p177304696.
- Olkhovyk, A., Shepil, A. (2018). Foreign experience of preparation of bachelors of physical therapy in medical establishments of Canada. *Topical issues of theoretical and clinical medicine: abstract book of International scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists, October 17–19, 2018*. Sumy.

РЕЗЮМЕ

Мордвинова Інна, Ольховик Аліна. Сравнительная характеристика системы подготовки бакалавров специальности «Физическая терапия» в Украине и Канаде.

В статье освещена профессиональная подготовка бакалавров специальности «физическая терапия» в Украине и Канаде. Данная специальность требует от будущих специалистов комплексного подхода при осуществлении своей профессиональной деятельности. Специалист по физической терапии должен компетентно уметь проводить реабилитационное обследование, осуществлять анализ полученных данных, устанавливать реабилитационный диагноз, проводить реабилитационные мероприятия и оценку их эффективности, работать в

мультидисциплінарної команді. Доказано, що отечественная модель підготовки має відміння від канадської моделі, засновані на принципах організації, фінансування, професійного етикету, самодисципліни спеціалістів в відміння від канадської, де за основу взят мультидисциплінарний підхід.

Ключевые слова: фізическа терапія, студент, програми, професійна підготовка, фізіотерапевтичска діяльність, мультидисциплінарний підхід.

SUMMARY

Mordvinova Inna, Olkhovyk Alina. Comparative characteristics of the system of training bachelors of the specialty “physical therapy” in Ukraine and Canada.

The article reveals professional training of bachelors of the specialty “physical therapy” in Ukraine and Canada. This specialty requires from future specialists of a comprehensive approach in carrying out their professional activities. Physical therapy specialist should be competent to conduct physiotherapy examination, to analyze the data obtained, to establish physiotherapy diagnosis, to carry out physiotherapy measures and evaluation of their effectiveness, to work in a multidisciplinary team. It is proved that domestic model of training differs from the Canadian model, which is based on the principles of organization, financing, professional etiquette, self-discipline of specialists, unlike the Canadian one, which is based on a multidisciplinary approach.

it is proved that in the era of global social, economic and demographic crisis, the issue of the level of health of the population, its preservation and improvement, which is now a medico-social problem that needs immediate solution, is especially urgent, so recently there is a need to improve organization of the national systems for training future specialists in physical therapy.

An analysis of the scientific-methodological and specialized literature has shown that experience of professional training of bachelors of physical therapy in Canada has been studied by such scientists as Sinéad Patricia Dufour, Jeffery Gabrush, Andrea Passmore. They have determined that physical therapy is the fifth leading profession in the field of health care in Canada, which in 2012 had 18 469 employees and in 2008 the number of employees was 16 889, which is approximately 53 ft per 100,000 Canadians. Statistics show that in 2013, the number of employees increased by 19,7 % compared to 2008.

Thus, relevance of the presented topic lies in the need to reform national plans for training physical therapy specialists and the possibility of transferring Canadian experience to universities and colleges of Ukraine.

The purpose of the study is to determine the possibilities of transferring Canadian experience in the field of training specialists in physical therapy at universities in Ukraine.

Objectives of the study: to analyze the content of professional training of bachelors in physical therapy in medical institutions in Canada; explore the potential of transferring Canadian Bachelor of Physical Therapy training experience to training physical therapy professionals in Ukraine.

Research methods: theoretical analysis of scientific and methodological literature on professional training of Bachelor of Physical Therapy in Canada, curricula, programs, synthesis, comparison, pedagogical observation.

The content of the Bachelor’s Degree in Physical Therapy at Medical Institutions of Canada has been studied. The Basic Curriculum for Canadian Physical Therapy Educational Programs has been analyzed, which is the basis for education institutions that train PT specialists, according to which preparation of bachelors is carried out under a continuous 36-month program consisting of 5 blocks of basic and special disciplines and 1000 hours of clinical practice. Clinical practice consists of five blocks: PT Movement Sciences, PT

Therapeutics, Cardiorespiratory PT Practice, Musculoskeletal PT Practice, and Neurological PT Practice. The ways of transfer of Canadian experience to the national system of training of specialists in this field are considered.

Key words: *physical therapy, student, programs, vocational training, physiotherapy, multidisciplinary approach.*

УДК 37.017.4

Тетяна Пахотіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5132-4326

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/285-292

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті з'ясовано сутність патріотичного виховання як предмету порівняльно-педагогічних досліджень. З'ясовано, що патріотизм являє собою моральну основу життєздатності держави, важливий внутрішній мобілізуючий ресурс, що базується на активній громадянській позиції особистості, її готовності самовіддано служити своїй Вітчизні. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму є важливою складовою виховної діяльності школи.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, порівняльно-педагогічні дослідження, Україна, Польща.*

Постановка проблеми. Патріотизм як моральна цінність та сукупність соціально-політичних відносин є потужним фактором і необхідною умовою для захисту національних інтересів, відродження та зміцнення української нації. В умовах нинішньої економічної, соціальної, духовної та культурної кризи особливої актуальності набуває необхідність патріотичного виховання підростаючого покоління. Розвиток гострої конкуренції соціально-орієнтованих цінностей та гедоністичних ідеалів на рівні масової свідомості, неможливість повної реалізації потреб, нав'язаних мас-медіа, викликає зміни на духовному рівні, викривлення системи цінностей. Незбалансованість соціальних реформ призвела до розповсюдження в суспільстві таких негативних оціночних та поведінкових стереотипів, як громадянський інфантилізм, індивідуалізм та егоїзм, що, у свою чергу, спричинило падіння довіри до державних та правових інститутів. Одним із проявів кризової деформації свідомості є ціннісний колапс, а особливої трансформації зазнають патріотичні почуття молодих людей. Необхідність цілеспрямованої державної політики у сфері національно-патріотичного виховання молоді зумовлена потребою консолідації всього українського суспільства для подолання викликів, що постали перед країною. За умов кризового стану соціуму та гострої конфліктної ситуації актуалізується необхідність дослідження ефективності реалізації державної політики у сфері національно-патріотичного виховання.

Важливість патріотичного виховання задекларована в низці державних документів: Законах України «Про загальнодержавну підтримку молоді на 2004 – 2008 роки», «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; низці концепцій: концепції національної системи виховання 1996 року, концепції національно-патріотичного виховання 2009 року, концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 роки, концепції громадянської освіти та виховання в Україні 2012 року; Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999), розпорядженні Президента України «Про заходи щодо подальшого вдосконалення системи патріотичного виховання молоді» (2001), Указі Президента України «Про Національну програму відродження та розвитку українського козацтва на 2000–2005 рр.», Указі Президента України «Про Концепцію допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді» (2002), Постанові Верховної Ради України «Про заходи Кабінету Міністрів України щодо захисту національних інтересів держави у сферах національно свідомого і патріотичного виховання молодого покоління та забезпечення умов його розвитку», розпорядженні Кабінету Міністрів України «Заходи щодо виконання у 2008 році Загальнодержавної програми підтримки молоді на 2004 – 2008 роки», розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової національно-культурної програми розвитку Українського козацтва на 2009 – 2011 роки», Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки».

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на свою актуальність, проблема патріотичного виховання дітей та молоді стала предметом досліджень таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Ю. Афанасьєва, О. Базилевська, Є. Барилко, В. Белан, Н. Вишнівська, В. Герасимчук, І. Дзюбенко, Г. Костюшко, К. Кузіна, П. Мазур, Е. Осевська, Л. Солярчик, А. Степнік, Ю. Толмачова та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій з окресленої проблематики, серед дослідників відсутня однастайність щодо визначення понять «патріотизм» та «патріотичне виховання».

Мета дослідження – з'ясувати сутність патріотичного виховання як предмету порівняльно-педагогічних досліджень.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, за допомогою яких було вивчено наукові джерела з проблеми дослідження; метод термінологічного аналізу, що уможливив з'ясувати сутність ключових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є факт, що патріотизм – це моральна основа життєздатності держави, важливий внутрішній мобілізуючий ресурс, що базується на активній громадянській позиції особистості, її готовності самовіддано служити своїй Вітчизні. Це моральний принцип, моральна норма та моральне почуття, що виникло ще на початку становлення людства та було глибоко осмислене вже античними теоретиками. Патріот – людина, яка виражає та реалізує у своїх учинках глибоке почуття поваги та любові до рідної країни, її історії, культурних традицій та народу.

Особливого значення набувають культура, мистецтво, власне все те, що духовно звеличує людину. Існування культури без національного коріння, генетичної пам'яті, віками набутої духовної спадщини неможливе. Завжди традиційна народна культура в Україні відіграла роль національної. Наша країна багата традиціями, позаяк сьогодні питання збереження і відтворення їх украй актуальне (Базилевська, 2016, с. 59).

Патріотизм – це складне багатогранне явище. Будучи однією з найбільш важливих для людської спільноти цінностей, він поєднує в собі соціальні, політичні, духовні, культурні, історичні та багато інших компонентів, проявляючись, у першу чергу, емоційно-піднесеним ставленням до Батьківщини. Патріотизм є важливою складовою духовного багатства особистості, що характеризує високий рівень її соціальної свідомості.

Український педагогічний словник дає таке визначення патріотизму: це «одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи. У процесі вивчення різних навчальних предметів в учнів формуються патріотичні погляди і переконання» (Гончаренко, 1997, с. 249).

Патріотичне виховання спирається на такі загальнопедагогічні принципи виховання, як дитиноцентризм, природовідповідальність, культуровідповідальність, гуманізм, урахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас патріотичне виховання має власні принципи, а саме: принцип національної спрямованості; принцип самоактивності й саморегуляції; принцип полікультурності; принцип соціальної відповідності; принцип історичної і соціальної пам'яті; принцип міжпоколінної наступності (*Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*, с. 6).

Фактична відмова держави впродовж довгого часу від більш-менш послідовної політики патріотичного виховання, рухливість соціальної структури суспільства та відсутність його ціннісної єдності, сприяли деградації та занепаду інститутів соціалізації молоді та появи різного роду

субкультур, екстремістських течій та угруповань, віртуалізації дозвілля. У пошуку почуття безпеки та власної ідентичності молодь приєднується до доступних неформальних груп, що стають для неї інформаційними фільтрами, унаслідок чого знижується якість сприйняття цінностей та нормативних зразків, що транслюються через традиційні та формальні інститути, на які опирається держава в галузі патріотичного виховання.

Як слушно зауважує О. Барилко, за останні десятиліття, особливо в епоху науково-технічної революції, коли гуманітарна сфера життя людей зазнала нестримної комерціалізації внаслідок панування раціоналістичних ідей, прагматичного ставлення до життя (істинне те, що корисне), духовні цінності, до яких відноситься патріотизм, почали втрачати свою вартість. Засоби масової інформації заповнилися низькопробною продукцією, яка відволікає від реалій життя, налаштовує на аморальні дії, збуджує агресивність, провокує до антисоціальних вчинків. Поняття патріотизм, любов до Батьківщини, служіння народові фактично не зустрічаються на шпальтах сьогоденних часописів, або подаються в непривабливому, а то й гротескному вигляді. Девальвація духовних цінностей обернулася для України значними втратами в галузі економіки, культури, негативно позначилася на здоров'ї людей, призвела до скорочення народонаселення, поглиблення економічної кризи. Вихід зі скрутного становища, в якому опинилася наша держава, пов'язується з поновленням високого статусу відсторонених цінностей, в числі яких патріотизм посідає почесне місце (Барилко, 2011, с. 2).

Відновлення системи ціннісної регуляції суспільства має стати пріоритетним напрямом заходів, спрямованих на реанімацію патріотичного виховання в країні, оскільки в умовах високого ступеня соціальної дезінтеграції та деконсолідації, кризи довіри та соціальної справедливості істинний патріотизм сформувати неможливо. Молодь проводить у мережі інтернет більшу частину свого часу, не маючи при цьому надійного фундаменту ціннісних координат, які б відповідали не лише базовим цінностям українського суспільства, але й принципам його організації та функціонування в ньому соціальних відносин. Через це молодь легко піддається впливові ЗМІ, що не завжди сприятливо впливають на її поведінку та цінності. Тому на сьогодні можна констатувати, що ЗМІ вже досить успішно конкурують з базовими агентами соціалізації, а сила впливу інтернету настільки велика, що навіть сім'я не в змозі протистояти негативному впливу його інформаційного середовища.

Молодь – майбутнє нашої держави, найважливіший фактор національної безпеки в стратегічному аспекті. І саме від сформованості у дітей і молоді національної свідомості та гідності, громадянськості, патріотичності, соціальної активності, фізичної та соціально-психологічної готовності стати на захист своєї Батьківщини залежить майбутнє України. У таких умовах цілком закономірно постає потреба пошуку ефективних вихов-

них механізмів, які здатні забезпечити становлення та розвиток сучасної особистості – патріота, громадянина Української держави (Костюшко, 2016, с. 34).

На нашу думку, важливим у вирішенні означеного питання є вивчення досвіду інших країн у галузі патріотичного виховання. Одним із найближчих наших сусідів є Польща, що являє собою досить цікавий приклад, адже досягла вже значних результатів у розробці нових методів та підходів до виховання патріотизму в підростаючого покоління.

Патріотизм, на думку польської молоді, – це соціально-політичне почуття та форма ідеології, що поєднує в собі любов до своєї Батьківщини, відчуття соціального зв'язку та відданість своїй нації з повагою до інших націй та дотриманням їх суверенних прав. Але якщо в попередніх поколінь не було проблем із визначенням сутності патріотизму – готовність віддати своє життя на благо своєї країни, активна боротьба під час національних повстань чи на фронтах світових воєн, то зараз часи змінилися, а з ними і розуміння патріотизму набуло змін. Сьогоднішній патріотизм – це повага до державної символіки, польської мови, культури та історії. Це заохочення молоді до розумного ставлення до екології, розподілу побутових відходів, збереження лісів та рік у чистоті, економії води та електроенергії, активної участі в місцевих, національних та міжнародних ініціативах (Stec).

Найперша роль у формуванні патріотичних почуттів належить родині та школі, а ще великий внесок у розвиток дитини робить церква, тому в Польщі здійснюється активна співпраця з батьками та вчителями для забезпечення належного рівня патріотичного виховання дітей (Starzyńska-Rosiecka).

Кожна школа має на меті всебічний розвиток молоді, у тому числі шляхом формування почуття культурної та національної ідентичності, патріотичних поглядів, пробудження інтересу до культури регіону та місцевого життя. Працюючи з дітьми та молоддю, вчителі повинні формувати позитивне ставлення до людського життя, Батьківщини та природи. Батьки сподіваються, що школа забезпечить їм освіту та виховання з почуттям поваги до загальнолюдських цінностей. На жаль, останнім часом такі поняття, як патріотизм та патріотичне виховання втратили силу свого значення, вони стали банальними від частого використання для певних політичних цілей. Тому особливої ваги набуває роль учителя, який повинен докласти зусиль для навчання любові до Вітчизни.

Сучасний патріотизм – це не лише повага до національного минулого та традицій, це також турбота про політичну долю країни, а ще більше – турбота про сім'ю, повага до приватної та суспільної власності, сумлінне виконання обов'язків на робочому місці.

Це не лише визнання незалежності та суверенітету країни, великих та знакових подій історії, але й формування універсальних установок, дотримання та повага до закону, соціальної дисципліни, сумлінне виконання обов'язків. Зрілий патріот – це людина, яка цікавиться минулим

країни, її культурними та економічними досягненнями, традиціями та цінностями. Їй відомі біографії видатних співвітчизників, знакові дати історичних подій, вона поважає національні свята, їй не соромно польського громадянства та польської символіки, особливо за межами країни. Патріотичне виховання молоді також навчає їх поваги до державних символів, що проявляється в досить простих жестах – уважне прослуховування та спів гімну під час шкільних урочистостей, збереження серйозності та зосередженості під час святкування річниць національних свят, підняття національних прапорів під час цих свят.

Кожна країна досягає могутності передусім силою своїх окремих громадян. З цієї причини патріотизм означає турботу людини про свій особистий розвиток, фізичне здоров'я, а також про психічну, духовну та релігійну зрілість. Молоді патріоти самі вирішують свою долю, вибирають майбутнє своєї країни та нації, тому дуже важливо з дитинства прививати патріотичні погляди, відчуття відповідальності за долю держави.

Часто в повсякденному житті можна бачити прояви негативу, нечесності, корупції, політичних суперечок тощо. Це перешкоджає укоріненню патріотичних поглядів як у молоді, так і у старшого покоління, тому потрібно змінювати, але не самі цінності, а форму їх передачі, щоб громадяни не почували себе безпомічними, розгубленими і навіть байдужими. Потрібно уникати надмірної ідеалізації, разом шукати способи покращення, будівництва якіснішого світу, ніж той, у якому ми живемо. Треба не боятися помилок та не приховувати їх, адже для пізнання та усвідомлення своєї ідентичності окрім сфери загальних цінностей, традицій та досвіду, найважливіше — це когнітивна відкритість, яка дозволяє творчо поєднувати елементи історії з повсякденним життям та майбутнім (Adamiec).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як бачимо, патріотичне виховання є актуальним для Польщі так само, як і для України. Маючи близьке територіальне, мовне, історичне сусідство, ми маємо багато спільного, тому не зайвим, на нашу думку, буде цікавитись досвідом у вихованні та переймати позитивні здобутки, яких у польського народу вже чимало. Сміливість у визнанні помилок, рішучість, турбота про духовний та моральний стан суспільства, про майбутнє країни – ось лише деякі аспекти, що стали результатом серйозних наукових розробок. Тому перспективами подальших наукових розвідок є імплементація позитивних концептуальних ідей польського досвіду в практику патріотичного виховання в Україні.

ЛУТЕРАТУРА

Базилевська, О. (2016). Формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження петриківського розпису в позаурочній роботі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 59-66 (Basylevska, O. Forming of civil culture and national consciousness for students with special educational needs by introduction petrykivka painting as folk art. *Special child: teaching and upbringing*, 2, 59-66).

- Барилко, Є. О. (2011). *Виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07) (Barylko, Ye. O. (2011). *Upbringing of patriotism in pupils of secondary schools of the USA* (PhD thesis).
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 № 641 (The concept of national-patriotic upbringing of children and youth: Supplement to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16.06.2015 № 641).
- Костюшко, Г. (2016). Національно-патріотичне виховання молоді в контексті етнопедагогічних засад. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 21, 33-39* (Kostiushko, G. National-patriotic education of youth in the context of ethno-pedagogical principles. *Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 11. Social work. Social pedagogy. No. 21, 33-39*).
- Adamiec, A. *Patriotyzm we współczesnej szkole*. URL: <http://www.edukacja.edux.pl/p-950-patriotyzm-we-wspolczesnej-szkole.php>
- Stec, J. *Edukacja patriotyczna. Dobre praktyki*. URL: <https://www.monitorszkoly.pl/artukul/edukacja-patriotyczna-dobre-praktyki>.
- Starzyńska-Rosiecka, D. *MEN: 80 proc. nauczycieli historii deklaruje kształtowanie postaw patriotycznych*. URL: <https://dzieje.pl/edukacja/men-80-proc-nauczycieli-historii-deklaruje-ksztaltowanie-postaw-patriotycznych>

РЕЗЮМЕ

Пахотина Татьяна. Патриотическое воспитание как предмет сравнительно-педагогических исследований.

В статье выяснена сущность патриотического воспитания как предмета сравнительно-педагогических исследований. Выяснено, что патриотизм представляет собой нравственную основу жизнеспособности государства, важный внутренний мобилизующий ресурс, основанный на активной гражданской позиции личности, ее готовности самоотверженно служить своему Отечеству. Патриотизм проявляется в практической деятельности, направленной на всестороннее развитие своей страны, защиту ее интересов. Воспитание патриотизма является важной составляющей воспитательной деятельности школы.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, сравнительно-педагогические исследования, Украина, Польша.

SUMMARY

Pakhotina Tetiana. Patriotic education as a subject of comparative-pedagogical studies.

The essence of patriotic education as a subject of comparative-pedagogical studies is clarified in the article. It has been found out that patriotism is the moral basis of the vitality of the state, an important internal mobilizing resource, based on the active civic position of the individual, his/her willingness to serve his/her Motherland. Patriotism is manifested in practical activities aimed at comprehensive development of one's country, protection of its interests. Upbringing of patriotism is an important component of the educational activities of the school.

Patriotism, according to the Polish youth, is a socio-political feeling and a form of ideology that combines love for their homeland, a sense of social connection and commitment to their nation with respect for other nations and respect for their sovereign rights. But if in previous generations there were no problems with defining the essence of patriotism – the willingness to give up their lives for the good of their country, active struggle during national uprisings or at the fronts of world wars, now times have changed, and with

them the understanding of patriotism has changed. Today's patriotism is a respect for state symbols, Polish culture and history. Patriotism also envisages encouraging young people to be sensible about the environment, to distribute household waste, to keep forests clean, to save water and electricity, to participate in local, national and international initiatives actively.

It is concluded that patriotic education is as relevant to Poland as it is to Ukraine. Having a close territorial, linguistic, historical neighborhood, we have a lot in common, so it is necessary to study Polish experience in patriotic education and to adopt positive achievements that Polish people already have. Courage in admitting mistakes, determination, caring for the spiritual and moral state of society, the future of the country – these are just some of the aspects that have resulted from serious scientific developments. The prospects for further scientific exploration lie in implementation of positive conceptual ideas of the Polish experience in the practice of patriotic education in Ukraine

Key words: *patriotism, patriotic education, comparative-pedagogical studies, Ukraine, Poland.*

УДК 377:327.7ЄС

Юрій Христій

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1051-9378

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/292-301

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

У статті обґрунтовано концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі. Схарактеризовано напрями міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, зокрема: розвиток, координація та/або реалізація міжнародної політики у сфері ПТО; підвищення інституційного потенціалу державних органів влади/надання технічної допомоги, у тому числі й щодо розроблення стандартів ПТО та кваліфікаційних систем; розвиток та управління міжнародними мережами закладів ПТО (обмін інформацією та спільні проекти); сертифікація й забезпечення якості надання освітніх послуг у сфері ПТО за кордоном; маркетинг провайдерів ПТО та розвиток бізнесу; розвиток програм мобільності; розвиток наукових досліджень, обмін інформацією та мережування; розробка систем навчання, курикулуму й навчального обладнання.

Ключові слова: *міжнародне співробітництво, професійно-технічна освіта, Європейський Союз.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору актуалізується проблема реформування всіх ланок освітньої системи на засадах міжнародного співробітництва, зокрема й професійно-технічної освіти. Необхідність дотримання означеної стратегії задекларована в низці державних документів, а саме: «Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», «Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 рр.», що містять положення щодо міжнародного співробітництва. На необхідності міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти

акцентується в концепціях і програмах розвитку закладів ПТО, а також науково-дослідних установ, що забезпечують науковий супровід модернізації означеної сфери. Зокрема, Концепцією розвитку Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (2009) передбачено участь у міжнародних проектах, створення спільних із зарубіжними вченими науково-методичних розробок, обмін науковою інформацією, організацію і проведення міжнародних науково-практичних конференцій та семінарів, участь у виданні міжнародних збірників наукових праць із проблем теорії та практики професійно-технічної освіти тощо. Для ефективного розв'язання окреслених завдань доцільним бачиться аналіз вибору провідних принципів та інструментів інтеграції, факторів успіху й основних закономірностей розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європі та світі.

У цьому контексті слід зауважити, що програми Європейського Союзу в сфері професійно-технічної освіти є потужним ресурсом політичного впливу на процеси інтеграції та їх сприйняття в суспільстві. Європейська Комісія накопичила значний досвід використання фінансових, політичних та інформаційних ресурсів для створення та розвитку транснаціональних мереж, які просувають інтеграційні процеси, ініціюють і підтримують освітні проекти, забезпечують публічність їх результатів, сприяючи таким чином збільшенню ролі європейських інституцій. Отже, побудова ефективної стратегії міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти нашої держави має здійснюватися на концептуальних засадах міжнародного співробітництва у сфері ПТО в Європейському Союзі.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні засади міжнародного співробітництва в різних сферах суспільного життя стали предметом наукового інтересу таких вітчизняних дослідників, як І. Бабець (концептуальні засади стратегії економічної безпеки інтеррегіонального співробітництва України з країнами ЄС); В. Заярна (організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді в Європейському Союзі); Р. Лук'янчук (концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері забезпечення кібербезпеки за участі України та НАТО); Т. Оболенська та О. Циркун (концептуальні підходи до запровадження й реалізації міжнародного співробітництва між закладами вищої освіти); Ю. Овчаренко (концептуальні засади міжнародного співробітництва України у військовій сфері в контексті європейської інтеграції); К. Пономар (концептуальні засади міжнародного співробітництва в боротьбі з незаконним обігом наркотичних та психотропних речовин) та ін. Однак, незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі міжнародного співробітництва, сфері професійно-технічної освіти не було приділено належної уваги.

Мета дослідження – обґрунтування концептуальних засад міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Методи дослідження. Для реалізації визначеної мети в дослідженні було використано низку наукових методів: теоретичних – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – для вивчення джерел із проблем розвитку міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти з їх розподілом на групи; метод термінологічного аналізу, що уможливив розкриття сутності важливих соціальних та освітніх процесів і явищ (розвиток міжнародного співробітництва ЄС у сфері ПТО, формування цілісного європейського простору ПТО) на основі виявлення й уточнення значень і смислів основоположних феноменів; системно-структурний аналіз, що уможливив з'ясування концептуальних засад міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти безпосередньо до викладу матеріалу дослідження, вважаємо за доцільне зауважити, що в сучасному європейському науково-освітньому просторі термін «професійно-технічна освіта» не використовується. Натомість офіційно вживаним терміном є «професійна освіта та підготовка» (vocational education and training – VET).

Погоджуючись із твердженням Л. Пуховської про принципове значення для українських дослідників узгодження відмінностей між ключовими термінами освіти, що уможливить розпізнавання зарубіжними вченими, політиками, керівниками й освітянами-практиками теоретичних напрацювань і кращих практик вітчизняних учених в умовах формування європейського простору освіти і науки (Пуховська, 2013), у межах даної статті будуть використані обидва терміни: «професійно-технічна освіта» (ПТО) та «професійна освіта та підготовка» (ПОП) – в залежності від контексту.

За визначенням, поданим ОЕСР, під «професійною освітою та підготовкою» маються на увазі програми підготовки до конкретного виду професійної діяльності. Такі програми включають, як правило, практичне навчання та вивчення відповідної теорії. Розрізняють первинну (initial – IVET) та безперервну (continuous – CVET) професійну освіту та підготовку. Первинна професійна освіта та підготовка включає програми, призначені для молоді (осіб, які не досягли 30 років), які знаходяться на початку своєї кар'єри до виходу на ринок праці. Під безперервною професійною освітою та підготовкою маються на увазі всі інші види ПОП, у тому числі корпоративне навчання працівників та навчання, передбачене спеціально для тих, хто втратив роботу (OECD, 2010).

Слід зауважити, що національні системи професійної освіти та підготовки країн Європейського Союзу є дуже різноманітними. Можемо навіть констатувати, що в деяких країнах важко назвати означений

феномен єдиним словом «система». Багато країн пропонують широке коло професійних програм на рівні старшої середньої школи, тоді як інші, зокрема англомовні країни, мають тенденцію до перенесення таких програм на післясередній рівень. Так, наприклад, у Німеччині 60 % молодих людей навчаються за професійними програмами старшої середньої школи. В Ірландії, навпаки, мало закладів ПОП означеного рівня, натомість існує розгалужена система післясереднього рівня, включаючи учнівські стажування (apprenticeships).

Також наголосимо, що в країнах ЄС існують різні підходи до визначення національної рамки кваліфікацій (див. табл. 1). Створені відповідно до загальноєвропейської рамки, національні рамки кваліфікацій включають як професійні, так і академічні кваліфікації, але вони мають особливе значення для систем ПТО, оскільки включають дуже різноманітний набір професійних кваліфікацій. Розробка рамки кваліфікацій здійснюється з урахуванням різних вимірів. Вибір кожного виміру залежить від національного контексту. У табл. 1 наведено деякі з окреслених характеристик.

Таблиця 1

Виміри, покладені в основу розробки національної рамки кваліфікацій у країнах ЄС (Coles, 2006; Tuck, 2007)

Вимір		Характеристика рамки кваліфікацій
Вузкий vs широкий	Вузкий	Більш прескриптивний характер щодо дизайну кваліфікацій та забезпечення якості, як правило, має сильну регуляторну функцію, застосовуються загальні правила для всіх кваліфікацій. Приклад: Велика Британія
	Широкий	Надає мапу кваліфікацій з «комунікативною» метою. Характер є менш прескриптивним і передбачає існування відмінностей у підходах. Приклад: Шотландія
Інклюзивний vs частковий	Інклюзивний	Охоплює всі кваліфікації, що забезпечує їх узгодженість
	Частковий	Часткове охоплення, наприклад за рівнем, професійним сектором. Може бути простішим в імплементації, допускати пілотування та поетапний розвиток
Централізований vs стейкхолдерський	Централізований (рамка кваліфікацій розробляється центральною агенцією)	Може використовуватися як інструмент для більш широких реформ і може бути пов'язана з іншими ініціативами національної політики
	Стейкхолдерський (рамка кваліфікацій розробляється стейкхолдерами)	Забезпечується більший попит серед зацікавлених сторін і краща відповідність регіональним особливостям

Слід зауважити, що міжнародне співробітництво у сфері ПТО не має таких давніх традицій, як у сфері вищої освіти, що в сучасних умовах являє собою масове явище. У сфері ж професійно-технічної освіти ще залишається низка проблем, які необхідно розв'язати, зокрема: працевлаштування випускників закладів ПТО здійснюється в місцевій зоні зайнятості, мобільність у сфері ПТО стосується незначної частки студентів; неоднорідність систем/моделей ПТО в країнах ЄС/ЄАВТ; різний рівень значення професійно-технічної освіти для освітніх політиків та суспільства в цілому в окремих країнах; залежність міжнародного співробітництва у сфері ПТО від комерційних та дипломатичних стратегій окремих країн (наприклад, зосередження на галузях, де окремі країни мають промислову додану вартість) тощо, може призвести до різного фокусу інтересів, намірів та стратегій у різних країнах (*Building knowledge, 2015*).

Зважаючи на новизну феномену міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти, єдиного визначення означеного терміну на даний момент не існує. В узагальненому вигляді під міжнародним співробітництвом маються на увазі спільні дії суб'єктів у будь-якій сфері їх спільних інтересів, їх взаємопов'язана діяльність із узгодження власних позицій, координації дій, вирішення проблем, що мають взаємне значення, й ухвалення взаємоприйнятних рішень (*Международное право, 2007*).

У доповіді «Набуття знань про міжнародне співробітництво у сфері професійної освіти та підготовки» (*Building knowledge on international cooperation in VET*) під міжнародним співробітництвом у сфері ПТО розуміють:

- двостороннє співробітництво, розпочате окремими країнами ЄС/ЄАВТ (та Австралією) з третіми країнами (тобто країнами, які не є членами ЄС) по всьому світу;
- багатосторонні ініціативи, висунуті міжнародними організаціями, що залучають країни до співпраці в секторі ПТО (*Building knowledge, 2015*).

Основними напрямками міжнародного співробітництва у сфері ПТО визначено:

- розвиток, координацію та/або реалізацію міжнародної політики у сфері ПТО;
- підвищення інституційного потенціалу державних органів влади/надання технічної допомоги, у тому числі й щодо розроблення стандартів ПТО та кваліфікаційних систем;
- розвиток та управління міжнародними мережами закладів ПТО (обмін інформацією та спільні проекти);
- сертифікація та забезпечення якості надання освітніх послуг у сфері ПТО за кордоном;
- маркетинг провайдерів ПТО та розвиток бізнесу;
- розвиток програм мобільності;

- розвиток наукових досліджень, обмін інформацією та мережування;

- розробка систем навчання, курикулуму й навчального обладнання.

Протягом останніх років Європейська Комісія (зокрема, Генеральний директорат з освіти та культури, Генеральний директорат із працевлаштування, соціальних питань та інклюзії, а також інші генеральні директорати) набула ґрунтового досвіду та знань у галузі ПТО (як на рівні політики, так і на рівні програм) та співробітництва в межах Європи. Її дії були доповнені ґрунтовною експертизою Європейського центру розвитку професійної підготовки (European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop). Основною місією Cedefop є підтримка розробки та впровадження національної політики щодо ПТО. Діяльність означеної організації головним чином ґрунтується на зборі даних, проведенні тематичних досліджень, аналізі політичних ініціатив, організації тематичних заходів на європейському рівні, розробці онлайн-інструментів обміну знаннями (наприклад, Панорама навичок ЄС) тощо.

Однак, вплив Європейського центру розвитку професійної підготовки обмежувався, переважно, країнами ЄС. Ширшим масштабом впливу на розвиток співпраці у сфері ПТО відзначився Європейський фонд освіти (European Training Foundation – ETF). ETF є децентралізованою агенцією Європейського Союзу з 25-річним досвідом розробки систем ПТО та ведення політичного діалогу в 30 країнах. Географічні межі впливу Європейського фонду освіти охоплюють країни з перехідною економікою або країни, що розвиваються, безпосередньо в сусідніх до ЄС регіонах та Центральній Азії. Мета діяльності ETF полягала в розвитку місцевої робочої сили для досягнення сталого розвитку, конкурентоспроможності й соціальної згуртованості в країні. Європейський фонд освіти має досвід технічної допомоги, збору даних та аналізу політичних ініціатив.

Окрім зазначених напрямів діяльності, обидві організації, а також Генеральний директорат з освіти та культури, брали участь у робочих групах та інших форумах, присвячених ПТО на міжнародному рівні, зокрема Міжвідомчій робочій групі з показників технічної та професійної освіти та підготовки (ТПОП) (Inter-Agency Working Group on TVET Indicators) та Міжвідомчій робочій групі з питань екологізації ТПОП і розвитку навичок (Inter-Agency Working Group on Greening TVET and Skills Development), які об'єднують декілька міжнародних організацій, як-от: ОЕСР, ЮНЕСКО, МОП, Світовий банк, Форум «Азія-Європа» тощо.

Низка ініціатив, які підтримує Європейська Комісія, спрямована на розвиток співпраці в ПТО. У даному контексті йдеться, насамперед, про Європейський альянс учнівських стажувань (European Alliance for Apprenticeships – EAfA), діяльність якого спрямована на просування програм учнівських стажувань у межах Європи; альянси з галузевих навичок для

сприяння європейському співробітництву в конкретному секторі економіки, Панорама навичок ЄС, онлайн-платформа, що представляє кількісну та якісну інформацію про коротко- та середньострокові потреби в навичках, пропозиції навичок та невідповідності навичок. Однак, зазначені ініціативи не поширюються на треті країни.

Протягом останніх років Генеральний директорат з освіти та культури також посилив політичний діалог із такими ключовими партнерами, як Китай, Індія, Австралія, Канада та США. У певних аспектах цей діалог стосувався елементів, пов'язаних із ПТО. На розвиткові міжнародного співробітництва у сфері ПТО наголошувалося в угодах про співпрацю між ЄС та США і ЄС та Канадою у 2006-2013 роках, які відносили до пріоритетних цілей підвищення привабливості й конкурентоспроможності закладів ПТО в Європі та США/Канаді.

Окрім Генерального директорату з освіти та культури й «спеціалізованих ПТО» агентств, співпраця у сфері професійної освіти та підготовки є провідним напрямом розвитку співробітництва Європейської Комісії з країнами з низьким рівнем доходу, яка знаходиться в компетенції EuropeAid. Згідно з доповіддю щодо ТПОП та розвитку навичок у розвиткові співпраці з ЄС (*TVET and Skills Development, 2012*), підготовленому для Генерального директорату з міжнародного співробітництва та розвитку, втручання Європейської Комісії охоплювало такі сфери:

- політика та управління;
- правові рамки;
- механізми та інструменти управління;
- фінансування ТПОП;
- відповідність потребам ринків праці;
- платформи діалогу та взаємодії між урядами, роботодавцями, організаціями працівників, громадянським суспільством та громадами.

На національному рівні основними агентами міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти виступають:

- організації, що формують стратегії міжнародного співробітництва у сфері ПТО на національному рівні;
- організації, що надають технічну допомогу й підтримку в розвиткові потенціалу третім країнам;
- провайдери ПТО;
- компанії, що беруть участь у наданні послуг у сфері ПТО;
- фасилітатори міжнародного співробітництва у сфері ПТО.

До основних видів міжнародного співробітництва, що реалізується в країнах ЄС, належать:

- *співробітництво на рівні політики* включає технічну допомогу та розбудову потенціалу для компетентних державних органів третіх країн. Як правило, такі заходи Європейського Союзу спрямовані на підтримку третіх

країн у розробленні системи чи моделі навчання, які існують у країні ЄС. Така діяльність призводить до структурних або системних змін у системах ПТО. У межах означеної категорії відбуваються такі заходи: політичний діалог на стратегічному рівні, наприклад, між міністерствами або установами, що встановлюють стандарти ПТО; технічна допомога та розбудова потенціалу, що веде до передачі моделей/стандартів або процесів ПТО ЄС і передбачає: розвиток кваліфікацій ПТО; розробку курикулуму; розробку процедур оцінювання набутих компетентностей (іспитів) та їх підтвердження; розробка методик викладання; сертифікацію означених іспитів; визнання кваліфікацій;

- *співпраця з та між організаціями ПТО (зкладами освіти й компаніями)*. Ця категорія об'єднує ініціативи співробітництва на операційному рівні з та між організаціями ПТО (зкладами освіти і компаніями) в країні та за кордоном, що включають: організацію навчання за кордоном; створення навчальних центрів ПТО за кордоном; нарощування потенціалу провайдерів ПТО. На відміну від попереднього виду співробітництва, до співпраці в межах цієї категорії залучаються безпосередньо провайдери ПТО, а не політики;

- *індивідуальна співпраця* – об'єднує всі ініціативи, що інтегрують міжнародні елементи в ПТО країни, і які можуть принести користь як студентам-резидентам, так і закордонним студентам, наприклад: програми студентської мобільності; фінансові схеми підтримки студентської мобільності; мобільність викладачів; адаптація програм ПТО до глобалізації/інтернаціоналізації у світі праці (наприклад, інтеграція іноземних мов та ІТ/е навчальних курсів);

- *обмін інформацією та підвищення обізнаності*. Ця категорія передбачає такі заходи співпраці, як: обмін інформацією; дослідження ринку для виявлення потреб; маркетингові заходи, наприклад мережування та демонстрація певної моделі ПТО через форуми, конгреси тощо; дослідницька діяльність, яка може бути включена в процес формування політики (Building knowledge, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо констатувати, що поряд із міжнародним співробітництвом у сфері вищої освіти, все більш потужними стають означені процеси у сфері професійно-технічної освіти, що зумовлено низкою політичних, економічних, соціально-демографічних, технологічних та інших чинників, а саме: подальшою уніфікацією й посиленням рівня конвергенції систем професійної освіти та підготовки; підвищенням рівня попиту на кваліфіковану робочу силу з високим рівнем технологічної та цифрової грамотності; зростанням попиту й соціального замовлення на безперервну професійну освіту; уніфікацією освітніх стандартів підготовки кваліфікованих фахівців та забезпеченням гнучких траєкторій здобуття професійних кваліфікацій і визнання результатів

навчання; забезпеченням якості професійної освіти та підготовки, оновленням її змісту відповідно до технологічного прогресу; посиленням використання ІКТ у навчальному процесі для забезпечення його доступності, інтерактивності й індивідуалізації тощо.

У країнах Європейського Союзу існують різні моделі надання освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти, що відбивається на провідних напрямках міжнародного співробітництва країни на національному рівні. В узагальненому вигляді такі напрями охоплюють: розвиток, координацію та/або реалізацію міжнародної політики у сфері ПТО; підвищення інституційного потенціалу державних органів влади/надання технічної допомоги, у тому числі й щодо розроблення стандартів ПТО та кваліфікаційних систем; розвиток та управління міжнародними мережами закладів ПТО (обмін інформацією та спільні проекти); сертифікацію й забезпечення якості надання освітніх послуг у сфері ПТО за кордоном; маркетинг провайдерів ПТО та розвиток бізнесу; розвиток програм мобільності; розвиток наукових досліджень, обмін інформацією та мережування; розробку систем навчання, курикулуму й навчального обладнання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в характеристиці змістово-процесуальних засад міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі.

ЛІТЕРАТУРА

- Международное право* (2007). М.: Норма (*International law* (2007). М.: Norma).
- Пуховська Л. П. (2013). Співробітництво в сфері професійно-технічної освіти в Європі: політика, інструменти інтеграції, перспективні шляхи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*, 6, 19-25 (Pukhovska, L. P. (2013). Cooperation in the sphere of vocational education in Europe: policy, integration instruments, long-range plans. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ser.: Professional Pedagogy*, 6, 19-25).
- Building knowledge on international cooperation in VET: final report* (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coles, M. (2006). *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*. European Training Foundation. retrieved from: [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38)
- OECD (2010). *Learning for Jobs Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD, Paris.
- Tuck, R. (2007). *An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers*. International Labour Office, Geneva.
- TVET and Skills Development in EU Development Cooperation: final report* (2012). European Commission.

РЕЗЮМЕ

Христий Юрій. Концептуальные основы международного сотрудничества в сфере профессионально-технического образования в Европейском Союзе.

В статье обоснованы концептуальные основы международного сотрудничества в сфере профессионально-технического образования в Европейском

Союзе. Охарактеризованы направления международного сотрудничества в сфере профессионально-технического образования, в частности: развитие, координация и/или реализация международной политики в сфере ПТО; повышение институционального потенциала государственных органов власти/оказание технической помощи, в том числе и по разработке стандартов ПТО и квалификационных систем; развитие и управление международными сетями заведений ПТО (обмен информацией и совместные проекты); сертификация и обеспечение качества предоставления образовательных услуг в сфере ПТО за рубежом; маркетинг провайдеров ПТО и развитие бизнеса; развитие программ мобильности; развитие научных исследований, обмен информацией и создание сетей; разработка систем обучения, курикула и учебного оборудования.

Ключевые слова: международное сотрудничество, профессионально-техническое образование, Европейский Союз.

SUMMARY

Khrystii Yurii. Conceptual foundations of international cooperation in the field of vocational education in the European Union.

The article substantiates conceptual foundations of international cooperation in the field of vocational education in the European Union. In order to achieve the aim of the article the following scientific methods have been used: theoretical – analysis, synthesis, comparison, generalization; method of terminological analysis, systems-structural analysis.

It is concluded that along with international cooperation in higher education, such processes in vocational education are becoming more powerful, due to a number of political, economic, socio-demographic, technological and other factors, namely: further unification and strengthening of the convergence of vocational education and training systems; increasing demand for skilled labor with high levels of technological and digital literacy; increasing demand and social order for continuing vocational education; unification of educational standards for qualified specialists training and provision of flexible trajectories for gaining professional qualifications and recognition of learning outcomes; ensuring the quality of vocational education and training, updating its content in line with technological progress; increasing the use of ICT in the learning process to ensure its accessibility, interactivity and individualization, etc.

There are different models of VET provision in the European Union, reflecting the country's leading international cooperation activities at the national level. In general terms, they include: development, coordination and/or implementation of international VET policy; enhancing institutional capacity of public authorities/providing technical assistance, including development of VET standards and qualifications systems; development and management of international networks of VET institutions (exchange of information and joint projects); certification and quality assurance of VET services provision abroad; marketing of VET providers and business development; development of mobility programs; development of research, exchange of information and networking; development of VET systems, curriculum and training equipment.

The prospects for further studies are seen in characterizing content-procedural foundations of international cooperation in the field of vocational education in the European Union.

Key words: international cooperation, vocational education, European Union.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.013.43 УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''

Maryna Boichenko

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Andrii Nykyforov

self-employed
ORCID ID 0000-0002-0576-980X
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/302-311

FROM THE HISTORY OF ART EDUCATION IN SLOBODA UKRAINE (SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)

The article reveals the results of the cultural-historical analysis of art education formation in Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries, which made it possible to identify the grounds on which art education in Slobozhanshchyna of the studied period developed. The methodological basis of the study is constituted by the laws and categories of scientific cognition, interconnection and interdependence of phenomena, historicism, systematicity, connection between historical and logical, national and universal. Art education of the studied period is represented by professional schools, which were concentrated in Odessa, Kyiv and Kharkiv. The authors focus on the fact that these artistic and education institutions have revealed the talent of many artists of Slobozhanshchyna.

Key words: Slobozhanshchyna, teachers-artists, Ukrainian art schools, St. Petersburg Imperial Academy of Arts.

Introduction. The study of the history of national culture and education is now of particular importance for improving the educational and upbringing processes of Ukraine. That is why the relevance and expediency of the study lies in the need to substantiate scientifically art education development in Ukraine in general and in the territory of Slobozhanshchyna in particular, to study positive pedagogical and creative experience of teachers-artists in order to actualize the artistic-educational heritage of predecessors in modern cultural-educational space.

The object of research is the history of art education development in Ukraine, and the subject is art education system formation in the lands of Sloboda Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries.

It should be noted that the outlined problem envisages a comprehensive study of art education development in the period under investigation from the standpoint of historical, historical-pedagogical and historical-artistic sciences.

Analysis of relevant research. The analysis of a number of studies has made it possible to conclude that the end of the XX century and, especially, the beginning of the XXI century was marked by remarkable attention of scientists to the history of formation and development of art education in Ukraine in the second half of the XIX – the first third of the XX century. However, it should be stressed that the vast majority of works, as a rule, is directed to the study of

biographies of individual figures of artists or has an artistic character analysis of the artistic processes development (V. Vlasov, L. Melnychuk, S. Pobozhii, L. Rusakova, L. Sokoliuk, R. Shmahalo). Of great interest for our study is V. Tkachenko's work "Art Education in Sumy at the end of the XIX – XX centuries" (2009), on the pages of which the author mentions the names of those art teachers who taught fine art in the pre-revolutionary period.

The aim of our study is to consider the state of art education in Sloboda Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries in the context of history of the national art education development.

In the study the following **research methods** were used:

1) *specific historical*, which made it possible to determine the trends in art education development in the territory of Sloboda Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries;

2) *cultural-historical*, which facilitated identification and characterization of cultural and educational factors that contributed to the formation of art education in Slobozhanshchyna during the period under investigation.

Research results. Considering art education of Sloboda Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries, we find it necessary to analyze historical information on art education development in Ukraine. We share the views of R. Shmahalo, that are of particular interest due to the fact that he emphasized the need to study art education as a comprehensive research of pedagogical, historical and artistic science. The author expressed this opinion in his thesis "Art education in Ukraine in the middle of the XIX – middle of the XX century: structuring, methodology, artistic positions" (Shmahalo, 2005). Nearly the same thought expressed L. Rusakova in her work "Art education in Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries: history and pedagogical searches" (Rusakova, 2014a). As a result of the analysis of these works, on the basis of a holistic scientific approach, the prerequisites for the expansion of art education in Ukraine at the end of the XIX century were identified: openness of art to change, to development and progressive influences from outside; socio-cultural need for artistic personnel; creative activity of local masters of folk art; comprehension and consideration of artistic experience of the past; introduction of elements of arts and crafts and art education in art schools.

It is worth mentioning that at the beginning of the XIX century there was no clear system of art education, but clearly manifested themselves educational-artistic processes in the territory of Ukraine, which, according to L. Rusakova, gave the opportunity to distinguish their own ethnic manifestations, which gradually became a national style of art, and subsequently became the Ukrainian art school (Rusakova, 2014b, p. 281). According to historical sources, the revival of artistic life, the intense growth of production, the acute need for technical education led to the need to address the issue of training their own highly qualified specialists: artists, sculptors, engravers and architects. Therefore, from the middle of the

XIX century new art schools began to emerge in the big cities and cultural centers of Ukraine, satisfying (to various degrees) the needs of national culture, which was a very important stage of its development: professional artists were formed, who could raise difficult problems of a worldview character in their art. The analysis of historical-artistic and historical-pedagogical literature makes it possible to state that art education of the end of the XIX century had already been represented by vocational schools, in which great attention was focused on solving problems of artistic-educational personnel training, disclosure of content, forms and methods of art education. According to R. Shmahalo's research, this period became especially interesting when under the influence of certain progressive changes in society there was an intensive development of the education system, the organic component of which was general artistic education (Shmahalo, 2012).

The analysis of scientific works revealed that with beginning of the education reform in the XIX century in the four largest cities of Ukraine – Kyiv, Kharkiv and Odessa – Ukrainian artists established schools that were different from each other and which in fact became centers of art education in the regions. The emergence of these provincial art schools, namely Odessa Art School (1865), M. Murashko Kyiv Drawing School (1875), and M. Raievska-Ivanova Kharkov School (1869), led to preservation of independence of the national tradition. The best representatives of the national school of fine arts with academic education were, first of all, Taras Shevchenko, and then – Mariia Raievska-Ivanova, Mykola and Olexandr Murashko, Illia Repin, Kiriak Kostandi, who sought to create a national school of arts. Analyzing formation of art education in the country in the late XIX century, we agree with L. Sokoliuk that at that time the feeling of national affinity among the artists of different lands of Ukraine intensified, their desire to unite on a national scale in order to reveal the identity of the Ukrainian visual arts in the European context, which created the prerequisites for the organization of art “drawing” schools (Sokoliuk, 1979). Scientific research has shown that in the early XX century the activity of designated art schools led to the creation of art schools in 1901 in Odessa and Kyiv, and in 1912 – in Kharkov. It is worth noting that their activity was based on the development of the Ukrainian painting tradition of previous times, combined with realistic contemporary influences, since these schools in Ukrainian painting already had the first signs of creating a specialized art education in Ukraine. Thus, development of art education in Ukraine at the end of the XIX – beginning of the XX centuries was accompanied by expansion of the system of education institutions that provided art education. Thus, it can be stated that art education in Ukraine of a certain period is marked by a tendency to move from private to public.

The analysis of the literary sources shows that the beginning of art education in Sloboda Ukraine was connected with the private “School of drawing and painting” headed by Mariia Dmytrivna Raievska-Ivanova (1840–1912), the first woman in Russia who received a diploma of the St. Petersburg Academy of

Arts. In the second half of the XIX century, in connection with the rise of capitalism in Ukraine, arose the task of bringing art and industry closer together. Regeneration of crafts, growth of quality of industrial goods was directly proportional to dependence on obtaining art education by folk artists. This progressive idea of engaging artisans in professional art was first initiated by M. Raievska-Ivanova. She was the first woman in the Russian Empire who was named artist (1868) by the Petersburg Imperial Academy of Arts (Rusakova, 2014b, p. 282).

L. Rusakova emphasizes that M. Raievska-Ivanova became the first woman to succeed in obtaining the right to receive a diploma from the St. Petersburg Academy of Arts. Therefore, she proved herself not only an active public figure, but also a teacher in art education for Kharkiv in particular and Ukraine in the whole. After studying in Europe and realizing the high level of art education development, Mariia opened the first in Russia private "School of drawing and painting". It should be mentioned that this school was founded and operated for the personal savings of M. Raievska-Ivanova. An example of high civic dignity and responsibility was M. Raievska-Ivanova herself, who had worked for 27 years free of charge in the school and on its development, improvement and prosperity (Rusakova, 2014b, p. 253-254).

On the basis of the analysis of literary sources it is established that along with artisans training, M. Raievska-Ivanova's school provided training for the artists, giving the necessary professional knowledge and practice for further admission to the Academy of Arts. The graduates received a high level of knowledge and skills, which made it possible to continue their studies in the academies of arts of the world. This is confirmed by the works of school graduates, which were exhibited at congresses of technical and vocational education, at the All-Russian exhibitions in Moscow, as well as at all local arts and crafts exhibitions. In addition, students' works were sent to the competitions to the St. Petersburg Academy of Arts. Worldviews and citizenship of M. Raievska-Ivanova are proved by Ukrainian themes of her works, raising her students' interest in the spiritual and artistic heritage of Ukrainians. For example, according to the program of the school, students thoroughly studied folk arts and crafts.

According to L. Sokoliuk, M. Raievska-Ivanova invited to Sunday lessons carpenters, turners, plasterers, embroiderers, locksmiths, pastry chefs and other professional masters, as she considered drawing extremely useful for artisans: "There are many evening and Sunday drawing schools abroad, where artisans in their spare time acquire knowledge that enables them to improve their crafts and make them more profitable for themselves. I don't know if there is such a craft, where it would seem superfluous", – noted the artist (Sokoliuk, 1979, p. 171). Thus, M. Raievska-Ivanova can confidently be called a teacher-researcher, a teacher-methodologist, because she paid considerable attention to the development of methods of art education, theoretical foundations of school subjects.

Further study of the scientific literature showed that the most famous graduate of the Kharkov school, representative of landscape painting of Slobozhanshchyna, was academician of painting S. Vasylykivskyi (1854-1917), thanks to acquaintance with his works it became possible not only to form an idea about the landscapes of Sloboda Ukraine, but also about rural and city life, types of houses, ornaments of embroidery. The highest development was achieved by Sloboda Ukraine painting at the end of the XIX century (from the 1880s) – at the beginning of the XX century, when painting teacher Dmytro Bezperchyi (1825–1913) and artists Mykhailo Tkachenko (1860–1916), Petro Levchenko (1856–1917), Mykhailo Berkos (1861–1919) worked in Kharkiv (Vlasov, 2017; Rusakova, 2014a; Sokoliuk, 1979).

Analysis of a number of studies (S. Pobozhii, L. Sokoliuk, L. Rusakova, R. Shmahalo) made it possible to conclude that art education of Ukraine in the studied period was represented by professional schools that were concentrated in the cities: Odessa, Kyiv and Kharkiv. These facts confirm that above mentioned education institutions provided an opportunity to reveal the talent of many Ukrainian artists and to embody the pedagogical ideas of leading teachers-artists of Slobozhanshchyna. It is important to note that vocational art training of Ukrainian masters before 1917 was held at the St. Petersburg Imperial Academy of Arts, whose graduates, as well as graduates of the aforementioned art schools, were sent to work in provincial cities for teaching art, drawing, painting, as well as for organizing and arranging art exhibitions (Melnychuk, 2014).

Thus, in the course of the scientific search it was found out that in the late XIX century in Sloboda Ukraine (which was part of the Russian Empire at a certain time) worked such artists-teachers, graduates of the St. Petersburg Imperial Academy of Arts, as O. K. Venig (1865–1909) – a teacher of the Sumy Alexander Men's Gymnasium; M. K. Yevlampiiev (1866–1937) – taught at Sumy People's University, the Sumy Cadet Corps, the Sumy Second Women's Gymnasium, the "New School" of V. Byrchenko in Sumy; M. I. Zinoviev (1850–1919) – worked as a home tutor for Princess M. Shcherbatova's children in the village of Terny (now Nedryhailiv district of Sumy region); I. Ye. Krapivin (?–?) – taught at Sumy Second Women's Gymnasium; N. Kh. Onatskyi (1875–1937) – taught at the women's and men's gymnasiums in Lebedyn (1906–1913) and at the leading educational establishments in Sumy (1913–1933); Ya. R. Porubinovskyi (?–?) – at the beginning of the XX century worked as a drawing teacher in the city of Sumy; H. I. Yaremenko (1875–1915) – taught graphic art at Sumy Commercial School.

A significant contribution to understanding of the state of artistic life in Slobozhanshchyna is the scientific work of S. Pobozhii, who noted intensification of artistic activity of Slobozhanshchyna artists of the first third of

the XX century (Pobozhii, 2002), and the study of art education in Sumy of the defined period conducted by V. Tkachenko (V. Tkachenko, 2009).

In the framework of the study of the state of art education in Slobozhanshchyna in the second half of the XIX – first third of the XX century, the regional approach allowed to identify the main factors that contributed to the formation of art education in the region during the specified period, namely:

- exhibition activity of Slobozhanshchyna artists;
- participation of artists of the region in creative associations of Ukraine;
- creation of museums and start of museum activity in the Sloboda Region;
- activities of Slobozhanshchyna collectors, connoisseurs of fine, decorative and applied arts;
- cultural-educational activities of Zemstvos since 1864;
- philanthropic activities in Sloboda Ukraine.

S. Pobozhii found out that in 1918 the first exhibition of Ukrainian antiquity was opened in Lebedin on the occasion of arranging Ukrainian courses for public school teachers in this city. It is important to note that participation in this event by art historian from Kharkiv University Taranushenko gave it the necessary scientific weight. According to S. Pobozhii, the success of the exhibition forced its organizers to extend exposition of the rarities. The researcher found that in 1918 an exhibition of the artist and sculptor Yu. Brazol-Leontieva took place at the Lebedyn Men's Gymnasium (Pobozhii, 2002).

Further study of the state of art education in Slobozhanshchyna allowed us to determine participation of the people of the region in creative associations and artistic events – in December 1911 – January 1912 the artists of Slobozhanshchyna and neighboring regions were elected delegates of the All-Russian Congress of Artists in Petrograd (Tkachenko, 2009). It is important to note that at the end of the XIX century, private collecting was intensified, which had an independent cultural significance and was a full-fledged component of the artistic process of the Slobozhanshchyna. According to L. Melnychuk, S. Pobozhii, N. Yurchenko, – these are collections of representatives of the nobility of the Kapnist family, A. Alfiorov, industrialists P. Kharytonenko and O. Hansen, artists O. Krasovskyi, Ye. Ahafonov. We can state that these private collections became the basis of museum collections in Slobozhanshchyna.

Special attention deserves L. Korzh-Usenko's study "Educational activities of Zemstvos of Kharkiv Province (at the end of the XIX – beginning of the XX century)", from which we have evidence about the activities of Slobozhanshchyna Zemstvos, which made a great contribution to the development of education and culture in the region, because, according to the author: "orientation of Zemstvos' activity to the excitation of social and creative activity of the people derived it from its own pedagogical framework and turned it into an important factor of social progress" (Korzh-Usenko, 1999, p. 15).

As Ukrainian historians point out, virtues of charity have existed in Ukraine for a long time. The examples of philanthropists at the turn of the XIX and XX centuries were the dynasties of Ukrainian entrepreneurs Tereshchenko, Khanenko, Kharytonenko, Tarnovskyi. They have made a significant contribution to the development of health, education, fine and musical art in the country.

Conclusions. Thus, cultural and historical analysis of art education formation of Ukraine in the late XIX – early XX centuries gave the opportunity:

- first, to cover objectively the grounds on which the artistic education of the Slobozhanshchyna of the studied period developed;
- second, to find out that in the second half of the XIX century, in Slobozhanshchyna worked artists-teachers who received higher academic education during the pre-revolutionary period at the St. Petersburg Imperial Academy of Arts;
- third, to identify the main factors that contributed to the formation of art education in the region during the specified period (exhibition activity of Slobozhanshchyna artists; participation of artists of the region in creative associations of Ukraine; opening of public museums and establishment of museum work in the region; activities of Slobozhanshchyna collectors, connoisseurs of fine, decorative and applied arts; cultural and educational work of provincial and county Zemstvos, patronage activities and charity of individuals and public organizations of Sloboda Ukraine.

The results of the scientific search made it possible to establish that art education formation in the territory of Sloboda Ukraine was in the unity of the processes of development of national art education in the second half of the XIX – early XX centuries, that was marked by opening of the special vocational training institutions for artists, who till 1917 had the opportunity to get higher art education on the territory of the state at the St. Petersburg Imperial Academy of Arts. The analysis of literary sources showed that during the studied period in the territory of Slobozhanshchyna there was a cohort of teachers-artists, who had obtained higher academic pedagogical education in the field of fine arts. The artistic-educational movement in the studied region was supported by Zemstvo institutions, creative associations, public organizations, accompanied by private initiatives of the leading intelligentsia, patrons and benefactors of the region, which was confirmed by the results of analysis of the source base of research.

The practical significance of research results lies in realizing the possibility of theoretical justification of regional peculiarities of art education development in the Slobozhanshchyna in the second half of the XIX – early XX centuries.

Important for the development of the history of pedagogical science in the sense of expanding its subject field is realization of research in the field of national art education and the search for information sources on cultural and educational activities of artists-teachers, who were at the origin of art

education formation in Ukraine. These problems are the subject of further scientific and pedagogical research.

REFERENCES

- Власов, В. Г. (2017). *Теория формообразования в изобразительном искусстве*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета (Vlasov, V. G. (2017). *Theory of shaping in the visual arts*. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University).
- Корж-Усенко, Л. В. (1999). *Освітня діяльність земств Харківської губернії (в кінці XIX – на початку XX століття)* (автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Korzh-Usenko, L. V. (1999). *Educational activities of Zemstvos of Kharkiv Province (at the end of the XIX – beginning of the XX century)* (PhD thesis abstrat). Kyiv).
- Мельничук, Л. Ю. (2014). Українське мистецтво в художніх колекціях Слобожанщини. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 4/5, 75-80 (Melnychuk, L. Yu. (2014). Ukrainian art in Slobozhanshchyna art collections. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*, 4/5, 75-80).
- Побожій, С. (2002). Художнє життя на Сумщині першої третини XX століття. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 1, 49-56 (Pobozhii, S. (2002). Artistic life in Sumy region of the first third of the XX century. *Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts*, 1, 49-56).
- Русакова, Л. І. (2014). Художня освіта в Україні другої половини XIX – початку XX століття: історія та педагогічні пошуки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (2), 280-285 (Rusakova, L. I. (2014). Art education in Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries: history and pedagogical research. *Problems of Modern Teacher Training*, 9 (2), 280-285).
- Русакова, Л. І. (2014). Традиції приватної художньо-освітньої та громадської діяльності М. Раєвської-Іванової в Харківській художній школі другої половини XIX – початку XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 48, 253-259 (Rusakova, L. I. (2014). Traditions of private artistic-educational and public activity of M. Raievska-Ivanova in the Kharkiv Art School of the second half of the XIX – early XX centuries. *Psychological and Pedagogical Problems of the Rural School*, 48, 253-259).
- Соколюк, Л. Д. (1979). Харьковская художественная школа и ее роль в формировании системы художественного образования на Украине в XVIII веке. *Русское искусство второй половины XIX века: материалы исследования*. Москва: Наука (Sokoliuk, L. D. (1979). Kharkiv Art School and its role in the formation of the system of art education in Ukraine in the XVIII century. *Russian art of the second half of the XIX century: materials of research*. Moscow: Science).
- Ткаченко, В. П. (2009). Художня освіта в місті Суми в кінці XIX – XX століть. *Художник у провінції: матеріали Міжнародної наукової конференції, 24–25 вересня 2009 року, Суми*, (сс. 68-75). Суми: Університетська книга (Tkachenko, V. P. (2009). Art education in the city of Sumy at the end of the XIX – XX centuries. *Artist in the Province: Proceedings of the International Scientific Conference, September 24-25, 2009, Sumy*, (p. 68-75). Sumy: University Book).
- Шмагалю, Р. Т. (2012). Історичний розвиток, структурування та методологія дизайн-освіти в Україні кінця XIX – середини XX століття. *Нариси з історії українського дизайну XX століття: збірник статей*, (сс. 133-172). Київ: Фенікс (Shmahalo, R. T. (2012). Historical development, structuring and methodology of design education in Ukraine in the late XIX – mid XX centuries. *Essays on the History of Ukrainian Design of the Twentieth Century: a Collection of Articles*, (pp. 133-172). Kyiv: Phoenix).

Шмагало, Р. Т. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції*. Львів: Українські Технології (Shmahalo, R. T. (2005). *Art education in Ukraine in the mid-XIX and mid-XX centuries: structuring, methodology, artistic positions*. Lviv: Ukrainian Technologies).

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Никифоров Андрей. Из истории художественного образования Слободской Украины (вторая половина XIX – начало XX века).

В статье осуществлен культурно-исторический анализ становления художественного образования в Украине второй половины XIX – начала XX века, что позволило выявить ту почву, на которой развивалось художественное образование Слобожанщины исследуемого периода. Методологическую основу исследования составляют законы и категории научного познания, взаимосвязи и взаимозависимости явлений, историзма, системности, связи исторического и логического, национального и общечеловеческого. Художественное образование исследуемого периода представлено профессиональными школами, которые были сосредоточены в Одессе, Киеве и Харькове. Авторы акцентируют внимание на том, что указанные художественно-образовательные учреждения позволили раскрыть талант многих художников Слобожанщины.

Ключевые слова: Слобожанщина, педагоги-художники, украинские рисовальные школы, Петербургская Императорская академия искусств.

АНОТАЦІЯ

Бойченко Марина, Никифоров Андрій. З історії художньої освіти Слобідської України (друга половина XIX – початок XX століття).

У статті здійснено культурно-історичний аналіз становлення мистецької освіти України кінця XIX – початку XX століття, що дозволило висвітлити той ґрунт, на якому розвивалася художня освіта Слобожанщини досліджуваного періоду.

Показано актуальність та доцільність дослідження, що полягає в необхідності наукового обґрунтування проблеми розвитку художньої освіти в Україні, вивчення позитивного педагогічного та творчого досвід попередніх поколінь із метою актуалізації художньо-освітньої спадщини попередників у сучасному культурно-мистецькому просторі.

Методологічну основу дослідження становлять закони й категорії наукового пізнання, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ, історизму, системності, зв'язку історичного та логічного, взаємовплив національного та загальнолюдського.

Констатовано, що розвиток художньої освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття супроводжувався розширенням системи закладів освіти, які здійснювали художню освіту. Художню освіту досліджуваного періоду представлено професійними школами, що були зосереджені в Одесі, Києві та Харкові. Слід зазначити, що в Петербурзькій імператорській академії мистецтв проходила професійна мистецько-творча підготовка українських майстрів до 1917 року, випускників якої та вихованців вищезгаданих мистецьких шкіл направляли на роботу в провінційні міста регіону викладати мистецькі дисципліни: малювання, живопис, каліграфію, історію мистецтв, а також організовувати та влаштовувати художні виставки. Серед педагогів-художників Слобожанщини, які здобули вищу академічну професійну освіту ще в дореволюційний період у Петербурзькій імператорській академії мистецтв такі митці, як М. Євлампієв, М. Зінов'єв, І. Крапівін, Н. Онацький, Й. Порубінський, Г. Яременко та інші.

Закцентовано увагу на тому, що зазначені художньо-освітні заклади дали можливість розкрити талант багатьох українських митців та втілити педагогічні ідеї провідних учителів-художників Слобідської України.

Доведено, що окреслена проблема потребує ретельного вивчення історії розвитку художньої освіти Слобідської України в таких галузях наукового пізнання, як історія культури, історія педагогіки, історія мистецтва.

Ключові слова: Слобожанщина, педагоги-художники, українські рисувальні школи, Петербурзька Імператорська академія мистецтв.

УДК 37.02:378.4(477-81)

Аліна Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Ольга Чашечнікова

ORCID ID 0000-0003-1101-5534
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/311-326

СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

Статтю присвячено аналітичному огляду й узагальненню результатів досліджень українських науковців, спрямованих на виявлення основних джерел, тенденцій і проблем становлення концепцій і технологій евристичної освіти (ЕО) в зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці. Установлено три джерела й одночасно три складники евристичної освіти: сократівський (евристичний) діалог; концепція творчої самореалізації особистості; методологічні й технологічні основи творчої діяльності. Виявлено, що ЕО та її складники мають тенденції до постійного вдосконалення, модернізації і одночасно до ускладнення змісту, способів освоєння та використання.

Ключові слова: евристична освіта, концепції і технології, евристичний діалог, творча самореалізація особистості, творча діяльність, зарубіжна і вітчизняна педагогічна наука, етапи, тенденції розвитку.

Постановка проблеми. Стратегія й завдання освіти сучасних громадян України ґрунтовно визначені в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2016), «Про загальну середню освіту» (2020), уточнені в Концепції «Нова українська школа» (2016), інших державних і відомчих документах, підтверджені результатами досліджень багатьох науковців. Реалізація окресленої стратегії розвитку національної освіти пов'язана з відмовою від застарілої, репродуктивної, антидіалогічної системи навчання й виховання і побудовою інноваційних моделей і технологій освіти, коли педагог не передає готові знання, а співпрацює зі школярами та студентами, включає їх у самостійну пошукову,

конструктивну й дослідницьку діяльність. Перехід закладів вищої і середньої освіти до інноваційної системи освіти – процес суперечливий і довготривалий, він ускладнюється багатьма факторами: дефіцитом компетентних людських ресурсів – освітніх, наукових, управлінських, тривалим розробленням і застосуванням інноваційних концепцій та технологій, відсутністю дієвих і потужних освітніх мереж і як наслідок відсутністю наразі науково визнаних та експериментально перевірених цілісних і ефективних інноваційних систем навчання й виховання, які підміняються часто несумісними фрагментами з відмінних освітніх систем. Суттєвим недоліком сьогодення вважаємо також неухвагу педагогічної науки до побудови інноваційних систем освіти на основі історичного зарубіжного й вітчизняного досвіду і сучасних досягнень інформаційного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Учені І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Лозова, О. Савченко та інші виявили, що інноваційний педагогічний процес реалізується через застосування таких освітніх концепцій і технологій, як проблемне, дослідницьке, проектне навчання, ділові та організаційно-діяльнісні ігри, технології колективної творчої праці тощо. В останні десятиліття (кінець ХХ – початок ХХІ століття) низка зарубіжних і вітчизняних науковців та освітян зосереджені не тільки на вивченні, але й модернізації і впровадженні у практику концепцій і технологій евристичної освіти (від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю), яка, на думку вчених, найбільше відповідає інноваційним перетворенням освітнього процесу і спрямована передусім на пізнавально-творчий і професійно-творчий розвиток, самовдосконалення, самореалізацію учасників освітнього процесу.

У дослідженнях вітчизняних науковців (Б. Коротяєв, А. Король, О. Кривонос, М. Лазарєв, І. Проценко, Л. Рибалко, О. Савченко, Л. Сірик, А. Хуторської) виявлено й узагальнено основні переваги евристичної освіти: пізнавально-творчий і професійно-творчий характер, опора на навчальний діалог, її людиноцентрованість і спрямованість на творчу самореалізацію сутнісних сил особистості, розвиток пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, успішне освоєння ними сучасних способів діалогової взаємодії, інших евристичних навчальних компетентностей.

Проведені дослідження (Б. Коротяєв, В. Лозова, А. Хуторської та ін.) довели, що евристика як основа продуктивної, інноваційної освіти має на сьогодні багатогранний смисл, це наука, що вивчає різні види творчої діяльності; сукупність логічних прийомів, методичних правил і шляхів відшукання істини; метод навчання, який сприяє розвитку винахідливості, активності, оригінальності мислення.

Разом із тим, наразі не вистачає наукових розвідок, де би було систематизовано з позицій історико-педагогічної науки витоки евристики й евристичної освіти, шляхи її становлення й розвитку в різні історичні епохи,

сучасний стан і проблеми подальшого вдосконалення як теоретичних основ, так і технологій освіти евристичного спрямування, змісту та результату.

Тому **мета статті** – здійснити критичний огляд та узагальнення досліджень вітчизняних науковців, спрямованих на виявлення основних джерел, тенденцій і проблем становлення концепцій і технологій інноваційної евристичної освіти в зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, історико-генетичний, парадигмальний методи для з'ясування особливостей застосування різних технологій в евристичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Зародженням евристичної освіти, її найпершим джерелом учені вважають ідеї та методи навчання Сократа. Характерно, що розкриваючи провідну сутність і зміст нової евристичної педагогіки відомого грецького філософа, різні автори ставлять неоднакові наголоси, виокремлюючи її провідні особливості. Частина дослідників сократівської евристики навчання, які вивчали цю проблему ще в 60-80 рр. минулого століття (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Онищук, В. Паламарчук, Н. Тарасевич) наголошували на тому, що головне у відкритті Сократа – це нова філософія і педагогіка пізнавального процесу, що спирається на творчий діалог наставника й учнів, базис якого становить єдність основних і навідних запитань, дотичних об'єкта пізнання, що поступово приводить до самостійних висновків самих учнів. Науковці іншої групи (А. Король, Л. Крившенко, М. Лазарєв, В. Лозова, А. Хуторської та ін.), які досліджували спадщину Сократа вже у 80-90-х рр. ХХ і на початку ХХІ ст., вбачають основу, стрижень сократівської евристичної педагогіки в самостійному виявленні учнями за допомогою наставника насамперед поля незнаного (об'єкта, предмета незнання, недостатність знань про нього, незрозумілість загальноприйнятих тверджень тощо), а потім поступове знаходження розв'язання окресленої проблеми в спільному пошуку за допомогою серії запитань і заміни незнаного знаним, неповного знання більш повним.

Порівнюючи виокремлені нами підходи до сутності одного з першоджерел евристичного навчання, ми схильні відзначити не їх протилежність чи альтернативність, а взаємодоповнюваність двох поглядів на одне складне й неоднозначне явище. З одного боку, сократівський діалог – пошук істини шляхом складної взаємодії двох суб'єктів – учителя й учнів, а, з іншого, – такий пошук уможливорює тільки досконале та зрозуміле учням з'ясування актуального для них незнаного, яке можна замінити новим знанням тільки в процесі спільних діалогових зусиль. Інтеграція означених підходів до першоджерел нової дидактики, на думку дослідників (А. Хуторської, Б. Коротяєв, А. Король, М. Лазарєв, О. Нефедченко), і стало початком розвитку теорії евристики й евристичної дидактики, основою якої стала пізнавально-творча (евристична) діяльність суб'єктів освіти (Лазарєв, 2016, с. 215-217).

Через чотири століття після Сократа, у 90-х роках нашої ери, евристичний метод був по-своєму модернізований Марком Фабієм Квінтіліаном, римським оратором і теоретиком ораторського мистецтва. Квінтіліан у своїй праці «Повчання оратору» виступає і як досвідчений ритор, і як педагог, що виводить з теорії навчання риторики загальні принципи навчання.

Окремі дослідження з'ясували, що вже в другій половині XIX ст. англійський педагог Генрі Едуард Армстронг (1848-1937), критикуючи схоластичні методи навчання сучасної йому школи й наслідуючи Сократа, на основі власних пошуків увів у викладання «евристичний метод». За допомогою одержаних практичних результатів він переконував в ефективності методу, що сприяє інтенсивному розвитку розумових і творчих здібностей учнів. Г. Армстронг виявив, що сутність методу полягає в тому, що учня включають у ситуацію дослідника: замість вислуховування викладу вчителя він сам видобуває факти і робить висновки. Наставнику дістається найголовніше й найскладніше: поступово навчити учнів евристичного методу, і тоді його застосування буде надійно розвивати їхні продуктивні розумові здібності. Однак, судячи з поодиноких досліджень, на сьогодні поки відомо, що Г. Армстронг обмежився вивченням лише дослідницького методу навчання, який і назвав евристичним (Нефедченко, 2019, с. 45). На нашу думку, перші розвідки педагогічної спадщини одного із засновників евристичного навчання Д. Армстронга, проведені вітчизняними дослідниками, – це лише перші кроки вивчення вагомих теоретичних і методичних напрацювань знаменитого вченого. Тому на сьогодні потрібні системні зусилля науковців, щоб реально виявити вартості педагогічної спадщини Г. Армстронга та інших учених, які започаткували навчання евристичного гатунку, оцінити їхній внесок у концепції і технології інноваційної освіти.

У контексті даної розвідки заслуговують на увагу педагогічні ідеї нашого національного генія Григорія Савича Сковороди (1722-1794) і видатного вітчизняного педагога Костянтина Дмитровича Ушинського (1824-1870), які заклали основи демократичної й гуманістичної педагогіки, поставили в центр навчально-виховної роботи школи самостійну – творчу і «сродну» – працю учнів.

Вітчизняні науковці (В. Лозова, О. Лазарева, О. Нефедченко, О. Попова, А. Хуторської) дослідили концептуальні та технологічні засади евристичного навчання визначного вітчизняного вченого педагога Петра Федоровича Каптерева (1849-1922), який уперше для освітян другої половини XIX століття розкрив на теоретичному й методичному рівнях сутність форм і методів евристичного навчання. Відзначимо, що саме ця частина педагогічної спадщини П. Каптерева довгий час (до 90-х років XX століття) залишалася невідомою для багатьох педагогів і освітян. У проведених дослідженнях

з'ясовано, що П. Каптерев уже в 70-90-х рр. XIX століття розробляв теоретичні й технологічні основи евристичного навчання, закладені Сократом, і розглядав їх як один із найважливіших компонентів навчального процесу середньої школи і підготовки майбутніх педагогів.

У дослідженнях новітньої вітчизняної історії інноваційної освіти (Лазарєв та Лазарєва, 2018, 53-59; Лазарєв та Нефедченко, 2018, 84-91; Нефедченко, 2019, с. 39-60; Лазарєв та Козлова, 2019, с. 81-100) можна відзначити виокремлення й розробку основних етапів становлення евристичної освіти та її технологій кінця XX – початку XXI століття, а також розкриття змісту й тенденцій розвитку евристичної освіти під впливом певних соціальних та освітніх факторів.

I етапом становлення евристичної освіти, її теоретичних і технологічних основ визначено 60-70-ті рр. XX століття. На думку науковців, саме в ці роки в педагогічній науці України започатковуються й закріплюються на основі відродженої уваги до сократівського діалогу, до гуманістичних ідей вітчизняної педагогіки ідеї і технології творчого, неформального та гуманістичного співробітництва учителя й учнів, викладача і студентів. Особливо яскраво це відображено в педагогічній творчості В. Сухомлинського, І. Іванова, В. Шаталова, Б. Коротяєва.

II етап охоплює кінець 70-х – 80-ті рр. XX століття. Для нього, на думку дослідників, характерними стали подальший розвиток ідей навчального діалогу, діалогічної співпраці, освоєння та впровадження в освітню діяльність нових ідей і технологій педагогічної майстерності, дотичні, насамперед, підготовки майбутнього педагога нової формації – майстра і гуманіста. Означений етап становлення інноваційної евристичної освіти, на думку дослідників, пов'язаний, передусім, зі становленням і продуктивною працею наукових шкіл академіка АПН України І. Зязюна і професора Н. Тарасевич (Полтавський державний педагогічний інститут імені В.Г. Короленка), професора Б. Коротяєва (Слов'янський державний педагогічний інститут) і професора В. Лозової (Харківський державний педагогічний інститут імені Г.С. Сковороди).

III етап (90-ті рр. XX – перше 10-тя XXI ст.) – це завершення методологічних, теоретичних і технологічних основ евристичних і проблемно-евристичних концепцій і технологій у національній освіті, їх впровадження в практику закладів середньої і вищої освіти, зокрема, для професійної підготовки вчителя – творця і майстра (наукові школи Н. Гузій, І. Зязюна і Н. Тарасевич, Б. Коротяєва, В. Лозової, М. Лазарєва). Цей період розвитку евристичної освіти характеризується також розробкою і впровадженням принципово нових креативних концепцій і технологій університетської підготовки докторів філософії (наукові школи професорів А. Сбруєвої, О. Антонової, О. Дубасенюк).

Початок формування в Україні основних ідей і технологій евристичної освіти в 60-70-х рр. ХХ ст. дослідники не без підстав пов'язують, насамперед, із діяльністю видатного українського педагога В. Сухомлинського (1918-1970), його інноваційними методологічними, теоретичними і методичними підходами до виховання й навчання школярів, які по суті були альтернативними офіційній педагогіці й освіті радянської школи. Дослідники (Лозова, 2003, с. 13-15; Лазарева, 2013, с. 69-111; Нефедченко, 2019), зосереджують увагу на тому, що В. Сухомлинський в аспекті інноваційної перебудови існуючої освіти особливу увагу приділяв головному в навчанні й вихованні – організації педагогом самостійної діяльності учнів, особливо діяльності творчого характеру, розглядаючи її як провідний компонент виховання та розвитку школярів. «Роль учителя, на думку В. Сухомлинського, не давати готові знання, а навчити дітей добувати їх самостійно: аналізувати, досліджувати, виявляти, синтезувати, виокремлювати головне, робити висновки. Видатний педагог вважав, що самостійна праця думки учня є незамінною умовою розвитку його розуму, пам'яті, кращих рис характеру» (процитовано в Нефедченко, 2019, с. 47). «Радість відкриття, здивування перед істиною, здобутою власними силами, дає людині самоутвердження, переживання гордості, поваги до самої себе» (Сухомлинський, 1977, т. 3, с. 401).

Вивчені нами праці українських науковців (І. Зязюн, В. Лозова, О. Савченко, Л. Крившенко, О. Лазарева, О. Нефедченко, Н. Тарасевич та ін.), які досліджували педагогічну спадщину В. Сухомлинського, дають підстави говорити про значну роботу з наукового аналізу, систематизації й узагальнення ідей і технологічних побудов В. Сухомлинського, які до цього не стали предметом досліджень у сучасній педагогіці. Особливо це стосується ідей Сухомлинського, які насправді стали теоретичним і методичним фундаментом проблемного й евристичного навчання, що в ті часи в Україні тільки зароджувалось.

Насамперед, це вже зазначені ідеї В. Сухомлинського про самостійні роботи школярів творчого характеру, які вчитель-дослідник розглядав як основу будь-якого навчання й організації освіти взагалі. Важливою вважаємо знайдену науковцями у В. Сухомлинського тенденцію розвитку навчання як творчої праці: з кожним роком обсяг самостійних робіт творчого характеру для школярів повинен збільшуватися для розвитку найкращих творчих розумових здібностей. Учителю при цьому треба використовувати різноманітні методи і прийоми організації розумової праці учнів на уроках і вдома. «Якщо дитина не вчиться мислити і творити словом у початковій школі, то починати цю найтоншу справу в п'ятому класі безглуздо. Уся система навчання й розумового розвитку в нинішній школі потребує докорінного наукового вдосконалення. Нехай у школі панують яскрава думка, живе слово і творчість дитини. На цих трьох китах повинен стояти весь зміст, весь характер духовного життя, розумового

розвитку школярів» (Сухомлинський, 1977, т. 5, с. 342-343). Такі переконання видатного вітчизняного педагога-гуманіста і творця нової освіти стали реальними принципами евристичної освіти і, як свідчать наукові розвідки, втілюються в життя багатьма кращими педагогами.

Визначальним для побудови сутнісних підвалин евристичного навчання стали постійні настанови Сухомлинського про те, «щоб мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні» (Сухомлинський, 1977, т. 2, с. 107).

Проведені дослідження праць В. Сухомлинського засвідчили увагу вченого до необхідності постійного застосування в самостійній роботі дослідницького методу, щоб не давати учневі готових висновків і доказів істини. Варто також відзначити, що теоретики евристичного навчання скористались виплеканими багаторічними роздумами й досвідом положеннями В. Сухомлинського про те, що самостійна творча і дослідницька робота учнів має бути на всіх етапах уроку, особливо під час вивчення нового матеріалу, а також на етапі осмислення й узагальнення теми в цілому. Кожний учень, на думку В. Сухомлинського, має право вибору серед різних за складністю завдань для самостійної роботи. «Діти дуже чутливі до цієї свободи вибору, вони вбачають у ній можливість утвердити свою гідність...» (Сухомлинський, 1977, т. 4, с. 164).

Таким чином, можна погодитись з думкою науковців про те, що В. Сухомлинський заклав основи сучасної демократичної національної освіти, особистісно орієнтованої та евристичної за своєю метою, змістом і способами діяльності вчителя й учнів, яка базується на пріоритетах самостійної пізнавально-творчої і дослідницької роботи суб'єктів освіти, вільному виборі видів і варіантів завдань, спрямованістю на створення власних, значимих для дітей освітніх продуктів (Лазарева, 2013, с. 69-111).

Відомий і найбільш досвідчений сучасний вітчизняний учений, педагог-новатор Борис Іванович Коротяєв (1929 р. народження) першим у вітчизняній педагогіці розробив цілісну теорію навчання як творчого процесу. «Творче начало в діяльності вчителя й учнів, можливо, і є тим необхідним, що спроможне дійсно розкрити внутрішні резерви навчання, революціонізувати весь навчально-виховний процес у школі й вивести практику на якісно нові кінцеві результати» (Коротяєв, 2006, с. 4). Автор розглядає творчий процес як учнів і студентів, так і їх педагогів-наставників як «самостійний пошук і створення чи конструювання якогось нового продукту (в індивідуальному досвіді учня – нового, невідомого для нього наукового знання або методу, але відомого, як правило, у суспільному досвіді)» (Коротяєв, 2006, с. 4). Основою наукової системи Б. Коротяєва, яка була випробувана у власній багаторічній практиці, можна вважати наступні компоненти навчальної діяльності, що допомагають учню і студенту самостійно і творчо підійти до їх освітнього процесу – добування,

закріплення й використання нових знань сприяють їх самозростанню та самореалізації як особистості. Творче пізнання починається, на думку Б. Коротяєва, з опису предметів, подій, явищ, зв'язків, взаємозалежностей. Далі йде пояснення причин взаємозв'язків і мінливості пізнавальних об'єктів, а потім – передбачення результатів освоєння знань та умінь. Кінцевим кроком можна вважати конструювання конкретного застосування знань під час створення власних освітніх продуктів та їх реалізації у життєвій практиці. Слід зазначити, що Б.І. Коротяєв вважає кінцевим результатом навчальної діяльності не тільки створення учнями і студентами абсолютно нового продукту (креативний рівень), а й моделювання його з уже існуючих, засвоєних елементів (рівень перетворювальний). Результати навчальної діяльності мають оцінюватися з позиції витрат усіх сил – духовних, моральних, фізичних (Коротяєв, 2006, с. 159).

Саме використовуючи таку концепцію творчості як основу навчання і виховання, сучасні розробники евристичної освіти (В. Беспалько, Н. Громова, А. Король, О. Кривонос, В. Кумарін, М. Лазарєв, Т. Плохута та ін.) виокремлюють різні рівні евристичної діяльності в освітньому процесі – від пояснювальної та інтерпретуючої до конструктивної і креативної (Лазарєв, 2016).

До представників другого і частково третього етапу становлення технологій проблемно-евристичної та евристичної освіти ХХ століття, на думку українських дослідників, можна віднести полтавську наукову школу академіка, професора, доктора філософських наук Івана Андрійовича Зязюна (1938-2014) і харківську школу доктора педагогічних наук, професора Валентину Іванівну Лозову та її наукову школу з Харківського педагогічного університету.

Визначний філософ, педагог, організатор освіти та науки І.А. Зязюн за підтримки великої громади педагогів-одномумців запровадив фундаментальний науково-дослідний експеримент з підготовки вчителя нового для тих часів типу – самостійної, відповідальної і творчої особистості (Нефедченко, 2019, с. 49).

Проведений системний і структурно-функціональний аналіз професійної підготовки вчителя-майстра у Полтавському педінституті дозволив дослідникам «виокремити з позицій евристичних ідей освіти вирішальні складові інноваційного підходу, до яких ми віднесли формування в зазначеній науковій школі професійно-творчих якостей майбутнього вчителя із застосуванням проблемних та евристичних технологій:

а) формування педагогічного артистизму – мотивів і вмінь для створення і збереження, по-перше, творчого самопочуття майбутнього вчителя, а, по-друге, перетворення традиційного навчального процесу в цілісне драматичне дійство за всіма принципами, законами та технологіями театральної педагогіки;

б) формування знань, здібностей, умінь і цінностей професійного спілкування як гуманістичної, конструктивної і творчої діяльності, володіння творчим діалогом, діалоговою взаємодією на уроках, у виховних справах, евристичних бесідах, дискусіях, іграх, змаганнях тощо;

в) формування в усіх студентів достатнього рівня риторичної майстерності і культури педагогічної дії (аналогічно до дії сценічної);

г) становлення мотивів, здібностей, умінь до створення і реалізації творчих освітніх продуктів.

У цій, хоч і лаконічній та вельми узагальненій формі, можна знайти провідні інноваційні спрямування наукової школи І. Зязюна і Н. Тарасевич: навчати досконалого професійного діалогу, володіння основними професійно-творчими вміннями та конкретними методами спільної з учнями діяльності, обов'язково й систематично формувати невиправдано забуту в сучасних реаліях риторичну культуру майбутнього педагога.

До II та III етапів розвитку концепцій і технологій евристичної освіти можна віднести, як раніше відзначено, надзвичайно продуктивну науково-педагогічну діяльність професора Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди В. Лозову та її наукову школу, у якій уперше у вітчизняній педагогіці багатоаспектно досліджено проблему активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів в умовах проблемного й евристичного навчання. В. Лозова не протиставляє в освітньому процесі проблемні та евристичні методи і технології навчання (як це робить, зокрема, проф. А. Хуторської), а вважає за необхідне їх діалектично поєднувати, не нехтуючи при цьому лекційно-демонстраційними методами. Провідна ж педагогічна мета при цьому викладача і вчителя, на думку В. І. Лозової, – створити необхідні умови для успішної самореалізації основних пізнавально-творчих здібностей, умінь, особистих цінностей школярів і студентів. Науковці означеної школи, включаючи її керівника, вважають сформовану ними на сьогодні теорію творчої самореалізації особистості методологічною основою освітнього процесу взагалі й застосування проблемних та евристичних освітніх технологій зокрема. Слід зауважити, що під керівництвом В. Лозової викладачами й аспірантами (Л. Калашникова, О. Кондратюк, Д. Попов, О. Попова, Л. Рибалко, К. Лазарева та ін.) розроблені, випробувані й захищені цілісні, багатоструктурні технології не тільки освоєння студентами й учнями нових моделей евристичного діалогу та евристичної бесіди в різних компонентах навчального процесу, але й технології навчання учнів запитальної діяльності (умінь ставити комплекс запитань – описових, пояснювальних, прескриптивних тощо), технологій професійної самореалізації з використанням евристичних та акмеологічних методів самовдосконалення; технологій поступового переходу до використання конструктивних і креативних методів професійної діяльності.

Узагальнення основних напрямів роботи наукової школи В. Лозової дозволив у короткому вигляді представити частину результатів діяльності означеної школи.

Самореалізація творчого потенціалу особистості, зокрема, майбутнього вчителя. Дослідниками наукової школи (В. Лозова, Л. Левченко, Л. Рибалко, І. Іонова) було виявлено нові сутнісні характеристики професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя – здатність до самоформування професійно-творчого потенціалу, бажання і спроможність досягти особистісної вершини-акме у процесі опанування основами педагогічної діяльності в різних її видах – виховній, навчально-пізнавальній, дослідницькій, самоосвітній. Віднайдено нові технології на мотиваційному, формувальному й діагностичному етапах професійної самореалізації.

Цілісне та системне формування *пізнавальної активності* суб'єктів освіти. В. Лозова та представники її наукової школи вважають, що систематичне включення студентів та учнів у постановку і розв'язання проблемних і евристичних задач з використанням діалогової взаємодії поступово обмежує обсяг репродуктивної роботи й нарощує обсяг конструктивної і креативної праці, що інтенсивно формує необхідні пізнавально-творчі та професійні якості – ініціативність, самостійність, оригінальність у здобутті результатів, у переносі знань та вмінь у нову ситуацію, у виявленні нової проблеми (Лозова, 2000).

Технології *діалогізації* освітнього процесу: а) технології навчання ставити систему пізнавальних запитань; б) технології розв'язання складних педагогічних ситуацій; в) технології самостійного вибору адекватної громадянської позиції; г) технології креативного самопроєктування й самоорганізації діяльності майбутнього вчителя в реальних освітніх ситуаціях тощо.

Професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Микола Остапович Лазарєв у 1993 році очолив кафедру педагогічної творчості і в співдружності зі своїми соратниками-викладачами й аспірантами створив систему підготовки сучасного вчителя на базі освоєння й застосування концепцій і технологій педагогічної творчості. Пізніше (у 2000-ні рр.) на основі авторської концепції пізнавально-творчої і професійно-творчої самореалізації розроблено авторський варіант евристичної освіти з різнорівневими видами евристичної освітньої діяльності – аналітично-пошукової, перетворювальної, конструктивної та креативної. Мета – сформованість у майбутнього педагога необхідних професійно-творчих компетентностей та їх самореалізація у практичній фаховій діяльності.

Евристичну освіту та її складову – евристичне навчання – вперше розглядають у науковій школі проф. М. Лазарєва в системі різних методологічних позицій і підходів:

а) у загальнометодологічному аспекті – як цілісну, нелінійну й нерівноважну система освітньої діяльності, стратегія якої спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особистості, спроможної створювати особистісно й соціально значимі освітні продукти;

б) в історико-педагогічному аспекті – як новий і прогресивний феномен розвитку теорії і практики педагогічної науки, у змісті і структурі якого збережено та вдосконалено раніше здобуті надбання – сократівсько-діалогічного, проблемного, проектного, інтерактивного навчання – і стверджуються пріоритети конструктивної й креативної діяльності освітніх суб'єктів;

в) у процесуально-технологічному аспекті – як динамічна єдність мотиваційно-цільового, проектного, виконавського, корекційного і рефлексивно-діагностичного компонентів діяльності освітніх суб'єктів, що включає різні за складністю види освітньої й наукової праці (Лазарєв та Нефедченко, 2018).

Педагоги-новатори даної наукової школи вперше застосували інноваційне евристично-модульне навчання на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях. Дослідники розробили та успішно випробували інноваційні технології евристичної освіти, зокрема такі:

- *лекція прямої дії;*
- *технологія навчання і застосування професійного й гуманістичного діалогу;*
- *семінарські і практичні заняття як презентації та аргументований захист самостійно створених освітніх продуктів конструктивного або креативного характеру (теоретична доповідь, твір, розробка навчального модуля, освітній проект, підготовлені статті, моделі невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо);*
- *педагогічна практика як система проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів (Лазарєв та Лазарева, 2018).*

Новітнім напрямом розвитку ідей і технологій інноваційної освіти у вищій школі, і за часом, і за метою, стало реформування докторської підготовки (підготовки докторів філософії PhD), що охоплює весь європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Дослідники відзначають два основні суспільні чинники цього нового процесу: зовнішні (розвиток суспільства знань, у якому здобуте шляхом наукових досліджень нове знання перетворюється у провідну рушійну силу розвитку суспільства) і внутрішні (перетворення в Україні докторської підготовки на третій цикл вищої освіти у контексті Болонського процесу). Завдяки таким чинникам докторська підготовка набуває статусу докторського циклу вищої освіти і зазнає в межах ЄПВО системних трансформацій, що стосуються всіх її складових – мети, завдань підготовки PhD, структури, форм, технологій реалізації, критерій якості результатів тощо (Сбруєва, 2019, с. 184).

Узагальнюючи перший досвід підготовки PhD, можемо відзначити такі аспекти діяльності, які активно здійснюються в нашій науковій школі.

1. Створення по відношенню до молодого науковця дружньої екосистеми з глибинною повагою до особистості і спокійною, але послідовною вимогливістю. Таке ставлення, як показав досвід, може життєтворно формуватися у постійному спілкуванні, гуманному і предметному діалозі, часто сам-на-сам, коли виявляються потреби, нерозв'язані проблеми, страхи перед невідомим і загрозливим.

2. Дотримання Європейського кодексу дослідницької доброчесності в нас провадиться сполученням двох чинників: по-перше, строгим, з використанням сучасних інформаційних засобів попередженням плагіату на матеріалі окремих фрагментів дисертації і наукових публікацій, а, по-друге, роботи з науковцями з оволодіння методами досягнення самостійності й оригінальності наукового тексту. Практика доводить, що така інтеграція із виявленням і досягненням у результаті неодноразової переробки достатніх ознак оригінальності форми та змісту наукової думки, її писемної культури і переконливості не тільки попереджає наукову недоброчесність, але й продуктивно впливає на особистісну наукову самореалізацію.

3. Систематичний тренінг з оволодіння науковими методами дослідження та широке впровадження на наукових семінарах персонального захисту окремих фрагментів дисертаційного дослідження (з назвами й використанням методологічних підходів, використанням різних методів і технологій) із застосуванням коректного наукового діалогу і дружньої предметної дискусії.

Сучасна докторська підготовка, якщо узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід, без усяких сумнівів користується послугами народженої у ХХ столітті креативної педагогіки, чергового етапу розвитку інноваційної, зокрема, евристичної чи евристично-проблемної освіти, тобто цілком базується на благородній, життєствержувальній і одночасно прагматичній парадигмі – створити дійсно новий, значимий для людей і суспільства науковий продукт – суттєвий чинник для побудови фрагменту більш зручного і більш прийняттого життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, з одного боку, евристична освіта є одним із найдавніших видів навчання, заснованого на сократичній бесіді або евристичному евристичному діалозі. З іншого боку, реалізація в освітній практиці технологій евристичної освіти являє собою в різні епохи результат педагогічних зусиль прогресивних дослідників-педагогів, які виступали й виступають проти засилля традиційних передавальних, антидіалогічних методів і форм навчання. У зв'язку з цим актуальність технологій евристичного навчання та їх подальшого розвитку обґрунтовується об'єктивними вимогами суспільства до освітнього процесу і виховними

завданнями, що пов'язані з формуванням самостійної, творчої, конкурентоздатної особистості.

Тривала історія розвитку навчально-виховних практик свідчить, що забезпечити сформованість в учнів і студентів необхідних евристичних здібностей можливо через їхню включеність у різні види евристичної діяльності – пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної. Це, у свою чергу, забезпечує розвиток розумових процесів підростаючої особистості, активізацію її творчого мислення і продуктивної діяльності. На сучасному етапі модернізації української освіти саме евристична освіта, її інноваційні концепції і технології допоможуть досягнути головної мети сьогодення – виховати гуманістичну, гармонійно розвинену особистість, здатну до самозростання, самовдосконалення, самореалізації творчого потенціалу.

З'ясовано актуальні проблеми інноваційної, зокрема евристичної, освіти професіоналів, які вимагають невідкладного розв'язання: дефіцит навчальних, наукових та матеріальних ресурсів, нерозвиненість менеджменту сучасних інноваційних освітніх і наукових проєктів, відсутність у країні ефективних науково-освітніх мереж, які б об'єднували ресурси вищої і середньої освіти), що й стануть предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Гузій, Н. В. (2013). Проблемно-евристична спрямованість методичного арсеналу дидактичної підготовки. *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті*, 10-27 (Huzii, N. V. (2013). Problem-heuristic orientation of the methodological arsenal of didactological training. *Professional-creative self-realization of the future teacher in innovative education*, 10-27).
- Каптерев, П. Ф. (1990). *Эвристическая форма обучения в народной школе. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* Москва (Kapterev, P. F. (1990). *Heuristic form of education in a public school. Anthology of Russian pedagogical thought in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries.* Moscow).
- Коротяев, Б. И. (2006). *Учение – процесс творческий*. Т. 2. Луганск: Альмамагер (Kortiaiev, B. I. (2006). *Learning is a creative process*. Luhansk: Alma Mater).
- Кривонос, О. (2010). *Професійно-творчі вміння педагога та шляхи їх формування* (Kryvonos, O. (2010). *Teacher's professional and creative skills and ways of their formation*).
- Лазарев, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми (Lazariev, M. O. (2016). *Pedagogical creativity*. Sumy).
- Лазарев, М. О., Козлова, О. Г., Крижко, В. В. (2019). Особливості професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога у персоналізованій евристичній освіті. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*, (сс. 81–100). Суми (Lazariev, M. O., Kozlova, O. H., Kryzhko, V. V. (2019). Features of professional and creative self-realization of the future teacher in personalized heuristic education. In M. O. Lazariev, O. H. Kozlova (Eds.), *Cognitive-creative and professional self-realization of the personality in heuristic education*, (pp.81-100). Sumy).
- Лазарев, М., Лазарева, О. (2018). Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ імені М.П.*

- Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 30 (40), 53-59 (Lazariev, M., Lazarieva. O. (2018). Features and components of heuristic education in the future teacher's professional training. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov, Series 16. The creative personality of the teacher: problems of theory and practice, 30 (40), 53-59).*
- Лазарєв, М., Нефедченко, О. (2018). Професійна підготовка майбутнього педагога в контексті сучасної евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 31 (41), 84-91 (Lazariev, M., Nefedchenko, O. (2018). Professional training of the future teacher in the context of modern heuristic education. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov, Series 16. The creative personality of the teacher: problems of theory and practice, 31 (41), 84-91).**
- Лозова, В. (2003). Інноваційна дидактика В. О. Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка. Сер. Педагогічні науки, 52 (1), 13-15 (Lozova, V. (2003). Innovative didactics of V.O. Sukhomlynskyi. *Scientific notes of Kirovohrad State University named after V. Vynnychenko. Series Pedagogical Sciences, 52 (1), 13-15).**
- Лозова, В. І. (2000). Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Белгород (Lozova, V. I. (2000). *A holistic approach to the formation of cognitive activity of students. Belgorod).*
- Нефедченко, О. (2019). Розвиток концепцій і технологій евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті, (сс. 39-60). Суми (Nefedchenko, O. (2019). Development of concepts and techniques of heuristic education in foreign and national pedagogical science. In M. O. Lazarev, O. H. Kozlova (Eds.), *Cognitive-creative and professional self-realization of personality in heuristic education, (pp.39-60). Sumy).**
- Лазарева, О. (2013). Самостійна творча діяльність як провідний чинник самореалізації креативного потенціалу особистості. *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті, (сс. 69-111). Суми (Lazarieva, O. (2013). Independent creative activity as a leading factor in the self-realization of the creative potential of the individual. In M. O Lazarev (Ed.), *Professional-creative self-realization of the future teacher in innovative education, (pp.69-111). Sumy).**
- Зязюн, І. А. (Ред.) (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа (Ziazium, I. A. (Ed.) (1997). *Pedagogical Skill*. Kyiv: Higher School).
- Зязюн, І. А. (Ред.) (2008). *Педагогічна майстерність*. Київ: СПД Богданова А. М. (Ziazium, I. A. (Ed.) (2008). *Teaching Skills*. Kyiv: SPD named after Bordanov A. M.).
- Сбруєва, А. (2019). Тенденції реформування докторської підготовки у європейському просторі вищої освіти: соціальний вимір змін). *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Том 1. Суми, 2019, (сс. 184-188) (Sbrueieva, A. (2019). Trends in reforming doctoral training in the European space of higher education: the social dimension of change). *Education for the XXI century: challenges, problems, prospects: materials of the I International scientific-practical conference. Vol. 1. Sumy, 2019, (pp. 184-188)).**
- Сковорода, Григорій (1961). *Твори у 2 томах*. Київ: АН УРСР, Т. 1, (сс. 324, 327) (Skovoroda, Hryhorii (1961). *Works in 2 volumes*. Kyiv: AN URSR, vol. 1, (pp. 324, 327)).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *На трьох китах*. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Рад. школа. Т. 5. (сс. 339-343) (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *On three whales*. Selected works in five volumes. K.: Rad. shkola. Vol. 5, (pp. 339-343)).

- Сухомлинський, В. О. (1977). *Народження громадянина*. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Рад. школа, Т. 3. (сс. 283-582) (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Birth of a citizen*. Selected works in five volumes. K.: Rad. shkola. Vol. 3, (pp. 283-582)).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Павлівська середня школа*. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Рад. школа, Т. 4. (сс. 7-390) (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Pavlysh Secondary School*. Selected works in five volumes. K.: Rad. shkola. Vol. 4, (pp. 7-390)).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Сто порад учителю*. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Рад. школа, Т. 2. (сс. 419-654) (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *One hundred tips for the teacher*. Selected works in five volumes. K.: Rad. shkola. Vol. 2, (pp. 419-654)).
- Тарасевич, Н. Н. (1985). Исследование проблемы формирования основ педагогического мастерства у студентов. *Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы*. Полтава (Tarasevych, N. N. (1985). The study of the problem of forming the foundations of pedagogical mastery among students. *Ways to improve the psychological and pedagogical training of teachers in the light of the main directions of reform of the comprehensive and vocational schools*. Poltava).
- Тарасевич, Н. М. (2012). *Теоретична та навчально-методична розробка педагогічної майстерності – нової галузі у педагогіці, її впровадження у практику підготовки і підвищення кваліфікації учителів* (Tarasevych, N. M. (2012). *Theoretical and educational-methodological development of pedagogical mastery – a new branch in pedagogy, its introduction into the practice of teacher training and advanced training*).
- Lazarev, M., Nefedchenko, O. (2019). Conceptions and techniques of professional future teacher's training in the pedagogical works of the famous Ukrainian scientist V. I. Korotiaiev. *Theory and practice of introducing a competent approach to higher education in Ukraine*, (pp. 272-281). Vienna.
- Nefedchenko, O. I. (2018). Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164*, 41-45.

РЕЗЮМЕ

Сбруева Алина, Бойченко Марина, Чашечникова Ольга. Становление концепций и технологий эвристического образования в исследованиях украинских ученых.

Статья посвящена аналитическому обзору и обобщению результатов исследований украинских ученых, посвященных выявлению основных источников, тенденций и проблем становления концепций и технологий эвристического образования в зарубежной и отечественной педагогической науке. Установлены три основных источника и одновременно три составляющие эвристического образования: сократовский (эвристический) диалог, концепция творческой самореализации личности; методологические и технологические основы творческой деятельности. Выявлено, что эвристическое образование (ЭО) и его составляющие имеют тенденции к постоянному совершенствованию, модернизации сферы применения и одновременно усложнению содержания и способов освоения и использования.

Ключевые слова: эвристическое образование, концепции и технологии, эвристический диалог, творческая самореализация личности, творческая деятельность, зарубежная и отечественная педагогическая наука, этапы, тенденции развития.

SUMMARY

Sbruieva Alina, Boichenko Maryna, Chashechnikova Olga. Formation of concepts and techniques of heuristic education in researches of Ukrainian scientists.

The article is devoted to the analytical review and synthesis of the results of Ukrainian scientists' researches, aimed at identifying the main sources, tendencies and problems of the formation of concepts and techniques of heuristic education in foreign and native pedagogical science. Three main sources and simultaneously three components of heuristic education have been identified: Socratic (heuristic) dialogue (its primary source and main specific characteristic); the concept of creative self-realization of the individual as a strategy for the development of democratic and humanistic society and the goal of modern education; methodological and technical foundations of creative activity – the essence of heuristic education. Native scholars have identified: heuristic (Socratic) dialogue as the primary source of heuristic education and its other components tend to constantly improve, modernize, expand the scope and at the same time complicate the content and forms, ways of development and use. This tendency is confirmed by the writings of either the followers of Socrates (Platon, Kvintylian, H. Armstrong, P. Kapteriev, N. Barbalis, P. Freire, M. Bakhtin) or modern scholars. It has been proved that heuristic techniques, in particular heuristic dialogue, make it possible for students to find out the unknown things to them in a perfect and understandable way, which can be replaced by new knowledge only in the process of combined parity, motivated, powerful and competent efforts.

The most recent period of development of heuristic education in the late XX – the first decade of the XXI century, as was revealed by researchers (B. Korotiaiev, N. Huzii, V. Lozova, M. Lazariiev, O. Nefedchenko, O. Popova) can be divided into three stages (1960-1980s; 1980-1990; 2000s-2019) in accordance with the identified tendencies of expansion, improvement and complication of conceptual constructions and techniques of heuristic and problem-based-heuristic education. The I stage researchers associate, first of all, with the innovative development of theoretical foundations and teaching techniques as a creative process by prof. B. Korotiaiev and his scientific school. II stage – development of theories of techniques of problem-based and heuristic education on the basis of concepts of personality's creative self-realization (scientific school of professor V. Lozova) and preparation of the personality of the future teacher-master (scientific school of professors I. Ziaziun and N. Tarasevych); III stage – deepening and modernization of heuristic education, development of techniques of constructive and creative activity in training of teachers and doctors of philosophy (scientific schools headed by professors B. Korotiaiev, V. Lozova, N. Huzii, M. Lazariiev, A. Sbruieva, O. Semenog, O. Antonova). Actual problems of innovative, in particular heuristic, education of professionals, which require immediate solution (shortage of educational, scientific and material resources, underdeveloped management of modern innovative educational and scientific projects, lack of effective scientific and educational networks in the country that would combine the resources of higher and secondary education) are found out.

Key words: *heuristic education, concepts and techniques, heuristic dialogue, creative self-realization of personality, creative activity, foreign and native pedagogical science, stages, tendencies of development.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.015.1:796.012.414.6

Константин Бондаренко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
ORCID ID 0000-0001-7383-7790

Алла Бондаренко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
ORCID ID 0000-0002-0566-0660

Анастасия Никитина

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
ORCID ID 0000-0002-6836-8579

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/327-336

ИЗМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРЫЖКА В ШПАГАТ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ЗАНЯТИЯ

Целью исследования явилось определение эффективности обучения специальным гимнастическим упражнениям на основе биомеханического анализа движения. Для решения поставленной цели использовался метод позных ориентиров движения и метод миометрии. Выявлены основные параметры мышечного тонуса, эластичность скелетных мышц, уровень силового потенциала и эффективность мышечной работы. Определены количественные параметры серийности выполнения специального упражнения. Параметры функционального состояния скелетных мышц позволили оценить их вклад в обеспечение результативности гимнастического упражнения.

Ключевые слова: *граничные положения, скелетные мышцы, функциональное состояние, физические упражнения.*

Постановка проблемы. Эффективность спортивной подготовки обусловлена обратной связью между качественными и количественными параметрами нагрузочной деятельности и ответной реакцией скелетных мышц на объёмы и интенсивность применяемых упражнений. Это даёт возможность повысить роль индивидуального контроля за выполнением движений и обеспечить коррекцию тренировочной деятельности на основании индивидуального восприятия скелетными мышцами нагрузок различной направленности.

Анализ актуальных исследований. Структура подготовки спортсменов во многом зависит от правильности выстраивания двигательных действий. Основой тренировочного процесса является рационализация движений на основе кинематических характеристик (Bruggeman, 1994; Voloban et al., 2007; Бондаренко и Волкова, 2019). Наиболее рациональные траектории движений и создание необходимых усилий – основа освоения сложно координационных движений в различных видах спорта (McNitt-Gray, 2001; Bondarenko & Khikhluha, 2017). Рациональная биодинамика движений строится на основании разделения на части, фазы, стадии или узловые элементы (Sands, 2001; Бондаренко, 2019). Каждый из этих узловых

элементов определяется педагогической задачей и структурой изменения траекторий движения и усилий. Эти задачи являются структурным элементом программы овладения двигательными действиями.

Программирование тренировочной деятельности на основе функционального состояния управляющих систем организма определяет характер объёма и интенсивности тренировочных воздействий (Madzharov, 2019). Наиболее важной системой обеспечения движения являются функциональные возможности скелетных мышц (Бондаренко и Кобец, 2010). Эта система лежит в основе подготовки спортсменов, чья спортивная деятельность первоочередно зависит от качества параметров движений и взаимодействия звеньев тела в результирующем действии (Хихлуха и Бондаренко, 2019).

Изменение траекторий движения и генерация силовых параметров скелетных мышц определяется механизмом адаптации к предлагаемой физической нагрузке (Самсонова и Борисевич, 2017). Изменение техники выполняемых упражнений во многом зависит от исходного уровня тонуса и эластичности скелетных мышц, а также, эффективности мышечной деятельности.

Цель – определение эффективности обучения специальным гимнастическим упражнениям на основе биомеханического анализа движения.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 9 спортсменов, занимающихся гимнастикой и имеющих спортивную квалификацию «кандидат в мастера спорта». В одном тренировочном занятии гимнастики серийно выполняли упражнение «прыжок в шпагат». В исследовании осуществлялась биомеханическая оценка движения с определением оптимальных диапазонов суставных положений звеньев. Фиксировалось изменение позных элементов упражнения с течением времени под воздействием физических нагрузок. Определялся характер восприятия скелетными мышцами нагрузочных воздействий. Была выявлена во времени динамика функционального состояния в скелетных мышцах.

Биомеханический анализ выполнения гимнастических движений осуществлялся в научно-исследовательской лаборатории физической культуры и спорта учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Видеосъёмка выполнялась в течении тренировочного занятия с помощью цифровой видеокамеры «Fastvideo-200» со скоростью 200 к/с и разрешением 640x480 пикселей. Обработка видеogramм осуществлялась с помощью программного обеспечения «KinoVea». В качестве основного метода исследования использовался метод позных ориентиров движений, позволивший выделить граничные и ряд мультипликационных положений (Бондаренко и Волкова, 2019).

Параметры адекватности применения физических нагрузок на занятии определялись:

- на основаниии реакции скелетных мышц на предлагаемую нагрузку;
- по скорости восстановления функционального состояния скелетных мышц по окончании выполнения физических нагрузок.

Функциональное состояние скелетных мышц контролировалось методом миометрии (Вайн, 2002) и интерпретировались с учётом механизмов адаптации мышечной деятельности (Черноус и др., 2009).

Изложение основного материала. Прыжок в шпагат является структурным обязательным элементом в вольных упражнениях и упражнениях на бревне. Кроме того, он является базовым элементом при обучении разновидностям гимнастических упражнений, выполняемых при прыжках с амплитудным разведением ног.

Обучение данному гимнастическому упражнению осуществляется с учётом позных положений, а именно: связанных с разбегом или подскоком на месте подготовительных движений, отталкиванием от опоры двумя ногами или одной, образование заданной формы движения с фиксацией позы и мягким приземлением в полуприсед с первоначальной опорой на носки. Основополагающим критерием правильности выполняемого упражнения является положение тела, при котором достигается угол 180° между бедрами ног при фиксации позы.

В качестве позных ориентиров движения нами были выделены следующие узловые положения: исходное положение (ИП), пусковое положение (ПП), конечное положение (КП) и ряд мультипликационных положений (МП), в зависимости от педагогической задачи выполняемого действия (рис. 1).

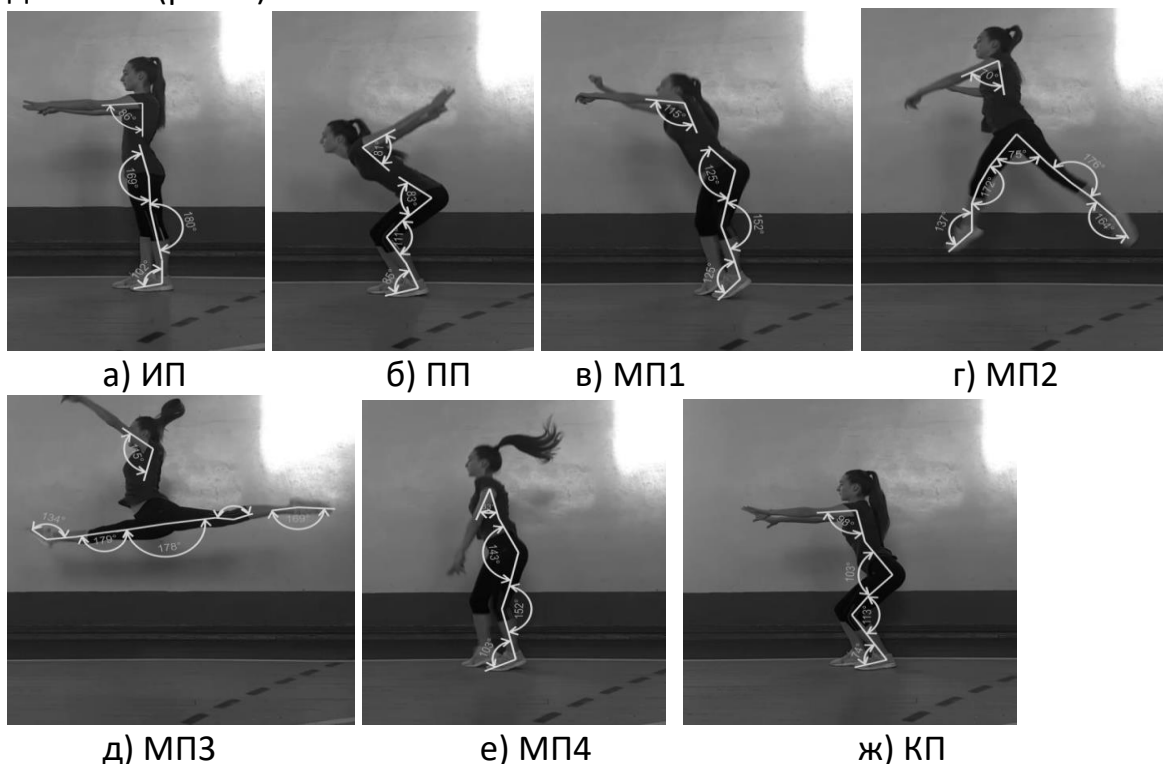


Рис. 1. Позные элементы прыжка в шпагат

Расположение звеньев тела гимнастки в исходном положении (рис. 1а) характеризуется стойкой ноги вместе, руки вперед параллельно опоре. Диапазон суставных углов для биокинематических пар составляет: туловище-рука $86-90^\circ$, туловище-бедро $169-173^\circ$, бедро-голень $177-180^\circ$, голень-стопа $90-102^\circ$.

Пусковое положение (рис. 1б) характеризуется положением приседа. Особенностью позы является жёсткая фиксация стопы на опоре, несколько прогнутое положение туловища и разгибание головы в атланта-затылочном сочленении. Основная нагрузка в данном позном положении осуществляется мышцами антагонистами – сгибателями стопы, разгибателями голени, бедра, туловища и головы. За счёт их напряжения выполняется уступающая работа при дистальной опоре. Для обеспечения последующего движения, в данном положении гимнаст обеспечивает опускание общего центра масс тела (ОЦМт). При этом происходит предварительное растягивание мышц для последующего более сильного сокращения в момент отталкивания. Следует учитывать, что задержка в данном положении может привести к возникновению релаксации в скелетной мышце, характеризующейся быстрым снижением силы при неизменной её длине.

Параметры суставных углов находятся в диапазоне: туловище-рука $74-81^\circ$, туловище-бедро $81-83^\circ$, бедро-голень $111-120^\circ$, голень-стопа $85-91^\circ$.

Первое мультипликационное положение (рис. 1в) определяется моментом отталкивания двумя ногами от опоры. Основную роль в движении берут на себя сгибатели стопы, разгибатели в коленном и тазобедренном суставах, разгибатели позвоночника. В момент отталкивания происходит напряжение всех мышечных групп, задействованных в передаче импульса силы. Мощность отталкивания в нашем исследовании составила 1243 ± 74 Вт. Изменению высоты перемещения ОЦМт способствует скорость взмаха руками. Диапазон суставных углов для биокинематических пар составляет: туловище-рука $110-115^\circ$, туловище-бедро $117-125^\circ$, бедро-голень $152-159^\circ$, голень-стопа $121-126^\circ$.

Второе мультипликационное положение (рис. 1г) характеризует безопорное движение в момент перемещения тела вверх с начальным разведением ног вперёд-назад. Диапазон суставных углов для биокинематических пар составляет: туловище-рука $68-72^\circ$, угол между бёдрами $60-75^\circ$, бедро-голень (для обеих ног) $161-172^\circ$, голень-стопа (для обеих ног) $147-164^\circ$.

Третье мультипликационное положение (рис. 1д) определяется фиксацией положения «шпагат» в верхней точке фазы полёта. Оно характеризуется полным разведением ног в разные стороны. В фиксацию положения включается выворотное отведение ноги назад, прямая осанка, разгибание стоп. Согнутое положение руки в локтевом суставе обеспечивается напряжением сгибателей предплечья. Опускание верхних

конечностей происходит преимущественно под действием силы тяжести. Напряжение создаётся в мышцах разгибателях стопы, коленных и тазобедренных суставах, а также в мышцах-разгибателях позвоночного столба. Оптимальное угловое положение в голеностопных суставах должно стремиться к 180° , угловое положение между бедрами может превышать, но быть не меньше 180° . Недопустимо и сгибание в коленных суставах.

Приземление отмечено в четвёртом мультипликационном положении (рис. 1е). Выполняется на переднюю часть стопы для усиления амортизации. Ноги несколько согнуты в коленных и тазобедренных суставах за счет уступающей работы мышц-сгибателей стопы, разгибателей в коленном и тазобедренном суставах, а также разгибателей позвоночного столба. Параметры суставных углов находятся в диапазоне: туловище-рука $30-35^\circ$, туловище-бедро $141-146^\circ$, бедро-голень $148-154^\circ$, голень-стопа $97-104^\circ$.

Конечное позное положение (рис. 1ж) характеризуется фиксацией позы. Основой данного положения является устойчивость гимнастки на опоре. Это достигается четкой ориентацией местоположения ОЦМт относительно проекции опоры. Диапазон суставных углов определяется положением туловище-рука $92-96^\circ$, туловище-бедро $98-104^\circ$, бедро-голень $109-114^\circ$, голень-стопа $71-76^\circ$.

На основании позных ориентиров движения была выстроена структурно-фазовая модель выполнения прыжка в шпагат (табл. 1)

Таблица 1

Структурно-фазовая модель и кинематические характеристики техники исполнения прыжка в шпагат

Стадии	Аккумуляция	Рабочая	Реализация	Амортизация
Фазы	Подготовительная (ИП)	Отталкивание (ПП, МП1)	Полет (МП2, МП3)	Приземление (МП4, КП)
Время (с)	$0,15 \pm 0,009$	$0,27 \pm 0,011$	$0,35 \pm 0,007$	$0,10 \pm 0,002$
Граничные позы	Тело прямое, руки вперед	Плечи наклонены вперед, ноги согнуты в коленных суставах	Шпагат, соединение ног	Касание стоп опоры. Сгибание ног в коленных суставах
Ведущие действия	Подготовка к отталкиванию	Ускорение при отталкивании	Разведение ног в шпагат	Снижение скорости, сохранение равновесия

Оптимальное функциональное состояние скелетных мышц обеспечивается достаточным притоком кислорода и питательных веществ. В том числе это способствует повышению скорости удаления метаболитов. Следовательно, обеспечение оптимального уровня работоспособности скелетных мышц, повышение быстроты и точности движений определяется рационально организованным тренировочным процессом и правильно спланированной физической нагрузкой.

Для определения изменения траекторий движения спортсменам было предложено серийное выполнение гимнастического элемента «прыжок в шпагат», с исследованием функционального состояния скелетных мышц между сериями.

Параметры функционального состояния определялись у прямой мышцы бедра (*rectus femoris*), двуглавой мышцы бедра (*biceps femoris*) и икроножной мышцы (*m. gastrocnemiusc.m.*).

Функциональное состояние скелетных определялось по параметру мышечного тонуса (*frequency*, Гц), индексу эластичности мышцы (*Decr. index*) и индексу жесткости мышцы (*Stiff. index*).

Частота колебания мышцы в расслабленном состоянии характеризует её тонус (*frequency*). Диапазон нормы для двуглавой и четырёхглавой мышц бедра, а также, для икроножной мышцы находится в пределах 11-15 Гц. После первой серии упражнений отмечается небольшое снижение показателя, не выходящее за границы диапазона нормы (рис. 1). После седьмой серии выполненного упражнения отмечается превышение верхнего диапазона нормы для прямой головки четырёхглавой мышцы бедра. Следует отметить, что и показатели двуглавой мышцы бедра к седьмой серии подходят к верхнему пределу границы нормы.

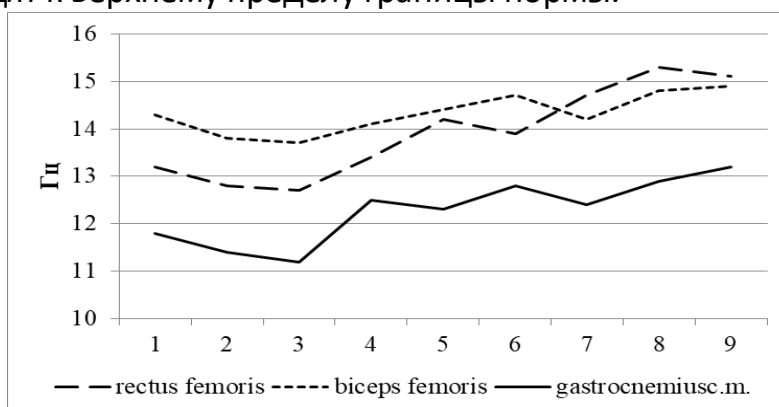


Рис. 1. Показатели тонуса скелетных мышц при серийном выполнении упражнения

По индексу эластичности (*decrement index*) оценивается способность мышцы восстанавливать исходную форму после сокращения. На основании этих данных нами определялась и эффективность мышечной работы. В так называемую «адаптационную яму», после первой серии выполнения движения наиболее значительно попадает прямая мышца бедра. Последующее воздействие серийного выполнения упражнения не сказывается на параметрах эластичности скелетных мышц (рис. 2).

Способность мышцы оказывать сопротивление изменениям формы в результате воздействия внешних сил определяется по индексу жесткости (*stiffness index*). По этому параметру определяется и силовой потенциал скелетной мышцы.

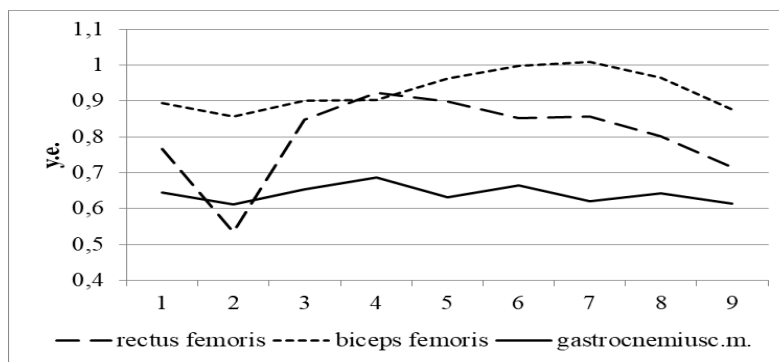


Рис. 2. Показатели индекса эластичности скелетных мышц при серийном выполнении упражнения

Параметры силового потенциала мышц при серийном выполнении прыжка в шпагат свидетельствуют о различной реакции в ответ на предлагаемую нагрузку (рис. 3). В частности, динамика изменений показателя для икроножной мышцы и двуглавой мышцы бедра колеблется в пределах нормы функционального состояния. Параметры прямой мышцы бедра свидетельствуют о резком снижении показателя после первой серии упражнения с восстановлением до исходного уровня к четвёртой серии. Вместе с тем, уже к седьмой серии показатели аккумуляции силы значительно снижаются, продолжая ухудшаться и при последующих нагрузках, что свидетельствует о значительном утомлении.

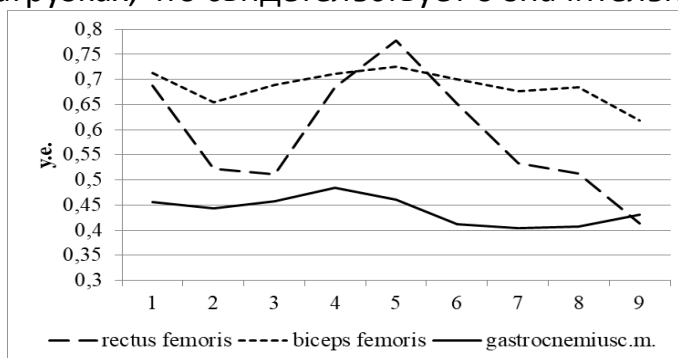


Рис. 3. Показатели индекса жесткости скелетных мышц при серийном выполнении упражнения.

Выполнение упражнения на фоне утомления приводит к появлению ошибок в технике движения. В момент утомления скелетных мышц нами были выявлены следующие отклонения от правильного выполнения технического элемента:

- недостаточная амплитуда движения в момент отталкивания;
- отсутствие синхронности фиксированного положения рук в момент выпрямления ног в шпагат;
- в момент безопорной фазы выполняется наклон туловища вперед, что снижает высоту прыжка и может привести к падению и травме;
- сгибание ног в коленных суставах в момент положения шпагата;
- приземление на прямые ноги;

- расслабленное приземление и присутствие лишних движений, что делает положение тела ограниченно-устойчивым.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.

Структура позных ориентиров позволяет выявить граничные положения фаз движения, обеспечивающих результат. Это дало нам возможность определить наиболее рациональные траектории движения звеньев тела и оптимальные диапазоны суставных положений.

Основным требованием к обучению физическим упражнениям является выполнение их без ошибок. Определение исходных, конечных, пусковых и ряда мультипликационных положений позволило не только выявить критерии рациональности движения, но и типичные ошибки, возникающие в результате утомления.

Серийное выполнение гимнастических упражнений, применяемое в одном тренировочном занятии, ограничено количеством повторений. Это определяется по параметрам мышечного тонуса, силового потенциала и эффективности мышечной деятельности. Результаты исследования позволяют утверждать, что количество серий в одном тренировочном занятии не должно превышать шести.

В дальнейшем предполагается выявить биомеханическую взаимосвязь гимнастических упражнений по кинематическим и динамическим параметрам движения и количественные параметры обеспечения эффективности двигательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бондаренко, К. К., Волкова, С. С. (2019). Биодинамика движений пловца на основе учета узловых элементов. *Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я», 2, 25-27* (Bondarenko, K. K., Volkova, S. S. (2019). Biodynamics of swimmer's movements on the basis of consideration of nodal elements. *Topical Public Health Issues: Proceedings of the IX All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation "Education and Health", 2, 25-27*).
- Бондаренко, К. К., Бондаренко, А. Е., Кобец, Е. А. (2010). Изменение функционального состояния скелетных мышц под воздействием напряженной нагрузочной деятельности. *Наука і освіта, 6, 35-40* (Bondarenko, K. K., Bondarenko, A. E., Kobets, E. A. (2010). Changes in the functional state of skeletal muscles under the influence of intense load activity. *Science and education, 6, 35-40*).
- Бондаренко, К. К., Волкова, С. С. (2019). Узловые элементы движения конечностей в плавании способом баттерфляй. *II Европейские игры – 2019: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты подготовки спортсменов: материалы Междунар. науч.-практ. конф., в 4 ч. Минск: БГУФК, Ч. 2, 42-45* (Bondarenko, K. K., Volkova, S. S. (2019). Nodal elements of limb movement in butterfly stroke. *Materials of Intern. scientific-practical conf. "II European Games - 2019: psychological, pedagogical and biomedical aspects of training athletes", in 4 parts, 2, 42-45*).
- Вайн, А. (2002). Миометрия в диагностике функционального состояния скелетной мышцы (Vain, A. Myometrium in the diagnosis of the functional state of skeletal muscle).

- Самсонова, А.В., Борисевич, М.А., Барникова, И.Э. (2017). Изменение механических свойств скелетных мышц под влиянием физической нагрузки. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, 2 (144), 221-224 (Samsonov, A. V., Borisevich, M. A., Barnikova, I. E. (2017). Changes in the mechanical properties of skeletal muscles under the influence of physical activity. *Peter Lesgaft University Scientific notes*, 2 (144), 221-224).
- Хіхлуха, Д., Бондаренко, К. (2019). Управління підготовкою юних веслярів на основі обліку функціонального стану скелетних м'язів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (90), 293-307 (Khikhluha, D., Bondarenko, K. (2019). Management of paddlers' training on the basis functional state of skeletal muscles. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative technologies*, 6 (90), 293-307). DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/296-307.
- Черноус, Д. А., Шилько, С. В., Бондаренко, К. К. (2009). Биомеханическая интерпретация данных миометрии скелетных мышц спортсменов. *Российский журнал биомеханики*, 1 (43), 7-17 (Chernous, D. A., Shilko, S. V., Bondarenko, K. K. (2009). Biomechanical interpretation of the skeletal muscle data of athletes. *Russian Journal of Biomechanics*, 1 (43), 7-17).
- Boloban, W., Sadowski, J., Wisniowski, W., Mastalerz, A., Niznikowski, T. (2007). Kinematic structure of double salto backward stretched performed with stable landing and in combination with salto tempo. *Research Yearbook, Medsportpress*, 13 (1), 104-107.
- Bondarenko, K., Madzharov, A. (2019). Programming of the training process in handball on the basis of the functional condition of different systems of the organism. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 176-187 (Bondarenko, K., Madzharov, A. (2019). Programming of the training process in handball on the basis of the functional condition of different systems of the organism. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative technologies*, 3 (87), 176-187). DOI 10.24139/2312-5993/2019.03/176-187.
- Bondarenko, K., Khikhluha, D. & Bondarenko, A. (2017). Biomechanical Characteristics of Kayaking. *The SIOSS Journal of Sport Science*, 12, 6-13.
- Brüggemann, G. P. (1994). Biomechanics of gymnastic techniques. *Sport Science Review*, 3, 79-120.
- McNitt-Gray, J. L. (2001). Proceedings of the Biomechanics Symposia. *University of San Francisco. Impulse generation during jumping and landing movements*, 95-99.
- Sands, W. A. (2001). Biomechanics for gymnastics. *The Science of Gymnastics*. Routledge, Francis and Taylor Grp., 55-104.

АНОТАЦІЯ

Бондаренко Костянтин, Бондаренко Алла, Нікітіна Анастасія. Зміна техніки виконання стрибка в шпагат у процесі тренувального заняття.

Метою дослідження було визначення ефективності навчання спеціальним гімнастичним вправам на основі біомеханічного аналізу руху.

Для вирішення поставленої мети використовувався метод позних орієнтирів руху і метод міометрії. Виявлені основні параметри м'язового тону, еластичність скелетних м'язів, рівень силового потенціалу та ефективність м'язової роботи. Визначено кількісні параметри серійності виконання спеціальних вправ. Параметри функціонального стану скелетних м'язів дозволили оцінити внесок скелетних м'язів у забезпечення результативності гімнастичної вправи.

Ключові слова: граничні положення, скелетні м'язи, функціональний стан, фізичні вправи.

SUMMARY

Bondarenko Konstantin, Bondarenko Alla, Nikitina Anastasiia. Change of splits jump technique in the process of training sessions.

Increasing the role of individual control over the performance of movements and ensuring correction of training activities on the basis of individual perception of skeletal muscles loads of different directions is an important task. Qualified gymnasts took part in the study. The purpose of the study was to determine the effectiveness of training special gymnastic exercises based on biomechanical analysis of movement. To solve this goal, we used the method of paired landmarks of movement and the method of myometry. The initial, final, starting and a number of animated positions were identified, which allowed not only to identify the criteria for rationality of movement, but also typical errors that occur as a result of fatigue.

A structural-phase model of performing a splits jump was built on the basis of different movement landmarks. Evaluation of changes in the performance of skeletal muscles was determined by serial performance of the exercise in one training session. Testing was performed after each serial repetition. Muscle tone at rest, skeletal muscle elasticity, level of strength potential and efficiency of tower work were evaluated.

The main parameters of changes in the functional state of skeletal muscles are revealed. The quantitative parameters of the seriality of a special exercise are determined. Parameters of the functional state of skeletal muscles allowed us to evaluate the contribution of skeletal muscles to ensure the effectiveness of gymnastic exercises.

The study revealed the appearance of typical errors when performing the exercise against the background of fatigue, namely: insufficient amplitude of movement at the moment of repulsion; the lack of synchronicity of the fixed position of the hands at the time of straightening the legs in the twine; at the moment of the unsupported phase, the torso is tilted forward, which reduces the height of the jump and can lead to a fall and injury; flexion of the legs at the knee joints at the moment of the twine position; landing on straight legs; relaxed landing and unnecessary movements, which make the body position limited-stable.

In the future, it is expected to identify the biomechanical relationship of gymnastic exercises on kinematic and dynamic parameters of movement and quantitative parameters to ensure the effectiveness of motor activity.

Keyword: boundary positions, skeletal muscles, functional state, physical exercises.

УДК 372.3+376+616.7

Павло Бочков

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-5228-8630

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/336-348

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ У ФОРМУВАННІ ПОСТУРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ПРИ ПОРУШЕННЯХ РІВНОВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті досліджено можливості використання матеріально-технічних засобів у подоланні порушень рівноваги в дошкільників. Зроблено огляд досліджень із цієї проблеми, виявлено проблематику, яка ще недостатньо досліджена. Особлива увага приділялася розробці та використанню авторських тренажерів для фізичного виховання дітей дошкільного віку з синдромом постурального дефіциту. Було розглянуто й охарактеризовано такі тренажерні конструкції, як «Неспокійна піраміда», «Дирижабль», «Канатна дорога». По кожному тренажеру було надано його технічну характеристику, поради щодо їх виготовлення та експлуатації, а

також розкрито його методичні можливості щодо подолання порушень рівноваги в дошкільників у вигляді конкретних комплексів корекційних вправ.

Ключові слова: тренажери, порушення функції рівноваги, дошкільники, постуральна система апломбу.

Постановка проблеми. Розвиток функції рівноваги в дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату має відбуватися в системному форматі, коли будуть поєднуватися можливості спеціальних корекційних вправ, спрямованих на стимулювання всіх інформаційних каналів системи рівноваги, із можливостями матеріально-технічного забезпечення корекційного процесу відповідним предметно-просторовим оточенням. Перш за все, маються на увазі спеціальні тренажерні конструкції, за допомогою яких можна стимулювати, розвивати та коригувати функцію рівноваги в дітей із порушеннями ОРА.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд літератури з проблеми показав, що дослідженнями можливостей використання тренажерів для формування в дітей дошкільного віку функції рівноваги в різні часи займалися фахівці з корекційного виховання та рухової реабілітації. Так, М. М. Єфименко та М. Д. Мога (1987, 1991, 2009, 2013, 2014) досліджували особливості застосування авторських тренажерів у корекційно спрямованому фізичному вихованні дітей дошкільного віку, які страждають на церебральний параліч, а також таких, що мають парези церебрального та спінального рівня. В. І. Козьявкін із колегами (2013) вивчали можливості застосування в лікувальній фізичній культурі дітей із ДЦП танцювального килимка для формування функції рівноваги на місці. О. А. Холодов (2005) досліджував функцію рівноваги як складову в навчанні дітей із церебральним паралічем самостійному ходінню. Ю. А. Гросс та М. А. Гросс (1998, 2000) експериментували з підвісним «тренажером Гросса» для формування в дітей з ДЦП можливості зберігати рівновагу в ортоградному двохопірному положенні, а також під час самостійної ходьби.

Віддаючи належне виконаним фахівцями дослідженням, слід зауважити, по-перше, що всі вони, головним чином, були присвячені категорії дітей, які страждають на ДЦП, що не є завданням наших пошуків. По-друге, колеги не використовували у своїх дослідженнях сучасні комп'ютерні здобутки у вигляді стабілографії з її можливостями об'єктивно та комплексно аналізувати стан змін цієї функції після формувального педагогічного експерименту.

Наведене вище дозволяє вважати тему використання авторських тренажерів у покращенні функції рівноваги в дошкільників із моторними порушеннями вельми **актуальною**.

Мета статті полягає у вивченні можливостей застосування авторських тренажерів «Неспокійна піраміда», «Дирижабль» та «Канатна дорога» для розвитку та корекції функції рівноваги в зазначеного контингенту дітей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі методи: *метод аналізу й систематизації інформації* щодо вітчизняного та зарубіжного досвіду з проблем використання спеціальних тренажерів для розвитку функції рівноваги в дітей – використовувався для дослідження ступеня наукових розробок та визначення можливості практичного використання різних тренажерних конструкцій у корекційному фізичному вихованні дітей дошкільного віку з синдромом постурального дефіциту; *обстеження фізичного розвитку дітей (спостереження, порівняння)* – для виявлення особливостей та ефективності розвитку функції рівноваги в зазначеного контингенту дітей на запропонованих авторських тренажерах.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося докладніше на тренажері «Неспокійна піраміда» (фото 1).



Фото 1

Цей тренажер, як і наступні два, були створені в Центрі реабілітації рухом (ЦРР) дітей з порушеннями ОРА, який було засновано в 1990 році М. М. Єфименком. Він і є автором ідеї тренажера та його попереднього експериментального зразка. Далі цю загальну ідею дозованого одночасного коливання в усіх площинах на вищому технологічному рівні оформив та постійно доопрацьовував у своїх експериментальних дослідженнях співробітник Центру М. Д. Мога (Єфименко та Мога, 2011; Мога, 2007; Мога, 2003; Мога, 2000).

Основу тренажера становить фанера товщиною 12 мм, металевий обертовий диск «Здоров'я» (або аналогічний йому), сферичні полози з металевого прута, ручки-фіксатори та пінополіуретанові килимки (рис. 1).

Збираються тренажерні підконструкції таким чином:

- «Дошка-оберталочка» – диск «Здоров'я» прикручується до фанерної основи на перетині двох його діагоналей зі зворотного боку, а рейки-фіксатори кріпляться по краях довгої сторони.

- «Човник» – з металевого прута вигинається відповідна дуга, на яку надівається захисний шланг такого самого розміру, після чого полози кріпляться вздовж до фанерної опори зі зворотного боку, а ручки-фіксатори звернуто, також уздовж країв довгих сторін.

- «Качалочка» – верхня й найменша складова тренажерного комплексу: збирається так само, як і «Човник», тільки полози кріпляться не вздовж, а поперек основи.

«Неспокійна піраміда» покривається лаком або ж фарбою відповідних кольорів, які підходять інтер'єру фізкультурної зали. Зверху на кожен із трьох тренажерів можна класти амортизаційні або масажні килимки.

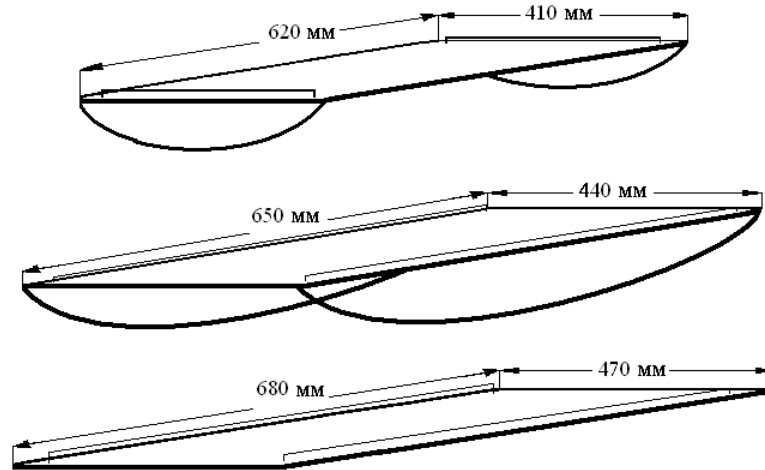


Рис. 1

Практика багаторічної фізичної реабілітації дітей дошкільного віку з порушеннями ОРА показала значні методичні можливості цієї тренажерної конструкції. На тренажері «Неспокійна піраміда» можна стимулювати майже всі канали постуральної системи апломбу (вестибулярний, зоровий, окуломоторний, проприоцептивний та подарний). Нижче буде наведено орієнтовний комплекс вправ із розвитку та корекції функції рівноваги у зазначеного контингенту дітей:

1. З вихідного положення (в.п.) стоячи на «Дошці-оберталочці» зберігати стійкість під час обертання конструкції педагогом (спочатку дуже повільно, потім повільно і дали з поступовим збільшенням швидкості обертання).

2. З в.п. стоячи на «Човнику» зберігати стійкість під час дозованих розгойдувань конструкції педагогом вліво – вправо з поступовим збільшенням амплітуди коливання.

3. З в.п. стоячи на «Гойдалці» зберігати стійкість під час дозованих розгойдувань конструкції педагогом вперед – назад із поступовим збільшенням амплітуди коливання.

4. З в.п. стоячи на «Дошці-оберталочці» зберігати стійкість під час самостійного обертання на тренажері (спочатку дуже повільно, потім повільно і дали з поступовим збільшенням швидкості обертання).

5. З в.п. стоячи на «Човнику» зберігати стійкість під час самостійних розгойдувань конструкції дитиною вліво – вправо з поступовим збільшенням амплітуди коливання.

6. 3 в.п. стоячи на «Гойдалці» зберігати стійкість під час самостійних розгойдувань конструкції дитиною вперед – назад із поступовим збільшенням амплітуди коливання.

7. 3 в.п. стоячи на «Човнику» та «Дошці-оберталочці» (перший тренажер стоїть на другому) зберігати стійкість під час обертань і розгойдувань тренажерів педагогом, які треба робити з поступовим збільшенням швидкості обертання та амплітуди розгойдування.

8. 3 в.п. стоячи на «Човнику» та «Дошці-оберталочці» (перший тренажер стоїть на другому) зберігати стійкість під час самостійних обертань і розгойдувань дитиною з поступовим збільшенням швидкості обертання та амплітуди розгойдування.



Фото 2

9. 3 в.п. стоячи на «Неспокійній піраміді» (на всіх трьох складових тренажера) зберігати стійкість під час обертань і розгойдувань тренажерів педагогом у всіх площинах, які треба робити з поступовим збільшенням швидкості обертання та амплітуди розгойдування.

10. 3 в.п. стоячи на «Неспокійній піраміді» (на всіх трьох складових тренажера) зберігати стійкість під час самостійних обертань і розгойдувань тренажерів дитиною в усіх площинах, які треба робити з поступовим збільшенням швидкості обертання та амплітуди розгойдування (фото 2).

Надалі ці вправи можна поступово ускладнювати шляхом таких методичних прийомів:

А) додаючи дозовані балістичні рухи рукою або руками за типом фехтування гімнастичною палицею з умовними негативними казковими персонажами;

Б) танцюючи на тренажері під музичний супровід;

В) виконуючи кидки м'яча та його ловіння;

Г) зменшуючи зоровий контроль за оточуючим простором (періодично заплющуючи очі).

Перейдемо до опису тренажера «Дирижабль». Він складається із пластмасової бочки об'ємом близько 40–50 літрів, трьох пластикових поручнів, дитячого гімнастичного (металевого) обруча, двох петель-фіксаторів для зап'ястя, одного обважнювача-стабілізатора (до 10 кг) і диска, що обертається (типу «Здоров'я») (рис. 2).

Таким чином, стропи, на яких підвішується даний тренажер, розраховані на навантаження, що в кілька разів перевищує вагу дитини та тренажера. Сама конструкція бочки також є гарантом безпеки навіть для дитини, яка ще не дуже впевнено стоїть. Глибина і діаметр бочки такі, що не дозволяють підопічному швидко і кардинально втратити рівновагу і, тим більше, випасти з неї.

Під час занять фізичною культурою особливу увагу слід приділяти самій рухово-ігровій діяльності – при цьому повинна бути гарантована стовідсоткова безпека малюка за будь-яких варіантів його поведінки на тренажерній конструкції. Так, на тренажері «Дирижабль» під час широко ампліудного розгойдування зростає небезпека перекидання бочки разом із дитиною назад. Ця проблема була вирішена такими технічними засобами:

- на дно бочки був прикріплений обважнювач-стабілізатор у вигляді металевого млинця від штанги вагою 5–10 кг. Таким чином, центр мас всієї системи концентрується внизу, що значною мірою ускладнює перекидання основного елемента конструкції (тобто бочки);

- перекидання також можна уникнути, якщо застосувати різні петлі-фіксатори для ручного та кистьового захвату. Цьому сприятимуть і самі стропи, розташовані вертикально й паралельно (двохопорний вертикальний захват), що дозволяє стабілізувати дитину у відносно стійкому положенні;

- з цією ж метою були розроблені зручні для кистьового захвату вертикальні пластмасові поручні, нанизані на стропи, а також горизонтально розташований вгорі металевий обруч. Він сприяє максимально можливому випрямленню тулуба та кінцівок у позі прямостояння, покращує опорні реакції таза й ніг, формує відчуття ортоградного положення.

Особливо актуальна підвищена страховка при горизонтальному використанні «Дирижабля», коли чотири основні точки кріплення розташовуються ближче до країв конструкції та фіксуються карабінами (фото 3).

Для ускладнення горизонтального використання даної конструкції зменшується кількість точок кріплення – до двох посередині, що дозволяє виконувати маятниковоподібні рухи вперед і назад, обертання на 360° і легкі бічні похитування. У даному випадку дитині стає складніше утримувати рівновагу, тому концентрація уваги педагога повинна бути максимальною, адже застосування обважнювача-стабілізатора тут не передбачається.

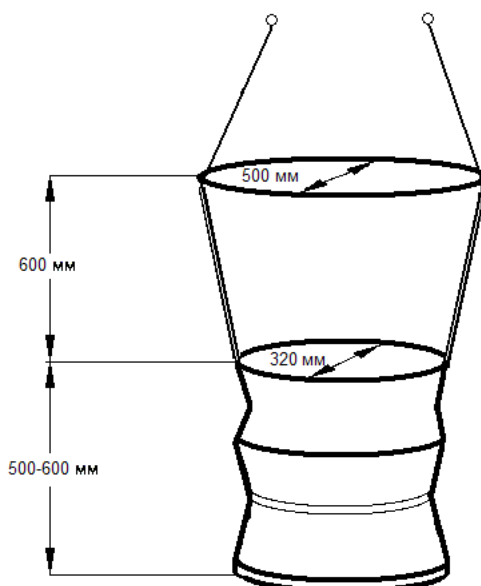


Рис. 2



Фото 3

Нижче, як приклад, пропонуємо орієнтовний комплекс вправ на тренажері «Дирижабль»:

1. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися вперед – назад за допомогою педагога, поступово збільшуючи амплітуду коливань.

2. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися вліво – вправо за допомогою педагога, поступово збільшуючи амплітуду коливань.

3. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися вперед – назад та вліво – вправо за допомогою педагога, поступово збільшуючи амплітуду коливань.

4. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, напівприсідаючи та встаючи при цьому, поступово збільшуючи амплітуду коливань.

5. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, змінюючи положення рук на стропях із високого до низького, поступово збільшуючи амплітуду коливань (фото 4).

6. З в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, тримаючись за стропи по чергово то лівою, то правою рукою, поступово збільшуючи амплітуду коливань.

7. 3 в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, самостійно розвертаючись при цьому приставними кроками на 180° , поступово збільшуючи амплітуду коливань.

8. 3 в.п. стоячи в бочці тренажера розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, самостійно розвертаючись при цьому приставними кроками на 360° , поступово збільшуючи амплітуду коливань.

9. 3 в.п. стоячи в бочці тренажера на обертальному диску розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, самостійно розвертаючись при цьому за допомогою балістичних рухів на 180° , поступово збільшуючи амплітуду коливань.

10. 3 в.п. стоячи в бочці тренажера на обертальному диску розгойдуватися за допомогою педагога вперед – назад, вліво – вправо, самостійно розвертаючись при цьому за допомогою балістичних рухів на 360° , поступово збільшуючи амплітуду коливань.



Фото 4

Надалі ці вправи можна ускладнювати за допомогою таких методичних прийомів:

А) самостійного розгойдування тренажера вперед – назад і вліво – вправо;

Б) за умови утримування однією рукою при цьому іграшки;

В) підстрибуючи на тренажері;

Г) зменшуючи зоровий контроль за оточуючим простором завдяки світлозахисній пов'язці на очах.

Третій тренажер цієї серії – «Канатна дорога» (фото 5). Він призначений головним чином для використання в умовах фізкультурних залів дошкільних і шкільних установ, центрів реабілітації, санаторіїв. Але якщо у вашій квартирі

або будинку є відносно простора кімната – «Канатна дорога» може вдало вписатися в її інтер'єр, оскільки за обсягом займає мінімум місця. Даний тренажер чудово доповнить і будь-яку ландшафтну зону – його можна легко натягнути та закріпити між двома міцними деревами або стовпами. Щоправда, у цьому випадку особливу увагу потрібно буде приділити страховці дітей (забезпеченню системи їхньої безпеки).

Тренажер дуже простий і складається з товстого (діаметром у 15–20 мм) синтетичного троса й одного-двох стандартних вертлюгів, за допомогою яких конструкція натягується між двома опорами. Можна використовувати також замуровані в стіну гаки (скоби) (рис. 3). У більшості випадків тренажер «Канатна дорога» розташовується між двома паралельно встановленими гімнастичними драбинами на відстані 4–8 м; мінімальна поперечна відстань до стіни складає 40–50 см. Натяг тренажера регулюється за допомогою вертлюгів, які з міркувань безпеки та естетики заохлені дерматиновими кожухами типу нарукавників з поролоновим прошарком всередині. «Канатна дорога» може встановлюватися на будь-яку необхідну висоту, під різним нахилом; відстань між верхньою (ручною) і нижньою (ножною) струнами також може регулюватися.

Між цими струнами закріплюються різні зйомні штучні перешкоди, від найлегшої (у вигляді вертикальної жердини) до складніших і цікавіших варіантів (типу «рамки», «обруча» та ін.). Перешкод можна встановити відразу декілька (3–5), замінюючи їх у процесі проведення одного або декількох занять. Пропонований тренажер краще розташовувати вздовж однієї зі сторін по периметру зали, біля стіни або закріплених гімнастичних драбин.



Фото 5

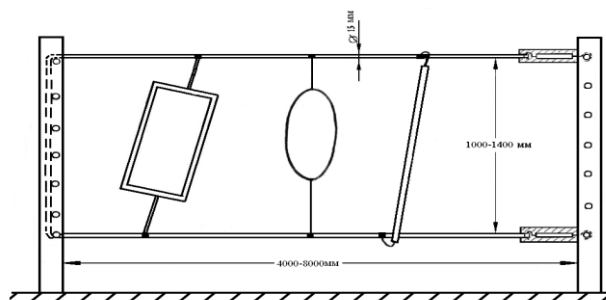


Рис. 3

Тренажер «Канатна дорога» дозволяє виконати на ньому такі орієнтовні вправи для покращення функції рівноваги:

1. З в.п. стоячи на тренажері зберігати стійке положення тіла у просторі.

2. З в.п. стоячи на тренажері зберігати стійке положення тіла у просторі, розгойдуючись при цьому вверх – вниз і поступово збільшуючи амплітуду коливань.

3. З в.п. стоячи на тренажері зберігати стійке положення тіла у просторі, розгойдуючись при цьому в усіх площинах (вверх – вниз, вліво – вправо, вперед – назад) і поступово збільшуючи амплітуду коливань.

4. Повільна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на невеликій висоті (нижній канат має бути на рівні 0,5–1 м від підлоги) з підтримкою з боку педагога з поступовим збільшенням швидкості пересування.

5. Повільна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на середній висоті (нижній канат має бути на рівні 1–1,25 м від підлоги) з підтримкою з боку педагога з поступовим збільшенням швидкості пересування.

6. Повільна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на відносно великій висоті (нижній канат має бути на рівні 1,25–1,75 м від підлоги) з підтримкою з боку педагога з поступовим збільшенням швидкості пересування.

7. Самостійна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на невеликій висоті (нижній канат має бути на рівні 0,5–1 м від підлоги) з поступовим збільшенням швидкості пересування.

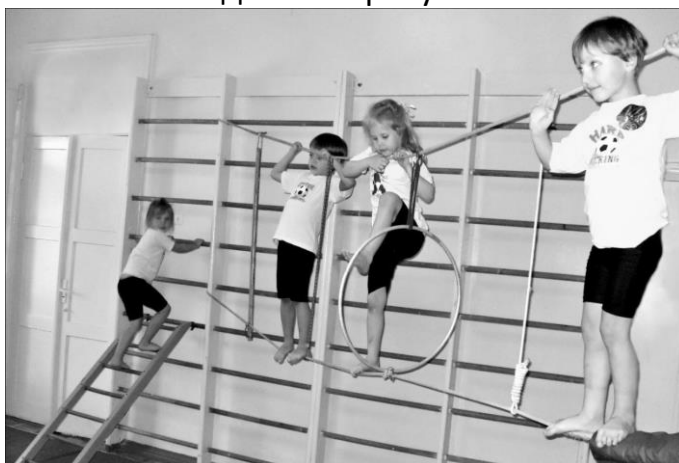


Фото 5

8. Самостійна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на середній висоті (нижній канат має бути на рівні 1–1,25 м від підлоги) з поступовим збільшенням швидкості пересування.

9. Самостійна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на відносно великій висоті (нижній канат має бути на рівні 1,25–1,75 м від підлоги) з поступовим збільшенням швидкості пересування.

10. Самостійна ходьба по тренажеру боком приставними кроками на середній та великій висоті з поступовим збільшенням швидкості пересування, педагог при цьому виконує похитування тренажера в різних площинах (фронтальній, сагітальній та горизонтальній).

Надалі ці вправи можна ускладнювати, використовуючи такі додаткові методичні прийоми:

А) виконуючи звичайну ходьбу обличчям уперед;

Б) виконуючи нетипову ходьбу спиною вперед;

В) обертаючись під час ходьби почергово в різні боки на 360°;

Г) долаючи під час ходьби різні штучні горизонтальні та/або вертикальні перешкоди (фото 5).

Підбиваючи підсумки виконаного дослідження, необхідно зробити **попередні висновки**:

1. Використання технічних засобів у вигляді авторських тренажерів значно мотивує дітей на виконання необхідних вправ і прискорює розвиток та корекцію функції рівноваги.

2. Підвищення ефективності покращення функції рівноваги в дошкільників із порушеннями ОРА треба шукати в напрямі поєднання можливостей вправління на опорі з використанням спеціальних авторських тренажерів.

Перспективи подальшого дослідження проблеми використання тренажерів у формуванні постуральних механізмів у дітей лежать у площині розробки нових тренажерних конструкцій та поповнення арсеналу корекційних вправ на тренажерах «Неспокійна піраміда», «Дирижабль» та «Канатна дорога».

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямі простежуються в розробці нових тренажерних конструкцій для розвитку функції рівноваги в дітей дошкільного віку з синдромом постурального дефіциту, а також у комбінуванні методичних прийомів стимулювання всіх п'яти каналів постуральної системи апломбу в різних комбінаціях у пошуках найбільш ефективних варіантів.

ЛІТЕРАТУРА

- Гросс, Н. А. (2000). *Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата*. М.: Советский спорт (Gross, N. (2000). *Physical rehabilitation of children with musculoskeletal system disorders*. Moscow: Soviet Sport).
- Гросс, Ю. А. (1998). *Применение тренажерных устройств в реабилитационных занятиях физическими упражнениями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата* (автореф. дис. ... канд. педагогических наук). М. (Gross, Yu. (1998). *The use of simulators in rehabilitation of children with musculoskeletal system disorders with the help of physical exercises* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Ефименко, Н. Н. (1986). *Особенности двигательных нарушений дошкольников с церебральным параличом и пути их коррекции средствами физического воспитания* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Одесса (Efimenko, N. (1986).

- Features of motor disorders of preschoolers with cerebral palsy and ways of their correction by means of physical education* (PhD thesis). Odessa).
- Ефименко, М. М. (2013). *Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату*. Вінниця: Нілан-ЛТД (Efimenko, N. (2013). *Modern approaches to correctionally directed physical education of preschool children with musculoskeletal system disorders*. Vinnytsia: Nilan-LTD).
- Ефименко, Н. Н., Мога, Н. Д. (2011). *Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей*. Винница: Глобус Пресс (Efimenko N., Moga N. (2011). *Author's simulators in physical education and motor rehabilitation of children: a training manual*. Vinnytsia: Globus Press).
- Козявкін, В. І., Качмар, О. О., Аблікова, І. В., Качмар Б. О. (2013). Реабілітаційна комп'ютерна ігротерапія із використанням танцювального килимка. *Соціальна педіатрія та реабілітологія*, 2, 20-25 (Koziavkin, V., Kachmar, O., Ablikova, I., Kachmar, B. (2013). Rehabilitation computer game therapy using a dance rug. *Social pediatrics and rehabilitation*, 2 (1), 20-25).
- Мога, Н. Д. (2007). *Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом* (дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.03). Одесса (Moga, N. (2007). *Correction of motor disorders of preschool children with cerebral palsy*. (PhD thesis). Odessa).
- Мога, Н. Д., Ефименко, Н. Н. (2003). Тренажеры-игрушки (материально-техническое обеспечение физического воспитания и оздоровления детей). *Наша школа*, 3, 35-39 (Moga, N., Efimenko, N. (2003). Simulators-toys (material and technical support of physical education and health of children). *Our school*, 3 (1), 35-39).
- Мога, Н. Д., Ефименко, Н. Н. (2000). Создай тренажеры сам (материально-техническое обеспечение физического воспитания и оздоровления детей). *Наша школа*, 2/3, 229-232 (Moga, N., Efimenko, N. (2000). Create simulators yourself (material and technical support of physical education and health of children). *Our school*, 2 (3), 229-232).
- Холодов, С. А. (2005). *Формирование навыков ходьбы у детей дошкольного возраста со спастическими формами детского церебрального паралича* (дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.03). Одесса (Kholodov, S. (2005). *Walking skills development of preschool children with spastic forms of cerebral palsy*. (PhD thesis). Odessa).

РЕЗЮМЕ

Бочков Павел. Использование тренажеров в формировании постуральных механизмов при нарушении равновесия у дошкольников.

В статье исследованы возможности использования материально-технических средств в преодолении нарушений равновесия у детей. Особое внимание уделялось разработке и использованию авторских тренажеров для физического воспитания детей дошкольного возраста с синдромом постурального дефицита. Были рассмотрены и охарактеризованы такие тренажерные конструкции, как «Беспокойная пирамида», «Дирижабль», «Канатная дорога». По каждому тренажеру была представлена его техническая характеристика, советы по изготовлению и эксплуатации, а также его методические возможности по преодолению нарушений равновесия у детей в виде конкретных комплексов коррекционных упражнений.

Ключевые слова: тренажеры, нарушение функции равновесия, дошкольники, постуральная система апломба.

SUMMARY

Bochkov Pavlo. The use of simulators to form postural mechanisms during equilibrium disbalance of preschoolers.

The article explores the possibilities of using material and technical means for overcoming children's imbalances. Literature review on this problem is made, the problems are identified, which have not yet been sufficiently studied.

Particular attention was paid to development and use of authoring simulators for physical education of junior age children with postural deficiency syndrome.

Such simulator constructions as "Restless Pyramid", "Airship", "Cable Car" were considered and characterized. For each simulator were provided its technical characteristics, advice on their manufacture and operation.

Separately for each simulator, its methodological capabilities for overcoming children imbalance in the form of specific complexes of corrective exercises are given.

Each simulator was analyzed from the perspective of its use in five directions, corresponding to the presence of inputs (channels) in the child according to the general postural system of maintaining equilibrium (vestibular, visual, oculomotor, proprioceptive and gift).

Methodological tips are given for ensuring both the general safety system of children during exercise in physical education classes and specific recommendations for the safe operation of each simulator.

It is proved that simulators are most effective of their together usage with the surrounding 3D correction space. Particular attention was paid to the author's three-component and three-level simulator "Restless Pyramid", which allows the child to train the function of dynamic stability in all three planes: frontal, sagittal and horizontal.

With the help of these three simulators, it is possible to effectively form a child's static balance (in place), semi-dynamic balance (moving in place) and dynamic balance (in motion with movement).

Key words: *simulators, imbalance, junior age children, postural aplomb system.*

УДК 378.147:811.111

Марія Дука

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8611-0355

Маргарита Холодна

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7158-6721

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/348-361

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 6-ГО КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено низку теоретичних положень щодо особливостей формування англomовної соціальної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти. Систематизовано підходи до визначення поняття «англomовна соціальна компетентність» та проаналізовано її специфічні складники: знання правил вербального й невербального спілкування, мовного етикету, табу, ритуалів, звичаїв та вміння такими знаннями користуватися на практиці. Уточнено складники компетентності в діалогічному мовленні. Узагальнено

вимоги до формування англомовної соціальної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення представлені в чинній шкільній програмі МОН для учнів 6-го класу закладів середньої загальної освіти. Доведено методичну доцільність інтегрованого формування в учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти соціальної компетентності та компетентності в діалогічному мовленні.

Ключові слова: діалогічне мовлення, соціальна компетентність, лінгвосоціокультурна компетентність, заклад загальної середньої освіти, невербальні засоби комунікації.

Постановка проблеми. На даний момент оволодіння учнями у процесі навчання іноземних мов базовими знаннями, формування в них навичок та розвиток відповідних умінь в області лексики, граматики й фонетики є абсолютно недостатнім для формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). ІКК є комплексним утворенням, яке у своєму складі налічує певну кількість (суб)компетентностей. Розвиток окремої (суб)компетентності – мовної (лексичної, граматичної, фонетичної) або мовленнєвої (у читанні, аудіюванні, письмі або говорінні) чи певний акцент на будь-якій із них, не дозволяє досягти позитивних результатів, і, як правило, не позбавляє учнів бар'єрів, що стоять на перешкоді вільного спілкування та налагодження діалогу культур.

Відомо, що найчастіше страх спілкування виникає не тільки через недостатню кількість знань лінгвістичного характеру або відсутності практики спілкування, а здебільшого через незнання правил вербального й невербального спілкування: мовного етикету, правил і норм поведінки, табу, ритуалів, звичаїв тощо – аспектів, що входять до складу лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) як невід'ємної складової ІКК (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 425-430).

У цьому контексті С. Тер-Мінасова (Тер-Мінасова, 2008, с. 8-10) вважає, що для забезпечення ефективного спілкування між представниками різних культур недостатньо подолати лише мовний бар'єр, адже задля цього потрібно також подолати бар'єр культурний. Вона наголошує на тому, що культурні помилки, які супроводжують і провокують конфлікти культур, сприймаються болючіше й викликають більш негативну реакцію, ніж мовленнєві помилки (Тер-Мінасова, 2008, с. 68). Учена зауважує, що спілкування складається лише з 7 % – власне вербальних засобів, тоді як 38 % – припадає на фонетичне оформлення мовлення (інтонацію, тон, тембр, теми – поняття так званого надсегментного рівня), а 55 % інформації передають невербальні засоби комунікації (НЗК) (міміка, жести, рухи тіла, очі, посмішка тощо) (Тер-Мінасова, 2008, с. 95).

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування ЛСКК була проаналізована у працях таких філологів, методистів та педагогів, як Н. Бориско, Є. Верещагін, І. Горелов, М. Дука, Г. Колшанський, В. Костомаров, Г. Крейдлін, С. Ніколаєва, Л. Рудакова, Л. Солощук, С. Тер-Мінасова, F. Payatos, M. Argyle, J. Hall, B. Korte, D. Matsumoto.

Метою даної публікації є аналіз теоретичних передумов формування англомовної соціальної компетентності (СК) як складової ЛСКК у процесі навчання діалогічного мовлення та визначення вимог щодо інтегрованого формування цих компетентностей в учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачало використання таких **методів дослідження**, як: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що надало можливість довести передумови формування англомовної соціальної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Висвітлюючи аспекти, що стосуються формування СК, уточнімо спочатку зміст та структуру ЛСКК, до складу якої вона і входить.

Висвітлюючи досліджуваний феномен, київська методична школа (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 425-432) визначає ЛСКК як складне і багатокомпонентне утворення, до складу якого входять такі компоненти-(суб)компетентності, як: соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності, кожен з яких розглядають як сукупність певних знань, навичок і вмінь, а індикатором її сформованості є здатність й готовність індивіда до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації. При цьому, науковці зауважують, що ЛСКК має успішно функціонувати як у безпосередньому, так і в опосередкованому іншомовному міжкультурному спілкуванні та забезпечувати взаєморозуміння партнерів як представників різних культурних спільнот (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 425).

Як бачимо, до складу ЛСКК, окрім уже зазначеної СК, що є у фокусі нашого дослідження, також входять соціокультурна та соціолінгвістична компетентності, проте їх характеристика – не є метою та завданням даної статті. Отже, зупинимось детальніше на розгляді змісту та структури СК.

За словником методичних термінів (Азимов, 2009, с. 286) СК трактується як здатність особистості вступати в спілкування з іншими людьми. Бажання вступати в комунікацію обумовлене наявністю потреби у спілкуванні, мотивів та певного відношення до партнера по спілкуванню та самооцінкою. Уміння вступати в комунікативні відносини вимагає від партнера здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею.

На думку Л. Панової, І. Андрійко, С. Тезікової (*Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*, 2010, с. 328), СК означає компетентність, що включає знання про соціальні звичаї, умови життя, особливості міжособистісних стосунків, цінності певної суспільної групи.

Представники київської методичної школи (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 430) зауважують, що СК є здібністю особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн

у певних ситуаціях (орієнтування в цих ситуаціях, керування ними, вирішуючи можливі непорозуміння). СК базується на знаннях певних правил і норм спілкування, ритуалів та моделей комунікативної поведінки, на вміннях їх адекватно інтерпретувати, а також на готовності та бажанні взаємодіяти з іншими і на здатності до емпатії, толерантності та неупередженості.

Останнє визначення видається нам найбільш вичерпним, тому будемо ним послуговуватись для надання характеристики кожного з компонентів СК.

Серед знань та вмінь, що входять до складу цієї компетентності, знаходять своє місце: 1) знання культурно-специфічних правил і норм спілкування та вміння ними користуватися в різних комунікативних ситуаціях; 2) знання ритуалів і стандартизованих моделей комунікативної поведінки та вміння ними користуватися; 3) знання НЗК, які є також культурно обумовленими та вміння їх використовувати.

З метою уточнення вищенаведених компонентів СК пропонуємо розглянути специфіку найбільш складних із них, таких, що викликають найбільшу кількість складнощів під час спілкування.

Зауважимо, що особливу проблему становить такий тип знань культурно-специфічних правил і норм спілкування, як *табу*, притаманний конкретній лінгвокультурі. У дослідженнях комунікативного етикету табу розглядається як 1) вимога необхідного збереження конфіденційності стосовно особи адресата; 2) завдання не нанести моральної шкоди іншій людині (не обов'язково учаснику даної ситуації спілкування); 3) пересторога стримувати негативні емоції, пом'якшувати або вуалювати негативну інформацію; 4) заборона приниження або образи людської гідності, виключати грубість і насильство (Колтунова, 2005, с. 79).

Р. Вордхо (Wardhaugh, 2006, с. 239) виділяє такі теми-табу для англійців, як: смерть, секс, обговорення фізіологічних процесів життєдіяльності людини, релігія, політика.

М. Тульнова (Тульнова, 2010, с. 176-180) також зауважує, що в англійців не прийнято розмовляти про інтимні проблеми, хвороби, релігійні та політичні погляди, теми расової, статевої, національної або етнічної приналежності; виключено питання про доходи (всі фінансові питання краще вирішувати письмово: через листування, але ні в якому разі не наживо), не обговорюються вікові та фізичні характеристики індивіда.

Таким чином, найбільш поширеними тематичними табу, що обмежують теми у спілкуванні в англійській лінгвокультурі, є такі, як: 1) смерть; 2) інтимні стосунки; 3) расова, національна, гендерна, релігійна приналежність; 4) захворювання; 5) дискусійні теми з точки зору моралі, етики і права (аборт, сурогатне материнство, клонування, суїцид тощо); 6) питання особистісного характеру (вік, дохід, місце роботи, сімейний стан тощо).

Наступною проблемою можуть стати **норми поведінки** англійського соціуму, тобто правила, дотримання яких забезпечує певну очікувану поведінку, що можуть носити як формальний (норми, зафіксовані в організаційних документах), так і неформальний (норми, що склалися в організації, але не мають документального закріплення) характер.

Відомо, що англійська поведінка – це уособлення всього строгого та офіційного. Саме у Великій Британії зародилося поняття про закони та правила етикету, а англійці вважають себе «справжніми леді й джентльменами», які цінують звичаї, традиції та дотримуються певних норм поведінки.

Так, наприклад, непристойним вважається звертання до незнайомої людини, якщо в першу чергу ви їй не представились. Крім того, англійці уникають відкритого погляду в очі. Варто зауважити, що надмірна емоційність є поганим аспектом у спілкуванні, також потрібно відмовитися від жорсткого та різкого тону. Проте гумор є важливим в англійській культурі. Той, хто знає багато анекдотів, вважається талановитою людиною і така атмосфера буде сприяти успішності переговорів.

Англійці вміють терпляче вислуховувати співрозмовника (проте це не завжди означає згоду). При веденні переговорів іноді виникають паузи, під час яких не потрібно боятися мовчати, навпаки, грубою поведінкою вважається, коли багато говорять, тобто, як вважають англійці, силою нав'язують себе іншим.

Отже, етикет у Великій Британії має свої особливості, зумовлені принципами, нормами, правилами, звичаями, традиціями, що повинні базуватися на правильній поведінці в суспільстві країни та обов'язковому дотриманню цих аспектів, що характерні саме для їхніх універсальних та ідіоетнічних особливостей.

Що стосується **НЗК**, то в роботах багатьох науковців наводяться їх різні визначення (й навіть різні терміни на позначення самого поняття) та їх різні типи.

Узагальнюючи інформацію, що стосується НЗК у дослідженнях І. Горелова, Г. Крейдліна, Л. Солощук та F. Payatos, у своїй дисертації М. Дука наводить методичну типологію НЗК (табл. 1) (Дука, 2015, с. 38).

Розглянемо далі вимоги навчальної програми, що надає нам змогу проаналізувати сучасний стан речей, що стосується формування ЛСКК та СК як її субкомпетентності в закладах загальної середньої освіти.

Зауважимо, що сьогодні головною метою навчання іноземних мов в основній школі, відповідно до Навчальної програми з іноземних мов закладів загальної середньої освіти для учнів 5-9 класів (*Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 –9 класи*, 2017, с. 16-18), є формування в учнів ІКК, що забезпечується лінгвістичним,

мовленнєвим і соціокультурним досвідом; всебічний розвиток та виховання особистості через формування вмій та навичок спілкуватися в усній та письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах та ситуаціях спілкування. Як бачимо, у Навчальній програмі підкреслюється роль ЛСКК.

Таблиця 1

Методична типологія невербальних засобів комунікації

Критерії	Типи НЗК	
1. Відповідно до фізичної природи продукування	1. Кінесичні	Жести, міміка, міреми, пантоміміка (пози, рухи тіла, манери, особливості статури, ходи), тактильні рухи
	2. Проксемічні	Зміни особистого простору, дистанції; інтенсивність змін простору; масштаб змін простору
	3. Просодичні	Тембр голосу, темп, голосність, особливості вимови, паузація або ситуативне мовчання
	4. Знакові декоративні елементи	Одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси, косметика, татуювання, ольфакторні характеристики
2. Відповідно до специфічності значення	1. Універсальні	Типові загальнолюдські жести, міміка, рухи тіла, знакові декоративні елементи, ольфакторні особливості тощо
	2. Національно-специфічні	Тобто такі, що є культурно-традиційними для кожного конкретного суспільства
	3. Індивідуально визначені	Адекватне розуміння яких потребує додаткових детальних знань як про біографію автора АХТ, так і про його наміри стосовно використання того чи іншого виду НЗК у конкретному контексті. НЗК, репрезентовані у цій групі, є або абсолютно новими, вигаданими автором твору, або дещо зміненими варіаціями національно-специфічних НЗК
3. Відповідно до контекстуального значення	1. Стандартні	Актуалізують такий поведінковий тип, який є значущим у будь-якій ситуації
	2. Ситуативні	Реалізують свою комунікативну настанову лише за умови їх осмислення в певному контексті

Згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (*Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти*, 2003, с. 219-220), рівень володіння іноземною мовою на кінець 6 класу згідно чинної програми має відповідати рівню А2 (рівень елементарного користувача). Тобто на кінець 6-го класу учень може:

- 1) розуміти речення повсякденного вжитку;
- 2) уміти обирати належні конструкції для спілкування в рутинних ситуаціях;
- 3) уміти описувати ситуацію та знаходити відповіді на елементарні питання.

Відповідно до зазначеного рівня володіння іноземною мовою, за роки навчання в основній школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування і співпраці в різних видах навчальної діяльності.

Щодо формування СК у діалогічному мовленні в учнів 6-го класу, зауважимо, що в Навчальній програмі використано лише поняття «соціокультурна компетентність», а у змісті вимог до її формування знаходимо такі завдання, як набуття знань культуро-специфічних правил і норм спілкування; знань ритуалів та стандартизованих моделей комунікативної та некомунікативної поведінки та вміння користуватися ними (*Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи, 2017, с. 16-18*).

Деталізуємо сфери та тематику ситуативного спілкування учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти (рис. 1):

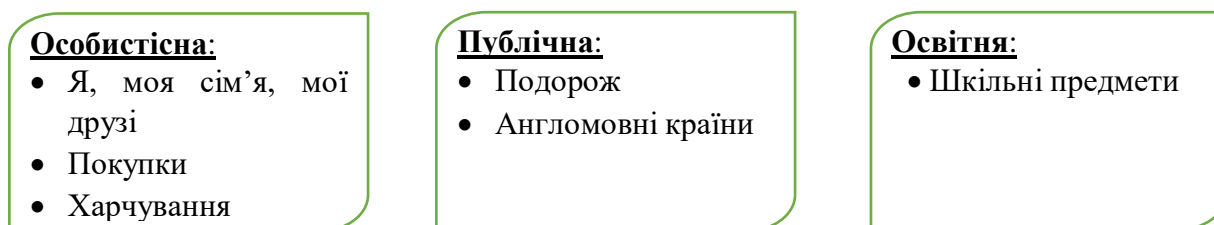


Рис. 1 Сфери та тематика ситуативного спілкування учнів 6-го класу закладів середньої загальної освіти

Згідно з чинною програмою з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти 2019-2020 р., Міністерство освіти і науки України виділяє очікувані соціальні відповідності учнів середньої школи (5–9 класи) на кінець навчального року, а саме:

1) учень виконує і реагує на основні мовленнєві функції, такі як запит, надання та обмін інформацією, а також вираження простими засобами своїх поглядів і ставлень;

2) спілкується просто, але ефективно, використовує загальноповжиті вирази та дотримується загальноприйнятих норм комунікативної поведінки;

3) усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни виучуваної іноземної мови (*Програма/рівень стандарту/для учнів 6-го класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів, 2017, с. 22*).

4) оволодіває типовими формулами мовленнєвого етикету, національно специфічними правилами і нормами спілкування та моделями поведінки, релевантної для їх вікової та соціальної групи.

У нашій роботі ми розглядаємо формування інтегрованих компетентностей, а саме: англomовної соціальної компетентності та компетентності в діалогічному мовленні (КДМ), що є методично доцільним та ефективним підходом до формування ІКК.

Тож розглянемо детальніше КДМ.

Проблемою розвитку і формування КДМ займалося багато вчених, серед яких Ю. Пасов, В. Скалкін, Т. Олійник, В. Черниш та інші.

КДМ – це здатність реалізовувати усномовленневу комунікацію в діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Вона передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення в різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 302).

В. Черниш стверджує, що діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат) (Черниш, 2012, с. 11).

Першим складником КДМ є *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння*.

До *мовленнєвих умінь* ДМ відносяться: ініціювати й закінчувати діалог; підтримувати спілкування; використовувати мовленнєві кліше, притаманні діалогам різних функціональних типів; розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему; запитувати інформацію; комбінувати репліки; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови (Черниш, 2012, с. 12).

На формування КДМ впливає рівень сформованості в учнів *інтелектуальних умінь*, наприклад, для ДМ велику роль відіграє ймовірне прогнозування, тобто вміння передбачити можливу фразу співрозмовника, уміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману в процесі спілкування інформацію, уміння використовувати як фактичну інформацію, так і власну точку зору, власні коментарі з теми (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 302).

Важливу роль також відіграють *навчальні вміння*, зокрема використання електронних засобів навчання, уміння використовувати опори різного характеру, та організаційні вміння, наприклад вміння передбачити та правильно сформулювати свою мовленнєву діяльність, правильно вибрати зміст акту спілкування, уміння знайти адекватні засоби для передання змісту, уміння забезпечити зворотній зв'язок (*Методика навчання іноземних мов і культур*, 2013, с. 303).

Компенсаційні вміння – уміння виходити зі складного положення в умовах дефіциту мовних засобів під час спілкування іноземною мовою. До таких умінь можна віднести вміння повернутися до раніше сказаного, уміння передати значення слова, яке учень не знає чи е може пригадати; уміння спрощення фраз; уміння застосовувати адекватні НЗК (Черниш, 2012, с. 11).

Ефективність розвитку вмінь ДМ зумовлюється рівнем сформованості у школярів мовних компетентностей. Таким чином, на формування і розвиток здібності учнів вести діалог впливає рівень сформованості мовленнєвих **навичок** (як рецептивних, так і репродуктивних), *фонетичних* (слухо-вимовних) **навичок**, *лексичних навичок* та *граматичних навичок*.

Фонетичні навички забезпечують сприймання й розпізнавання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонацій та оформлення власного висловлювання відповідно до фонетичних норм мови, що вивчається.

Лексичні навички забезпечують розпізнавання звукових образів ДО та їх безпосереднього розуміння, надають можливість вибирати й поєднувати ЛО згідно із замислом висловлювання.

Грамматичні навички забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур, уможливають правильно оформлювати своє висловлення відповідно до граматичної норми іноземної мови, що вивчається.

Ще однією складовою КДМ є **декларативні та процедурні знання**.

Декларативні знання: мовні та мовленнєві знання (фонеми, інтонеми; ЛО, мовні кліше; граматичні структури, функціональні типи діалогів та їх лінгвістичні особливості. До них також належать країнознавчі завдання: культура країни ІМ, що вивчається; значення паралінгвістичних явищ (жестів, міміки, проксемики тощо).

До *процедурних знань* можна віднести соціокультурні знання, зокрема моленнєвої і не мовленнєвої поведінки носіїв ІМ у процесі спілкування, знання як планувати, організовувати, здійснювати й коригувати мовлення.

Отже, розглянемо очікувані інтеракційні відповідності учнів 6-го класу у формуванні компетентності в діалогічному мовленні на кінець навчального року:

1) учень спілкується досить легко в реальних та умовних комунікативних ситуаціях, якщо співрозмовник допоможе в разі необхідності;

2) веде прості повсякденні розмови без надмірних зусиль;

3) ставить запитання й відповідає на запитання, обмінюється думками та інформацією на близькі/знайомі теми в передбачуваних повсякденних ситуаціях;

4) розуміє достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби, якщо мовлення чітке й повільне (*Програма/рівень стандарту/для учнів 6-го класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів, 2017, с. 22*);

5) спілкується, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;

6) адекватно поводитися в комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;

7) використовує міміку і жести.

Узагальнимо вимоги до формування англомовної соціальної компетентності інтегровано з навчанням діалогічного мовлення учнів 6-го класу (табл. 2).

Таблиця 2

**Очікувані результати успішності учнів 6-го класу
згідно з Навчальною програмою**

Соціальна компетентність	Компетентність у діалогічному мовленні
Очікувані результати	
Учень виконує і реагує на основні мовленнєві дії, такі як запит, надання та обмін інформацією, а також вираження простими засобами своїх поглядів і ставлень	Учень спілкується досить легко в реальних та умовних комунікативних ситуаціях, якщо співрозмовник допоможе у разі необхідності
Спілкується просто, але ефективно, використовуючи загальноживані вирази та дотримуючись загальноприйнятих норм комунікативної поведінки	
Усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями й ідеалами, характерними для власної спільноти та країни, іноземна мова якої вивчається	
Оволодіває типовими формулами мовленнєвого етикету, національно специфічними правилами й нормами спілкування і моделями поведінки, релевантної для їх вікової та соціальної групи	Ставить запитання й відповідає на запитання, обмінюється думками та інформацією на близькі/знайомі теми в передбачуваних повсякденних ситуаціях, веде прості повсякденні розмови без надмірних зусиль
Спілкується, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова якої вивчається (у нашому випадку англійська)	
Адекватно поводить у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови	
Розуміє достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби – мовлення чітко й повільно Використовує НЗК	

Для виявлення сучасного стану формування в учнів 6-х класів закладів загальної середньої освіти СК інтегровано з КДМ у межах даної роботи ми провели опитування серед 60 учнів 6-х класів, які вивчають англійську як першу іноземну в таких закладах середньої освіти, як Тернівська загальноосвітня школа I-III ступенів, Комунальна установа Сумська класична гімназія та Комунальна установа Сумська гімназія № 1.

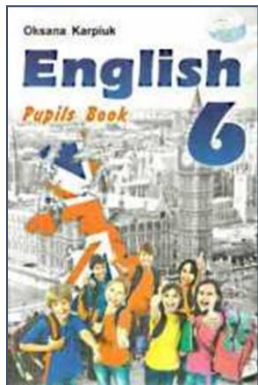
У ході аналізу результатів даного опитування ми з'ясували, що 40 % учнів не обговорюють інтонацію головних героїв діалогу-зразку, 33 % звертають на це увагу, та 27 % обговорюють головних героїв запису, але не

виокремлюють їх інтонацію. 57 % опитувальних майже ніколи не розігрували діалоги як актори, 20 % взагалі ніколи цього не робили і лише 23 % мали змогу побути акторами.

Опитування показало, що майже половина (47 %) учнів ніколи не використовувала міміку та жести під час розігрування діалогів, і лише 8 % роблять це щоразу, решта учнів лише інколи використовують НЗК.

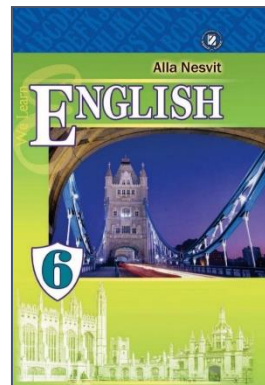
Щодо правил і норм спілкування англійців, то 55 % учнів обговорювали їх на заняттях із іноземної мови, і 45 % не мають про це й гадки. Також ми з'ясували, що для заохочення учнів навчатися англійській мові необхідно запровадити розігрування діалогів із відомих англомовних фільмів, адже для 77 % опитуваних це здалося гарною ідеєю.

Для об'єктивної оцінки сучасного стану проблеми формування СК інтегровано з КДМ в учнів 6-го класу нами було проаналізовано низку посібників з англійської мови, що пропонуються Навчальною Програмою.



У ході аналізу підручника О. Карп'юк (Карп'юк, 2014) було з'ясовано, що на формування КДМ виділено 18 % підручника, що задовольняє потреби навчальної Програми, тоді як завдання, що стосуються формування СК складають лише 3,7 % від загального обсягу підручника. Для формування інтегрованих КДМ та СК відводиться лише 1,3 % під час вивчення теми "Cafes and Shops".

Щодо підручника А. Несвіт (Несвіт, 2014), виявилось, що завдання, що стосуються формування КДМ займають 25,6 % посібника, що вказує на велику перевагу підручника, адже розроблені вправи сприяють розвиткові в учнів усного діалогічного мовлення. Проте, формуванню СК відводиться лише 2,8 % від загального обсягу підручника.



Таким чином, аналіз існуючих посібників надає можливість стверджувати про нагальну потребу відбору або розроблення нових підручників, які б урахували всі необхідні вимоги до посібників такого типу та містили необхідні вправи та завдання для інтегрованого формування всіх компонентів ІКК, зокрема для формування компетентності в діалогічному мовленні та соціальної компетентності, що є методично виправданим та ефективним.

Подальшу **перспективу дослідження** вбачаємо в розробленні комплексу вправ та завдань для формування в учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти англомовної соціальної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Изд-во ИКАР (Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of teaching languages)*. М: IKAR).
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*, С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ: Ленвіт (Bigych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, G. E. (2013). *Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theories and Practice*, S. Yu. Nikolaeva (Ed.). Kyiv: Lenvit).
- Дука, М. В. (2015). *Методика формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Duka, M. V. (2015). *The Methodology of Developing Linguosociocultural Competence of Future Philologists while Reading English Fiction* (PhD thesis). Kyiv).
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* (2003), С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ: Ленвіт (*European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching and Evaluation* (2003), S. Yu. Nikolaeva (Ed.). Kyiv: Lenvit).
- Карп'юк, О. Д. (2014). *Англійська мова. Підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (6-й рік навчання)*. Тернопіль: «Видавництво Астон». (Karpiuk, O. D. (2014). *English. Pupil's Book 6 (6th Year of Studying)*. Ternopil: "Publishing house Aston").
- Колтунова, М. В. (2005). *Конвенции как прагматический фактор делового диалогического общения*. М.: Акад. гуманитар. исслед (Koltunova, M. V. (2005). *Conventions as the pragmatic factor of business dialogue communication*. Moscow: Academ. humanitarian studies).
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 –9 класу (Programs on teaching foreign languages at general institutions and schools with profound studies of foreign languages in 5-9 classes)* (2017). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>.
- Несвіт, А. М. *Англійська мова. Підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (6-й рік навчання)*. Київ: «Видавництво Генеза» (Nesvit, A. M. (2014). *English. Pupil's Book 6 (6th Year of Studying)*. Kyiv: "Publishing house Geneza").
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ: «Академія» (Panova, L. S., Andriiko, I. F., Tezikova, S. V. (2010). *Methods of Teaching Foreign Languages at General Education Institutions*. Kyiv: "Academia").
- Програма /рівень стандарту/ для учнів 6-го класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів* (2017). Київ (*Program /standard level/for pupils of the 6th form secondary institutions* (2017). Kyiv).
- Тер-Минасова, С. Г. (2008). *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово/Slovo (Ter-Minasova, S. G. (2008). *War and Peace of Languages and Cultures*. Moscow: Slovo).
- Тульнова, М. А. (2010). Табу в контексте глобалізації. *Политическая лингвистика*, 4 (34), 176-180 (Tulnova, M. A. (2010). Taboos in the Context of Globalization. *Political Linguistics*, 4 (34), 176-180).
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11-27 (Chernysh, V. V. (2012).

Teaching Foreign Spoken Interaction in the Aspect of the Competency Based Approach. *Foreign Languages*, 4, 11-27).

Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics (Fifth edition)*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

РЕЗЮМЕ

Дука Мария, Холодная Маргарита. Требования к формированию англоязычной социальной компетентности в процессе обучения диалогической речи учеников 6-го класса учреждений среднего общего образования.

В статье освещен ряд теоретических положений относительно формирования англоязычной социальной компетентности в процессе обучения диалогической речи учащихся 6-го класса учреждений общего среднего образования. Систематизированы подходы к определению понятия «англоязычная социальная компетентность». Проанализированы требования к формированию англоязычной социальной компетентности в процессе обучения диалогической речи, представленные в действующей школьной программе МОН для учащихся 6-го класса учреждений общего среднего образования и выяснено, что для лучшего овладения учащимися социальной компетентностью в процессе обучения диалогической речи следует обратить внимание на требования к обучению этих интегрированных компетенций в средних классах, которые определены в государственной программе, а также учебные пособия, по которым учатся школьники. Доказана методическая целесообразность и эффективность формирования у учащихся 6-го класса интегрированной социальной компетентности и компетентности в диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, социальная компетентность, лингвосоциокультурная компетентность, учреждение общего среднего образования, невербальные средства коммуникации.

SUMMARY

Duka Mariia, Kholodna Marharyta. The Particularities of English Social Competence Formation in the Process of Teaching Dialogic Speech in the 6th form.

The article overviews the theoretical prerequisites as for the organization of the process of forming social competence of the 6th form pupils in secondary education institutions in the process of learning dialogic speech. The approaches to defining the notion “social competence” were singled out and the special components of the competence mentioned were analyzed, among which there are the knowledge of verbal and non-verbal communication, language etiquette, taboo, rituals, traditions and customs and the skills to use. The necessity of teaching understanding non-verbal signals in the process of forming of linguo-sociocultural competence is proved. Non-verbal signals are defined as the meaningful movements of a person, including gestures, mimics, pantomimics, changes of personal space, distance, particularities of voice and the specific static details as clothing, style of hairdo, accessories, jewelry, tattoos etc. It is proved that bearing implicit great meaning, those non-verbal signals mentioned should be taken into consideration. The whole number of non-verbal symbols as the non-verbal behavior of a person express psychological states of a person, his/her attitude to the partner and to the situation in which the conversation takes place in general.

The components of the dialogic speech competence were studied. The requirements concerning forming social competence of the 6th form pupils in secondary education institutions in the process of learning dialogic speech were generalized. According to the research conducted, the problem of forming linguosociocultural competence is stated in general, when the specific tasks, which concern non-verbal signals in the process of communication, taboos, etiquette are not specified.

Thus, the article is aimed at observing the problem of integral forming social competence of the 6th form pupils in secondary education institutions in the process of learning dialogic speech.

Key words: *dialogic speech, social competence, linguosociocultural competence, general secondary education institution, non-verbal means of communication.*

УДК 796.071.4:[37.018.54:796]-053.6:316.422(477.52)

Олександр Міщенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1157-198X

Віталій Лапицький

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4867-6857

Анатолій Ратов

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6968-1543

Євген Солоненко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4715-1028

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/361-373

СТАВЛЕННЯ ТРЕНЕРІВ ДЮСШ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ ДО РЕФОРМУВАННЯ СПОРТИВНОЇ СФЕРИ

У статті представлено результати опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації тренерів ДЮСШ та спортивних клубів, організованих на базі кафедри ТМС ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка. Аналіз проведеного дослідження вказує на думку тренерів щодо напрямів подолання тієї негативної ситуації у сфері фізичної культури і спорту, яка є наразі в Сумській області. Серед зазначених слід виділити утримання ДЮСШ за рахунок державних коштів, побудову сучасних спортивних споруд, закупівля нового інвентарю та обладнання, збільшення заробітної плати тренерам, виділення грошової компенсації тренерам за перебування у відражденні з командою юних спортсменів.

Ключові слова: *нормативно-правова база, спортивні школи, тренер, фінансування спорту, матеріально-технічне забезпечення, позабюджетні кошти.*

Постановка проблеми. Забезпечення здоров'я населення є одним із головних завдань держави, особливо це стосується підростаючого покоління. Одним із напрямків формування здорового способу життя дітей є залучення їх до занять у спеціалізованих спортивних закладах, бо саме дитячо-юнацькі спортивні школи, як вказано у «Положенні про дитячо-юнацькі спортивні школи» (2016), створює необхідні умови для гармонійного виховання, фізичного розвитку, повноцінного оздоровлення, змістовного відпочинку і дозвілля дітей та молоді, самореалізації, набуття навичок здорового способу життя, підготовки спортсменів для резервного спорту (*Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу, 2016*).

Наразі в Україні широко обговорюється питання щодо реформування сфери фізичної культури і спорту, що не пов'язане тільки із зміною державного керівного органу. Як указує І. Гоцул, 2019, президент Федерації легкої атлетики України, віце-президент Національного олімпійського комітету України, Україна терміново потребує зміни парадигми функціонування спорту та перехід від системи спортивних шкіл до системи спортивних клубів (Гоцул, 2019). Цю думку підтримує і президент Федерації плавання України Д. Качуровський та засвідчує необхідність кардинально нової системи підготовки спортсменів вищої ланки і реформи всієї спортивної сфери (Качуровський, 2017). Оскільки тренери є одними з основних учасників підготовки юних спортсменів у дитячо-юнацьких спортивних школах, саме вони, на нашу думку, повинні бути рушійною силою запропонованих нововведень й визначати напрями реформування сфери фізичної культури і спорту в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Н. Сітнікова (Ситнікова, 2013, с. 104) свого часу пропонувала свої шляхи врегулювання проблем розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні, де пріоритетними напрямами визначила покладення контролю за формуванням державної політики щодо діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл на центральний орган виконавчої влади з питань фізичної культури і спорту; визначення фінансування дитячо-юнацьких спортивних шкіл пріоритетним державним напрямом; збільшення видатків місцевих бюджетів на забезпечення діяльності спортивних шкіл усіх типів, у тому числі на навчально-спортивну роботу не менше ніж 25 % від загального обсягу їх фінансування; затвердження державної програми розвитку спортивних шкіл та їх матеріально-технічного забезпечення; підвищення зарплати тренерів і чіткої диференціації оплати відповідно до спортивних досягнень вихованців; комп'ютеризацію дитячо-юнацьких спортивних шкіл для запровадження сучасної системи обміну інформацією та пропаганди; відпрацювання навчальних програм та налагодження взаємодії з профільними закладами вищої освіти (*Реформа спортивної галузі України 2020-2025*).

Одним із принципів здійснення реформування та розвитку сфери фізичного виховання та спорту, згідно з Концепцією 2017 року, запропонованою ініціативною групою «Реформа спорту», яка складається зі спортивних функціонерів, спортивних юристів та діючих спортсменів, є забезпечення переходу від державного управління спортом до підтримки та сприяння спорту з боку держави й органів місцевого самоврядування. Головним напрямом підтримки в масовому спорті, відповідно до їхніх пропозицій, повинна стати система адресної державної фінансової допомоги та фінансової допомоги органами місцевого самоврядування дітям, підліткам, молоді. Така підтримка повинна спиратися на розгалужену систему спортивних клубів, що діють відповідно до правил спортивних федерацій, де вся існуюча система спортивних шкіл повинна трансформуватися у спортивні клуби (без зміни форми власності)

(Концепція реформування сфери фізичного виховання та спорту (основні положення), 2017).

У дорожній карті «Реформа спортивної сфери України 2020-2025 (концепт)» зазначено про значну різницю у ставленні громадськості до активної рухової діяльності, де, згідно з їхніми дослідженнями, менше 15 % українців займаються різними видами фізичної активності, у той час як у Німеччині це більше 30 % населення, у Фінляндії цифри сягають 85 %. У цьому стратегічному документі розвитку України вказується на створення умов для залучення інвестицій, ефективного використання бюджетних коштів, цифровізації, спортивної децентралізації, надання гарантованих спортивних послуг населенню та розвиток спортивної інфраструктури за стандартами міжнародних федерацій, перехід від утримання мережі спортивних закладів, які надають безоплатні послуги, до стратегічної закупівлі послуг у цієї мережі; забезпечення оновленої сфери кваліфікованими кадрами (*Реформа спортивної галузі України 2020-2025 (концепт), 2019*).

Як указує С. Медведенко, громадський діяч, дворазовий чемпіон НБА, необхідна швидка та ефективна реформа спортивної сфери. Його пропозиції, разом із ініціативною групою «Реформа спорту», полягають у наступному (Медведенко, 2019):

- децентралізація й делегування повноважень від Міністерства до органів місцевого самоврядування та інститутів громадянського суспільства;
- цифровізація та аудит всієї сфери від інфраструктури до протоколів змагань та карток спортсмена;
- перехід від утримання об'єктів спортивної інфраструктури і тренерського штабу до закупівлі послуг у тренерів;
- припинити будувати «будки» і почати врешті-решт зводити сучасні багатофункціональні комплекси з позитивною економікою;
- повернути фізкультуру в школи як пріоритетну дисципліну і повернути спорт на телевізійні екрани, запровадивши квоти за прикладом українських пісень на радіо;
- законодавче забезпечення такої реформи.

За дослідженнями як І. Гоцула (2019), так і С. Медвенка (2019), собівартість занять у приватному фітнес-клубі в 2-3 рази нижче, ніж у муніципальній ДЮСШ, хоча умови для занять у перших незрівнянно кращі. Тому вони пропонують запровадити встановлення єдиної державної мінімальної суми, яка буде виплачуватися спортивним клубам усіх форм власності за кожную дитину віком від 6 до 23 років, залучену до занять спортом, за принципом «гроші ходять за дитиною» (Гоцул, 2019; Медведенко, 2019). Д. Качуровський (2017) теж наводить приклад фінансування занять спортом, де певна частка припадає на державний бюджет, а решта доходів Федерація отримує від проведення змагань, продажу спонсорства, телевізійних трансляцій, корпоративного навчання, (бо

багато корпорацій зацікавлені отримувати коучинг від кращих тренерів) тощо (Качуровский, 2017).

Дослідження проводилось у межах плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Оптимізація навчально-тренувального процесу спортсменів у системі багаторічної підготовки» (номер державної реєстрації 0116U000898).

Метою дослідження стало виявлення думки тренерів ДЮСШ та спортивних клубів про стан фізичної культури і спорту в Сумській області й визначення шляхів його покращення на сучасному етапі розвитку нашої держави.

Методи дослідження. Основним методом дослідження стало анкетування, де розроблені завчасно питання у бланках анкет респонденти опрацьовували у вільний від основної роботи час. Для обробки цифрових даних, отриманих під час опитування, був використаний метод середніх чисел, де середню арифметичну величину (\bar{x}) визначали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad (1)$$

де x – значення окремого виміру;
 n – загальне число вимірювань у групі;
 i – кількість варіантів.

Для порівняння результатів опитування було використано обчислення змін показників у відсотковому відношенні, де формула виглядала таким чином:

$$y = \frac{x_b \times 100\%}{x_3} \quad (2)$$

де x_3 – загальне число опитаних; x_b – вибірка у групі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження даного питання проводилося під час проведення курсів підвищення кваліфікації фахівців сфери фізичної культури і спорту на базі кафедри теорії та методики спорту ННІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка. Серед 60 опитаних переважну більшість, 90 %, складали тренери ДЮСШ, 10 % працювали у спортивних клубах. Стаж роботи респондентів на тренерській посаді складав від 4 до 35 років.

На питання щодо покращення відношення державних органів влади до підтримки сфери ФКіС на момент опитування (рис. 1), більшість респондентів (64,2 %) дала негативну відповідь. 10,5 % фахівців вказала про цілковите покращення по Україні. Про підтримку виконавчою владою у Сумському регіоні засвідчили 17,8 %. Найменшу частку (3,5 %) відповідей отримав варіант «Покращилось у вашій організації». Дослідження цього питання вказує на недофінансування з боку органів державної влади дитячого та дитячо-юнацького спорту місцевими органами самоврядування. Однак позитивний процес має місце, на що вказало 35 % із числа опитаних.



Рис. 1. Відношення державних органів влади до підтримки сфери ФКіС.

Друге питання стосувалося напрямів покращення діяльності закладів сфери ФКіС, які тренери могли б запропонувати своїм роботодавцям (рис. 2). Найбільш масовою відповіддю став напрям «Підтримувати діяльність ДЮСШ», який набрав 75 % з числа опитаних. Друге місце в рейтингу було надано пропозиції «Підняти заробітну плату працівникам сфери», за яку проголосували 71,4 % тренерів. Наступним за рейтингом, а саме 35,7 % респондентів, запропонували напрям «Розробити нові нормативно-правові вимоги». Майже стільки ж із числа опитаних (32,1 %) указало на «Підняти заробітну плату в цілому по Україні, що надасть можливості населенню оплачувати тренувальний процес своїх дітей». «Ліквідувати лікарняні листи працівникам народного господарства України, щоб вони змогли піклуватись про своє здоров'я» запропонувало 10,7 % респондентів. І тільки один тренер з числа опитаних вбачає напрям покращення: «Ліквідувати ДЮСШ та створити мережу комерційних спортивних клубів». Серед інших причин, які сприяли би покращенню діяльності закладів сфери ФКіС, була і відповідь «Забрати в дитини мобільний телефон».



Рис. 2. Напрями покращення діяльності закладів сфери ФКіС, %.

Відповіді респондентів щодо «Визначення причин, які спонукають дітей до занять фізичною культурою і спортом», розташувались таким чином (рис. 3). Найвищим за рейтингом стала «Фізіологічна потреба молоді в руховій діяльності», на яку вказало 67,8 % з числа слухачів тренерських курсів. Це вказує на розуміння переважної більшості

вихованців ДЮСШ позитивного ефекту підвищеної рухової діяльності на власний організм. Другу сходинку посіла відповідь «Вимоги батьків щодо залучення дитини до здорового способу життя», на яку вказало 50 % респондентів. «Потреба в самовдосконаленні вихованців ДЮСШ» була наступною за рейтингом, де ця відповідь набрала 42,8 % голосів. Це також указує на роботу фахівців сфери ФКіС про позитивний вплив фізичних вправ на організм людини.

Третя частина з числа опитаних, а саме 28,5 %, указує на бажання дітей до «Потреби стати спортсменом-професіоналом та заробляти значні кошти». Тут необхідно підкреслити вплив ЗМІ про заробітки висококваліфікованих спортсменів як світу, так і України, а також вплив прикладів з життя спортсменів-професіоналів Сумського регіону, які здобули такий статус. Наступною за рейтингом була відповідь слухачів тренерських курсів з підвищення кваліфікації «Профілактика захворювань», а саме 25 %. Необхідно визначити особистий приклад тренерів у роботі із своїми вихованцями, які своєю працею спрямовують їх до «Потреби стати у майбутньому тренером», що визначило 17,8 % із числа опитаних. А от те, що за допомогою фізичної культури і спорту можлива «Ліквідація наслідків захворювання організму людини», юні спортсмени знають в обмеженій кількості, на що вказав тільки один респондент. До інших причин, які спонукають дітей до занять фізичною культурою і спортом, одна особа вказала на «Зацікавленість у проведенні тренером занять».

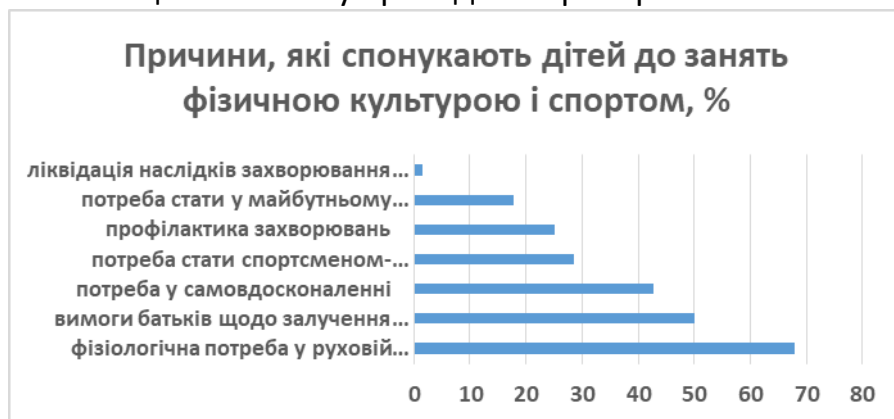


Рис. 3. Причини, які спонукають дітей до занять фізичною культурою і спортом

На питання «У чому, на вашу думку, проявляється невідповідність нормативно-правової бази сфери ФКіС України сучасним вимогам», дві третини з числа опитаних взагалі не надала ніяких зауважень, що вказує на слабку підготовленість тренерів із приводу знання законів та рекомендацій власному керівництву щодо позитивних змін сфери ФКіС. Третина респондентів висловила свої зауваження, які полягали в наступному:

- відсутність тренувально-спортивної інфраструктури;
- остаточний принцип фінансування спорту;
- забагато непотрібної паперової роботи;

- батьки дають кошти на безкоштовні гуртки;
- не вистачає стабільності;
- байдужість чиновників;
- корупція (брак коштів);
- дуже бюрократична;
- нерівномірне й недоцільне використання коштів;
- немає допомоги молодим спеціалістам, аби зацікавити їх залишитись на тренерській роботі;
- зменшення занять фізичним вихованням у ЗВО до одного на тиждень.

На питання «Яким чином повинен формуватися річний бюджет вашої організації», переважна більшість опитаних із однаковим показником указала і на фінансування «За допомогою державного бюджету» (75 %) і на фінансування «За допомогою бюджету органів самоврядування (обласного, районного, міського, селищного рівнів)» (75 %) (рис. 4). Тобто, вбачають основне надходження коштів на фінансування власної діяльності з державного фонду, як і зазначено в Законі України «Про Фізичну культуру і спорт». Другу сходинку з показником 21,4 % набрала відповідь «За допомогою коштів спонсорів та меценатів», та 17,8 % вказало на «За допомогою коштів батьків».



Рис. 4. Пропозиції до формування річного бюджету ДЮСШ

Перше місце в рейтингу відповідей на питання «Яким чином наразі формується річний бюджет вашої організації (вказіть у відсотковому співвідношенні від 100 %)» було надано «За допомогою бюджету органів самоврядування (обласного, районного, міського, селищного рівнів)», на який відповіло 57,1 % з числа опитаних (рис. 5). Необхідно підкреслити, що не всі тренери вказали на 100-відсоткове фінансування їхньої організації, а й 90 %, 80 %, 50 %, 40 %. Тобто, були і інші шляхи надходження коштів. Друге місце зайняла відповідь «За допомогою державного бюджету», або ж 39,5 %. Наступним за рейтингом стала відповідь «За допомогою коштів батьків» – 17,8 %, і останнє – «За допомогою коштів спонсорів та меценатів» з набраними 7,1 %.

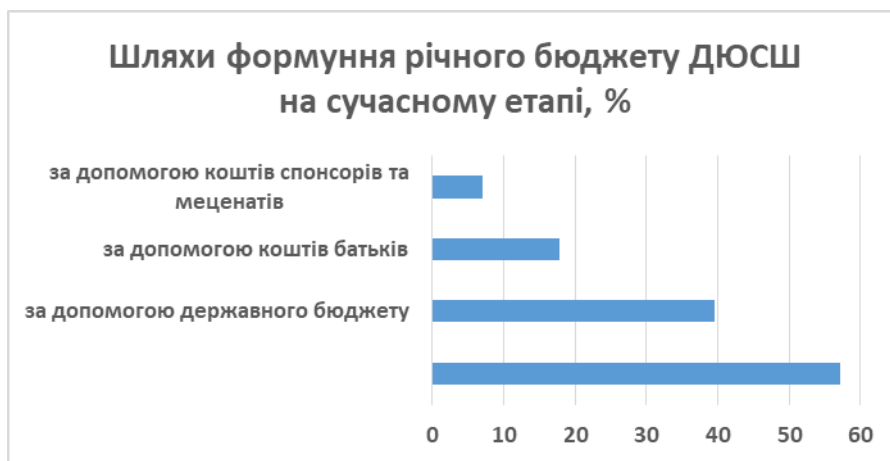


Рис. 5. Шляхи формування річного бюджету ДЮСШ на сучасному етапі

Наступне питання нашого опитування було «Яким чином, на вашу думку, необхідно обраховувати тривалі відрядження тренерів із командою юних спортсменів на змагання до іншого міста України (країни)» (рис. 6). Поради тренерів із цього приводу засвідчили, що 67,8 % хотіли би мати «Грошову компенсацію за перевищення норм робочого часу протягом доби». 28,5 % з числа опитаних вбачають вирішення проблеми у «Врахуванні перевиконаних норм робочого часу у загальний трудовий стаж». Третьою сходинкою в рейтингу з кількістю відсотків 21,4 одиниць стала відповідь, де тренери взагалі не бачать проблеми в перевиконанні норм робочого часу у відрядженні, і віддали перевагу «Згідно сучасного чинного законодавства України». 14,3 % хотіли би за це мати «Додаткову тарифну відпустку».



Рис. 6. Шляхи вирішення проблеми відрядження тренерів з командою юних спортсменів на змагання до іншого міста України (країни)

Наступне питання, яке було поставлене респондентам, полягало в наступному: «Чи відповідає матеріально-технічна база вашої організації сучасним міжнародним вимогам і якщо «ні», то що необхідно зробити» (рис. 7). Найбільшу кількість відповідей, із запропонованих шести варіантів, набрала «Ні в цілому», або ж 43,5 %, що вказує на невідповідність приміщень та майданчиків половини ДЮСШ Сумського регіону міжнародним стандартам. Другу сходинку в рейтингу відповідей з обсягом

35,7 % посіла «Ні, вимагає капітального ремонту та добудови нових приміщень», що свідчить про нестачу коштів для потреб юних спортсменів. 34,8 % із числа опитаних засвідчила також і про старий, зношений інвентар та обладнання, яке використовується у тренувальному процесі юних спортсменів. Про невідповідність сучасним міжнародним вимогам та проведення капітального ремонту матеріально-технічної бази вказало 13 % респондентів. І тільки 8,7 % слухачів курсів підвищення кваліфікації засвідчили про належний стан їхньої бази, на якій можна проводити спортивні змагання з інших країн. Ще два варіанти відповідей залишилися без уваги, а саме «Ні, вимагає капітального ремонту та добудови нових приміщень», та «Ні, вимагає косметичного ремонту».



Рис. 7. Відповідність матеріально-технічної бази організації сучасним вимогам

Перше місце в рейтингу на запитання «Чи заробляє ваша організація позабюджетні кошти і якщо так, то яким чином», з відсотками 58,3 одиниць, була відповідь «Ні, не заробляє» (рис. 8). Це вказує на низку факторів, коли ДЮСШ не спроможна залучати додаткові позабюджетні кошти на власну діяльність, не заборонену законодавством: небажанням працездатного населення відпочивати від професійної діяльності за допомогою підвищеної рухової активності на спеціалізованих спортивних майданчиках; нестачею коштів працездатного населення на аренду спортивних залів; небажанням керівництва фізкультурно-спортивних організацій заробляти кошти для наповнення бюджету цих організацій; застаріла матеріально-технічна база, яка нецікава клієнтам; нестача фахівців, які б могли проводити роботу з дорослим населенням у позатренувальний час; велика завантаженість залів ДЮСШ, що призводить до неспроможності здачі їх в аренду тощо.

Друге місце з показником 16,6 % респонденти відвели двом відповідям, а саме «Здає в оренду власні майданчики та приміщення» та «Залучає інвесторів». Третю сходинку посіли також дві відповіді: «Продає квитки глядачам на змагання» і «Розміщує рекламу спонсорів на спорудах», де вони набрали по 4,2 %. Взагалі опитувані не звернули увагу ще на дві

пропозиції до наповнення бюджету ДЮСШ, а саме «Здає в оренду окрему територію» та «Проводить лотерею для глядачів під час змагань».

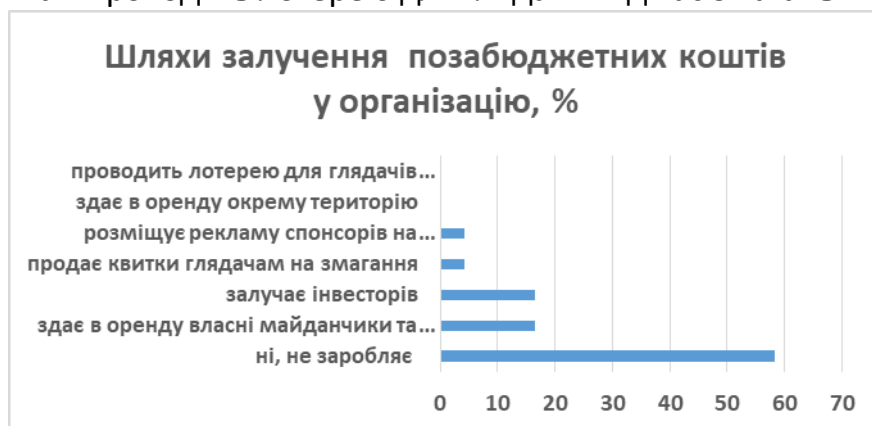


Рис. 8. Шляхи залучення позабюджетних коштів у організацію

Останнім питанням анкети було виявлення в респондентів ставлення до популяризації власного товару, а саме «Скільки коштів ваша організація витрачає на рекламу власної діяльності». Найпопулярнішою відповіддю з кількістю 56,6 % стала «Взагалі не витрачає, бо немає коштів». Другу сходинку посіла відповідь «Інше» з показником 20 %, серед яких: «Не маю уяви», «Достатньо сарафанового радіо», «В інтернеті безкоштовно». 16,6 % із числа опитаних указали, що на рекламну діяльність їхня організація витрачає «5 % на рік від загального бюджету». 8,3 % респондентів взагалі не розуміють, для чого необхідно популяризувати свій товар, бо вказали відповідь «Взагалі не витрачає, бо немає в цьому потреби». Останню пропозицію з числа зазначених у анкеті, а саме «10 % на рік від загального бюджету», ніхто з респондентів не зазначив.



Рис. 9. Обсяг коштів організації для проведення власної реклами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Відношення державних органів влади до підтримки сфери ФКіС у Сумській області не покращилося.

2. Тренери вважають доречною підтримку діяльності ДЮСШ, де основним стимулом їхньої роботи є збільшення заробітної плати та покращення матеріально-технічної бази.

3. Більшість тренерів недостатньо володіють нормативно-правовою базою сфери ФКіС, тому для них необхідно організувати семінари з менеджменту, маркетингу, фандрейзингу.

4. Формування річного бюджету спортивної школи повинно відбуватися за сприяння як державного, так і бюджету органів місцевого самоврядування.

5. Вирішення проблеми відряджень тренерів з командою юних спортсменів на змагання до іншого міста України (країни) повинно забезпечуватись відповідною грошовою компенсацією.

Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення позитивних та негативних сторін під час проведення реформи сфери фізичної культури і спорту в Україні, а також відношення зацікавлених сторін до цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу. № 943-Загальна частина.* ст. 2. (2016). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993-2008-%D0%BF#n10>. (*Regulations on children's and youth sports school.* No. 943-Common part. Art. 2. (2016). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993-2008-%D0%BF#n10>).
- Концепція реформування сфери фізичного виховання та спорту (основні положення).* (2017). Режим доступу: <https://handball.net.ua/ukr/koncepciya-reformuvannya-sferi-fizichnogo-vihovannya-ta-sportu-osnovni-polozhennya/>. (*The concept of reforming the field of physical education and sports (basic provisions)* (2017). Retrieved from: <https://handball.net.ua/ukr/koncepciya-reformuvannya-sferi-fizichnogo-vihovannya-ta-sportu-osnovni-polozhennya/>).
- Реформа спортивної галузі України 2020-2025 (концепт)* (2019) Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1UcYTpWpsQoEPxYgQ3G68hwuS-4CBm3YYNmwpZUIP6b8/edit#heading=h.ah908i2ft0q> (*Reform of the sports sector of Ukraine 2020-2025 (concept).* (2019). Retrieved from: <https://docs.google.com/document/d/1UcYTpWpsQoEPxYgQ3G68hwuS-4CBm3YYNmwpZUIP6b8/edit#heading=h.ah908i2ft0q>).
- Гоцул, І. (2019). *Український спорт все ще перебуває в полоні старої системи управління.* Режим доступу: https://24tv.ua/sport/ukrayinskiy_sport_vse_shhe_perebuvaye_v_poloni_staroyi_sistemi_upravlinnya__igor_gotsul_n1188582 (Hotsul, I. (2019). *Ukrainian sport is still a prisoner of the old management system.* Retrieved from: https://24tv.ua/sport/ukrayinskiy_sport_vse_shhe_perebuvaye_v_poloni_staroyi_sistemi_upravlinnya__igor_gotsul_n1188582).
- Гоцул, І. (2019). *Чому Україна повинна перейти від спортивних шкіл до спортивних клубів.* Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/08/8/237807/> (Hotsul, I. (2019). *Why Ukraine should move from sports schools to controversial clubs* (2019). Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/08/8/237807/>).
- Качуровский, Д. (2017). *Государству разумнее строить бассейны, а не реабилитационные центры и койко-места в больницах.* Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/11/14/227440/> (Kachurovsky, D. (2017). *It is more sensible for the state to build swimming pools rather than rehabilitation centers and beds in hospitals.* Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/11/14/227440/>).
- Медведенко, С. (2019). *Реформувати не можна залишити: які зміни потрібні українському спорту.* Режим доступу: <https://www.pravda.com.ua/columns/2019/08/2/7222591/> (Medvedenko, S. (2019). *It is impossible to reform: what changes are needed for Ukrainian sport.* Retrieved from: <https://www.pravda.com.ua/columns/2019/08/2/7222591/>).

Медведенко, С. (2019). *Реформа спорту: кому потрібні зміни і хто їх боїться*. Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/08/21/237933/> (Medvedko, S. *Sport reform: Who needs change and who fears them*. Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/08/21/237933/>).

Сітнікова, Н. С. (2013). Система розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні та його значення для соціального зростання держави. *Серія: Державне управління, 1 (41)*, 100-105 (Sitnikova, N. S. (2013). The system of development of youth sports in Ukraine and its importance for the social growth of the state. *Series: Public Administration, 1 (41)*, 100-105).

РЕЗЮМЕ

Мищенко Александр, Лапицкий Виталий, Ратов Анатолий, Солоненко Евгений.

Отношение тренеров ДЮСШ Сумской области к реформированию спортивной отрасли.

В статье представлены результаты опроса слушателей курсов повышения квалификации тренеров ДЮСШ и спортивных клубов, организованных на базе кафедры ТМС ННИФК СумГПУ имени А. С. Макаренко. Анализ проведенного исследования указывает на мнение тренеров по преодолению той негативной ситуации в сфере физической культуры и спорта, которая есть сейчас в Сумском регионе. Среди указанных следует выделить содержание ДЮСШ за счет государственных средств, построение новых спортивных залов и площадок, закупка нового инвентаря и оборудования, увеличение заработной платы тренерам, выделение денежной компенсации тренерам за пребывание в командировке с командой юных спортсменов.

Ключевые слова: *нормативно-правовая база, спортивные школы, тренер, финансирование спорта, материально-техническое обеспечение, внебюджетные средства.*

SUMMARY

Mishchenko Oleksandr, Lapytskyi Vitalii, Ratov Anatolii, Solonenko Yevhen.

Attitudes of coaches in CYSS, Sumy region before reforming the sports sphere.

The article presents the results of a survey of students training courses for trainers of sport schools and sport clubs, organized on the basis of the Department of Theory and Methodology of Sport of the Academic Institute of Physical Culture of SSPU named after A. S. Makarenko. Ensuring health of the population is one of the main tasks of the state, especially for the younger generation. Today the issue of reforming physical education and sport field is widely discussed in Ukraine, which is not only related with the change of the state governing body. As a matter of urgency Ukraine needs to change the paradigm of the functioning of sport and to apply the principles that are meant to be used in democratic economy and market economy. One of the most important components of such changes is transition from the sport school system to the sport club system.

One of the directions of forming a healthy way of life of children is involving them for trainings in specialized sports institutions, which create necessary conditions for harmonious education, physical development, essential improving of health condition, effective rest and leisure time for children and young people, self-realization, acquiring healthy lifestyle skills, training for sport lifestyle, for reserve sport. Since coach is one of the main participants in the training process of young athletes at sport schools, he should be the leader who accepted the proposed innovations and determine the directions of reforming the sphere of physical culture and sports in Ukraine.

The analysis of the research shows the opinion of the coaches and indicates the directions for overcoming the negative situation in physical culture and sports in Sumy region. Among those is the idea of funding the Youth Sports Center by authorities, the

building of the newest gyms and sports grounds, purchasing of new equipment, increase of salaries for the coaches, the possibility of financial compensation for coaches for being on a business trip with a team of young athletes.

Key words: *legal framework, sports schools, coach, sports financing, logistics, extra-budgetary funds.*

УДК 373.5.016:573

Віктор Надточій

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0002-6289-0438

Юлія Лимарева

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0002-5828-0231

Наталія Скворцова

Загальноосвітня школа № 13,
м. Слов'янськ
ORCID ID 0000-0001-8190-1414

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/373-383

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОГО ВИМІРЮВАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ «EINSTEIN» ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ ФРУКТОВО-ОВОЧЕВИХ ДЖЕРЕЛ СТРУМУ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

У статті висвітлено практичну необхідність та методичну доцільність організації навчальної діяльності школярів на основі фізичного експерименту. На прикладі застосування цифрового вимірювального комплексу «EINSTEIN» запропоновано серію експериментальних завдань, зміст яких поєднує різні етапи уроку. Перелік зазначених дослідів може бути як неперервним експериментальним ланцюжком, так і розподіленим у часі на окремі, логічно завершені частини. Елементи експериментальної роботи також можуть бути розподілені між учнями або групами учнів. Завдання не виключає виконання додаткових дослідів за ініціативою учнів. Така можливість створює умови для формування у школярів стійких навичок науково-дослідної діяльності, самоорганізації та самомотивації подальшої діяльності, а також свідомого навчання взагалі.

Ключові слова: *навчання, експеримент, фізична задача, дослідницька робота, діяльнісний підхід, самостійність.*

Постановка проблеми. Сучасний навчальний процес у закладах загальної середньої освіти супроводжується вивільненням учителя від суворого дотримання програми в її погодинному розподілі. Разом із тим, міжпредметна відірваність накладає значний відбиток на рівень та швидкість формування в особистості комплексних та свідомих практичних знань. При цьому вивчення природничих дисциплін має свої особливості. А саме: занадто математизована фізика знижує рівень свідомого сприйняття та засвоєння знань учнями.

Такі обставини вимагають реорганізації процесу навчання з його опорою на фізичний експеримент як основний метод пізнання у природничій дисципліні. Отже, учитель має докорінно змінити підходи та мати можливість максимально задіяти в навчальному процесі

експериментальні й дослідницькі прийоми роботи та зробити їх основою вивчення дисципліни.

На жаль, цілісного підходу до вивчення тем фізики шкільного курсу на основі експериментально-дослідної роботи школяра на сьогодні не запропоновано.

Аналіз актуальних досліджень. У роботах С. Білоус, Т. Горденко, А. Дудник та інших неодноразово акцентувалася увага на експериментальній основі вивчення фізики в сучасних закладах загальної середньої освіти. Формування навичок експериментальної та дослідницької роботи школярів проходить «червоною ниткою» в їх методичних рекомендаціях.

Метою даної статті є обґрунтування, на прикладі дослідження властивостей «істивних» джерел струму, доцільності впровадження в навчальний процес експериментальної основи вивчення фізики школярами.

Методи дослідження. Для комплексного дослідження зазначеної проблеми обрано такі методи:

- теоретичні: вивчення думки провідних науковців щодо введення фізичного експерименту в основу вивчення дисципліни в закладах загальної середньої освіти; аналіз можливих систем побудови організації навчального процесу з природничих дисциплін на основі експерименту; вивчення досвіду педагогів-практиків з експериментального вивчення фізики;

- практичні: проведення циклу навчальних дослідів з електрики та магнетизму з учнями закладів загальної середньої освіти, бесіди з метою виявлення рівня сформованості свідомих знань школярів під час виконання експериментальних завдань.

Виклад основного матеріалу. В аспекті сучасного погляду на процес отримання загальної середньої освіти розуміння поняття «дослідницька діяльність» перш за все вимальовується як засіб підвищення якості освіти, а здатність учня до свідомого застосування накопичених знань неможлива без попереднього усвідомлення різних способів їх накопичення, зберігання та перевірки. Тому, беручи до уваги зміни програми вивчення фізики, як природничої дисципліни, учителю важливо формувати у школярів стійкі навички накопичення знань через власну практичну діяльність зі спостереження та дослідження природи.

Кожний окремий вид шкільного фізичного експерименту має власну основну мету. Так:

- спостереження, як вид експерименту, націлені на зацікавлення, мотивацію до вивчення або застосування теоретичних відомостей для пояснення явищ;

- експериментальна перевірка законів та закономірностей – усвідомлення істинності теорії або набуття навичок практичної роботи з обладнанням;

- практичне встановлення причинно-наслідкових зв'язків – розуміння пізнаваності науки;
- творчі завдання – навички проведення елементарної науково-дослідної роботи.

Вдалим підходом до подолання зазначених проблем вважаємо застосування експериментального підходу до вивчення матеріалу. Така позиція обумовлена можливістю активізації розумової діяльності учня на основі його практичної діяльності та забезпечення в такий спосіб наочності сприйняття й засвоєння знань.

У вивченні фізики, як природничої дисципліни, будь-які експерименти:

- виступають важливим інструментом на всіх етапах навчання;
- відіграють первинну роль у формуванні базових практичних навичок;
- сприяють формуванню осмисленого підходу особистості до отримання освіти в цілому.

Тому, у сучасному навчальному процесі з фізики, підтримка та стимулювання вмотивованої самоосвітньої діяльності школярів має посідати одне з основних місць, а запропоновані досліді:

- відповідати вимогам та змісту програми;
- бути безпечними для життя та здоров'я учнів;
- давати можливість учителю доповнювати програмний перелік додатковими дослідідами та короткочасними експериментальними завданнями;
- забезпечувати наступність навчання;
- передбачати можливість роботи у стінах закладу освіти та домашніх умовах;
- бути зрозумілими для їх використання у відповідній віковій групі.

Шкільний фізичний експеримент проводиться з метою:

- мотивації подальшого вивчення матеріалу;
- засвоєння вивченого на уроці матеріалу;
- усвідомлення практичності вивченого матеріалу;
- набуття практичних навичок використання вивчених явищ, законів та закономірностей.

Тому, у його основу може бути покладено якісну задачу, спостереження, експериментальну або розрахункову задачу, уявний експеримент. При цьому вагоме навчальне та методичне значення має фізичний дослідницький ланцюжок – система взаємопов'язаних дослідів, що сприяють усвідомленню учнями наступності та практичної значущості набутих знань й можуть бути націлені на:

- спостереження явищ;
- визначення певної фізичної величини;
- перевірку теоретичних розрахунків.

Практичний досвід показує, що вивчення розділу «Електрика та магнетизм» вимагає абстрактного мислення та підвищеної здатності особистості проводити уявні експерименти. На жаль, зазначене неможливо без уміння школяра вільно оперувати навичками проведення реальних експериментів. До того ж реальне візуальне сприйняття значно ефективніше за уявне. Чітким доведенням такої авторської позиції є досвід організації вивчення окремих тем з «Електрики та магнетизму» на основі експерименту.

Покажемо зазначене на прикладі проведення роботи «Дослідження напруги «істівних» батарейок» покажемо можливості використання експериментального підходу до вивчення фізики в закладах загальної середньої освіти та максимального розкриття можливостей учнів під час проведення дослідницької діяльності.

У ході проведення експерименту зі створення батарейок учнями має бути досліджена можливість створення джерел живлення з фруктів та овочів. Для цього перед учнями поставлені такі завдання:

1. Створити фруктові й овочеві батарейки та перевірити можливість різних харчових продуктів (лимон, картопля, яблуко), створювати напругу між електродами та, відповідно, бути джерелами струму при їх підключенні в замкнене коло провідників.

2. Експериментально визначити напругу таких батарейок.

3. З'ясувати, від яких характеристик залежать електричні властивості таких батарейок.

Для створення «істівних» джерел струму (батарейок), відповідно до зазначеної роботи, знадобляться:

- фрукти та овочі, мідний та цинковий електрод, цифровий вимірювальний комплекс Einstein, програмне забезпечення MiLab.

Хід проведення:

1. Застромимо в лимон мідний та цинковий електроди та під'єднаємо датчик напруги цифрового вимірювального комплексу Einstein (рис. 1).

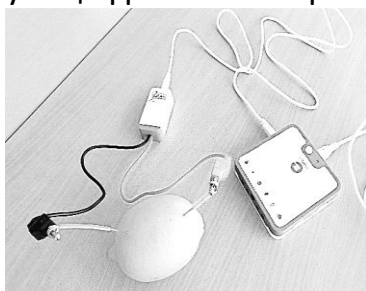


Рис. 1

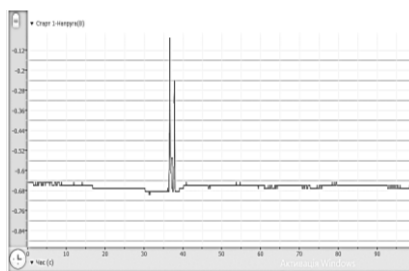


Рис. 2

2. Запустимо на ноутбучі програму MiLab. Виводимо отримані результати (графік залежності напруги, що дає лимонне джерело, від часу) на мультимедійну дошку (рис. 2).

3. За результатами досліду робимо висновок, що лимон може створювати напругу та виконувати в колі роль джерела струму: графік, отриманий на екрані фіксує величину напруги, яку дає лимонне джерело.

При цьому, учні мають розуміти принцип роботи батарейки, що заснований на хімічних реакціях, які відбуваються під час контакту цинку з лимонною кислотою:

1) реакція окислення: кислота забирає атоми цинку з поверхні електрода. Кожний атом втрачає по два електрони та при цьому набуває позитивного заряду.

2) реакція відновлення: позитивно заряджені атоми водню приймають електрони, що вивільняються впродовж першої реакції.

Обидві реакції тривають до тих пір, поки цинковий електрод знаходиться в лимоні, і на ньому залишається цинк. При цьому, реакція не залежить від присутності міді або іншої речовини. Мідь, будучи також окислювачем, також може притягувати безліч вільних електронів, що вивільняються з цинку, але для цього необхідний зв'язок між електродами (замкнене електричне коло).

Електричний струм, створений рухом електронів у електричному колі від негативного полюса батарейки до позитивного, визначає полярність досліджуваного джерела: цинк (джерело електронів) – негативний полюс у лимонній батарейці, а мідь – позитивний. При цьому напруга лимонної батарейки виникає завдяки різниці між здатністю цинку віддавати електрони і міді їх приймати. Електричний струм, що забезпечує батарейка, між іншим, залежить від кількості електронів, що вивільняються хімічною реакцією. Отже, робимо висновок: присутність іонів водню в овочевому та фруктовому соках є необхідною умовою роботи «їстівного» джерела.

4. З картоплею (рис. 3, 4) та яблуком (рис. 5, 6) проводимо аналогічні досліди.



Рис. 3

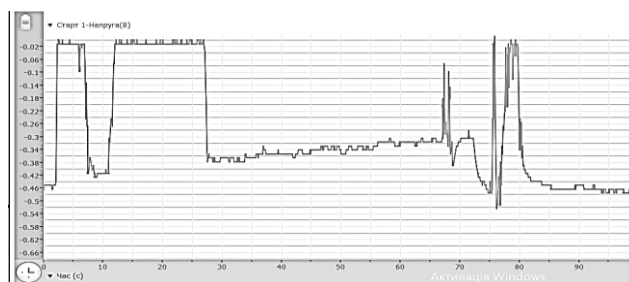


Рис. 4

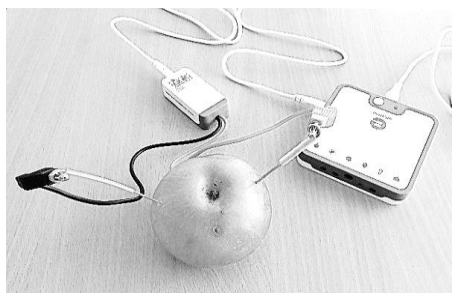


Рис. 5

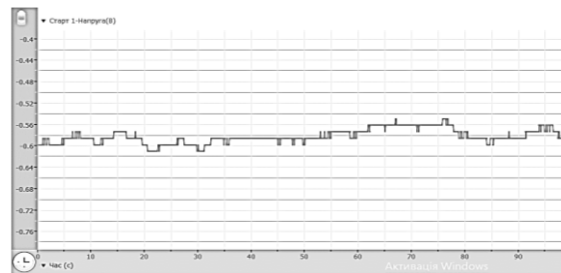
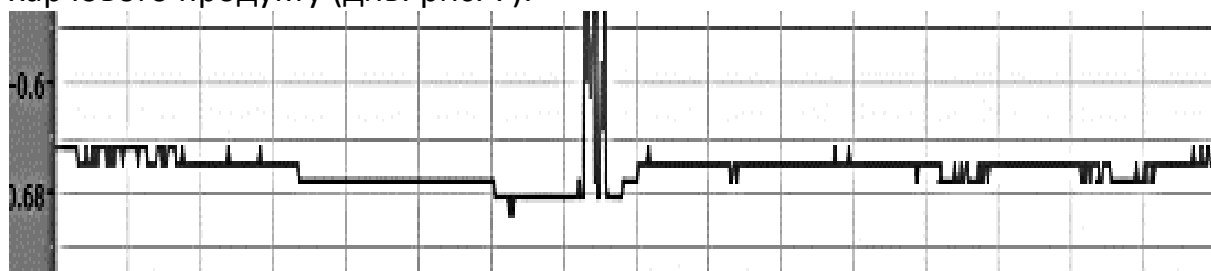


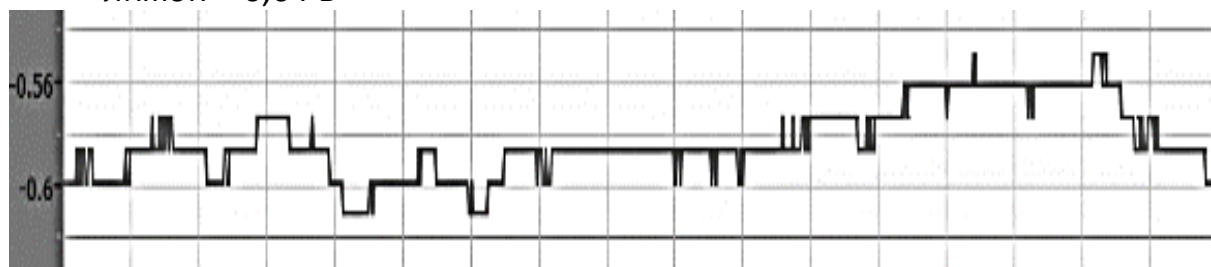
Рис. 6

Зважаючи на те, що мірою активності іонів водню в розчині є його кислотність, то на електричні характеристики створених батарейок впливає кислотність овочів і фруктів. Тому можна стверджувати, що впродовж

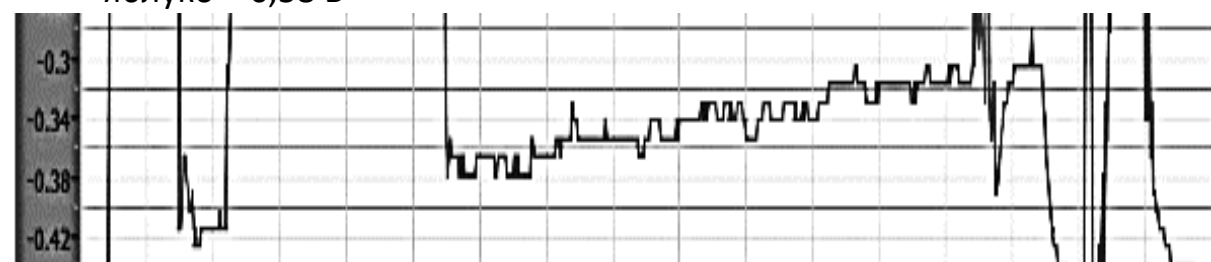
проведеного експерименту досліджувалася залежність напруги, що створюється «істивними» джерелами, від кислотності використаного харчового продукту (див. рис. 7).



лимон – 0,64 В



яблуко – 0,58 В



картопля – 0,34 В

Рис. 7

На основі проведених дослідів учні мають дійти висновків, що зазначені фрукти та овочі також можуть «працювати» як батарейки.

На цьому етапі експериментальна робота з вивчення «істивних» джерел струму може бути завершеною, якщо метою проведення цих експериментів було встановлення можливостей харчових продуктів виконувати зазначену функцію.

Якщо ж на меті було формування комплексних уявлень про джерела струму, то експериментальна діяльність має розширюватися як за ініціативи вчителя, так і за ініціативи учнів, а подальша робота – передбачати проведення експериментальної роботи в таких напрямках, як, наприклад, дослідження:

- впливу відстані між електродами в «істивному» елементі;
- порівняння вихідної напруги елементів за умови різної глибини занурення електродів;
- порівняння вихідної напруги елементів за різних розмірів та форми електродів;
- залежність вихідних даних від розташування електродів відносно осі елементу;

- установлення залежності вихідної напруги від температури елемента та/або електродів;
- установлення залежності вихідної напруги від температури навколишнього середовища та/або елемента;
- дослідження залежності вихідної напруги «істивного» елемента від зовнішнього тиску;
- дослідження залежності вихідної напруги «істивного» елемента від освітленості;
- дослідження залежності вихідної напруги «істивного» елемента від часу (тривалості) спостереження;
- дослідження залежності вихідної напруги «істивного» елемента від пори року (вологості та/або температури);
- дослідження залежності вихідної напруги «істивного» елемента від щільності (густини) речовини;
- дослідження впливу сорту та зрілості яблучного елемента на значення вихідної напруги;
- порівняння електричних властивостей джерел напруги, виготовлених із сирової та вареної картоплі;
- дослідження впливу цукру на електричні властивості лимонного джерела;
- дослідження електричних властивостей овочів за умови їх різної солоності;
- дослідження можливостей використання фруктових та овочевих пюре для створення «істивних» акумуляторів;
- дослідження властивостей фруктових-овочевих акумуляторів за умови їх різноманітного поєднання в послідовному та паралельному з'єднанні;
- дослідження електричних властивостей інших фруктів та овочів (помідор, огірок, капуста, буряк, гарбуз, кавун, диня, редька, слива, персик та ін.), а також їх залежності від різних факторів, що були зазначені у вище запропонованих дослідках (за ініціативою учнів).

Стосовно останньої пропозиції слід окремо акцентувати увагу на тому, що школяр може обрати один продукт та дослідити залежність його електричних властивостей від різних (вище зазначених) показників або ж дослідити групу з кількох харчових продуктів та провести відповідне порівняння. Подальша колективна робота при цьому може передбачати проведення порівняльного аналізу висновків, зроблених кожним учнем поодиноці та на їх основі підведення загальних (колективних) підсумків дослідження. Як наприклад:

1. «Істивні» батарейки дають слабку вихідну напругу.
2. Значення напруги залежить від кислотності продукту. Зі збільшенням кислотності зростає напруга на клеммах «істивного» джерела.

3. Зміна електричних властивостей «істівного» елементу виготовленого з ... залежить від ...;

4. Зміна напруги на елементі з ... обумовлена ...;

5. Такі фактори як ... впливають на електричні характеристики лимонного (або іншого досліджуваного) елементу наступним чином: ...;

6. Вплив ... (зазначення фактору) змінює характеристики «істівних» електричних джерел (або одного конкретного – зазначити якого саме) таким чином, що ...;

7. Отримана графічна залежність напруги «істівного» джерела від ... (вказати фактор зміни) дає можливість стверджувати (або зробити висновок), що ... ;

8. ... тощо.

Узагальнюючи результати роботи, учень має підвести підсумок власної діяльності та встановити:

- який «істівний» елемент доцільніший для використання під час вивчення електричних кіл;

- який дає максимальний ККД;

- у чому саме полягає його ККД;

- які є способи підвищення якості роботи елементу.

Досвід роботи свідчить про те, що зазначені завдання є доцільними та методично виправданими якщо запропоновані школярам:

- як колективна діяльність при вивченні нового матеріалу;

- як пошукова групова діяльність під час виконання робіт фізичного практикуму;

- як індивідуальна експериментальна робота учнів, що навчаються дистанційно;

- як творча дослідницька діяльність з розробки, планування та реалізації тематичних навчальних проектів.

Варто зауважити, що описана експериментальна діяльність передбачає роботу школярів у фізичному кабінеті, але, беручи до уваги її зміст та тривалість виконання, вимагає обов'язкової попередньої підготовки: визначення мети проведення експерименту, установаження обладнання, усвідомлення ходу виконання роботи, висунення гіпотез щодо отриманого результату, передбачення можливостей перевірки результатів з метою їх підтвердження або спростування.

Окремо вважаємо за необхідне зацентувати увагу вчителів та викладачів на можливості створення на основі череди запропонованих експериментальних завдань значної кількості різноманітних за змістом, рівнем складності та тривалістю проведення дослідницьких ланцюжків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Освітній процес заснований на експерименті поєднує наочне навчання, діяльнісний підхід та активну розумову діяльність учня. Шкільний фізичний

експеримент як засіб навчання та контролю передбачає набуття учнем таких умінь: аналіз умови, формулювання мети, аналіз необхідного обладнання, визначення логічних кроків (установлення послідовності виконання), складання плану, покрокове виконання, поєднання результатів логічно завершених етапів задачі.

Аналіз результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що експериментальний підхід до вивчення фізики як природничої науки надає можливість для:

- забезпечення наочності в набутті знань;
- розвитку впевненості школяра у власних можливостях та силах;
- формування комплексного підходу до засвоєння не лише навчального матеріалу з фізики як природничої дисципліни, але й методів накопичення та систематизації будь-якої інформації взагалі;
- усвідомлення практичної значущості знань, їх мобільності та неперервного розвитку науки в цілому;
- створення цілісності сприйняття процесу навчання та функціонування в динамічному суспільстві.

Навчання на основі дослідницької діяльності створює творчу атмосферу, що сприяє активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення, а головне – формує навички дослідження як засобу осмислення дійсності шляхом самостійного поглиблення знань.

Такий комплексний підхід до організації навчання на основі експерименту, як свідчить проведене дослідження та досвід роботи, створює цілісність сприйняття учнями процесу навчання, а отже, є методично та дидактично виправданим. Тому перспективи подальших досліджень бачимо в розширенні спектру експериментальних завдань з електрики та магнетизму, що можуть бути в покладені в основу вивчення інших тем зазначеного розділу фізики на основі експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

- Білоус, С. Ю. (2004). *Як розвинути в учня якості дослідника*. Харків: Основа (Bilous, S. Yu. (2004). *How to develop a student as a researcher*. Kharkiv: Osnova).
- Горденко, Т. (2013). Елементи технології навчання як дослідження на уроках фізики. *Наукові записки. КДПУ ім. В. Винниченка, 4*, 133-138 (Hordenko, T. (2013). Elements of learning technology as research in physics classes. *Scientific notes, 4*, 133-138).
- Дудник, А. (2008). Учбова мотивація та пізнавальні інтереси старшокласників ліцею та ЗОШ. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 40*, 76-79 (Dudnyk, A. (2008). Educational motivation and cognitive interests of high school students of lyceum and secondary school. *Humanization of learning and upbringing process, 40*, 76-79).
- Лазарев, В. С. (2008). *Опытно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: Практическое пособие для руководителей*. Москва: Центр педагогического образования (Lazarev, V. S. (2008). *Experimental work in an education institution: A practical guide for managers*. Moscow).
- Лимарева, Ю. М., Турка, В. М., Рябко, А. Е. (2018). Формування освітньої компетентності старшокласників засобами фізичного експерименту. *Духовність особистості:*

методологія, теорія і практика, 1 (82), 123-130 (Lymarieva, Yu. M., Turka V. M., Riabko, A. E. (2018). Formation of educational competence of high school students by means of physical experiment. Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 1 (82), 123-130).

Подалов, М. (2013). Использование принципа наглядности в формировании исследовательской компетенции. *Наукові записки. КДПУ ім. В. Винниченка, 4, 78-81 (Podalov, M. (2013). Use of the principle of visibility in the formation of research competence. Scientific notes, 4, 78-81).*

Шарко, В. Д. (2005). *Сучасний урок фізики: технологічний аспект: посіб. для для вчителів і студ.* Київ: Есе (Sharko, V. D. (2005). *Contemporary Physics Lesson: Technological Aspect: Manual. for teachers and students.* Kyiv: Ese).

РЕЗЮМЕ

Надточий Виктор, Лымарева Юлия, Скворцова Наталья. Использование цифрового измерительного комплекса «EINSTEIN» для исследования свойств фруктово-овощных источников тока на уроках физики.

В статье рассмотрен пример организации учебного процесса на основе экспериментальной деятельности учащихся. Использование цифрового измерительного комплекса «EINSTEIN» обеспечивает широкие возможности для исследовательской деятельности школьников на уроках. Вместе с тем, организация обучения на основе эксперимента предполагает планирование самостоятельной работы учащихся по достижению поставленных учебных целей и осознанному получению результата. Использование комплекса позволяет организовать как индивидуальную, так и групповую работу на уроке. Предложенный метод является практически и методически обоснованным для использования в учебном процессе.

Ключевые слова: педагогический процесс, обучение, опыт, осознанное обучение, деятельностный подход, учащийся.

SUMMARY

Nadtochii Viktor, Lymareva Yuliia, Skvortsova Nataliia. Use of «EINSTEIN» digital measuring complex for research of properties of fruit-vegetable current sources at physics lessons.

Introduction. *Reorientation of the basis of the study of natural sciences based on experimentation does not happen simultaneously. The use of individual experimental tasks and research chains can be useful for a modern teacher.*

Analysis of relevant research. *The works of the scientists S. Bilous, T. Hordenko, A. Dudnik and others highlight some aspects of the problem, where the authors focus on the experimental basis of studying physics in modern institutions of general secondary education. Skill formation the skills of experimental and research work of students is a cross-cutting theme in their methodological recommendations.*

Aim of the Study. *The purpose of this article is justification of the feasibility of introducing into the educational process of the experimental basis of studying physics by students on the example of the study of properties of “edible” sources of voltage.*

Research methods. *For a comprehensive study of the problem, the following methods have been selected: theoretical (study of the opinion of leading scientists; analysis of possible systems for building an educational process in the natural sciences on the basis of experiment; studying the experience of teachers-practitioners); practical (conducting a cycle of educational experiments on electricity and magnetism, conversations).*

Results. *The student’s ability to the conscious application of accumulated knowledge is impossible without previous comprehension of various ways of its accumulation, storage and verification. The study of “Electricity and Magnetism” requires abstract thinking and*

ability of the individual to conduct imaginary and real experiments. On the example of “Study of the voltage of “edible” batteries’, we have shown the possibility of using an experimental approach in the study of physics in institutions of secondary education and the possibility to maximize the opportunities of students during research activities.

Having found out the principle of batteries, students should examine available food products for the possibility of creating current in a closed electric circuit. An appropriate additional task may be to determine from what characteristics (density, acidity, temperature, electrode length, external pressure, etc.) the magnitude of the created voltage at the poles of the “edible” sources of electric current depends.

The described experimental activity involves the work of schoolchildren in the physical office. But its content and duration of implementation require mandatory preliminary preparation. It lies in determining the purpose of the experiment, installing the equipment, understanding the progress of the work, making hypotheses about the obtained result, provided possibilities of checking the results for confirmation or refutation.

Conclusion. *The experimental method combines visual learning, activity approach and active mental activity of the student. Therefore, this integrated approach to experience-based learning, as demonstrated by research and work experience, creates a coherent perception of learning. An experimental approach to studying physics as a natural science gives the chance to provide clarity in acquisition of knowledge, to create an integrated approach to assimilation not only an educational material in physics, but also methods of accumulation and systematization of any information. Awareness of the practical importance of knowledge, its mobility is the key to understanding of continuous development of science in general.*

Key words: *pedagogical process, training, experience, informed learning, activity approach, student.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 793.31:316.347

Калашник Світлана

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9188-1610

Бондарєва Карина

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1615-1597

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/384-392

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ НА ЗАСАДАХ ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

У статті подано модель побудови хореографічної композиції та хореографічного задуму під час створення змістової лексики хореографічного твору на засадах етнокультурології. У моделюванні дотримано певної композиційної логіки. Структуру моделі створення хореографічного твору представлено в єдності з головними законами драматичної режисури та логічними вимогами до балетмейстерської роботи над створенням хореографічної композиції. Схарактеризовано мету, завдання та принципи означеної моделі на засадах етнокультурології.

Ключові слова: компетентність, етнокультурологія, моделювання, хореографічний задум, композиція, хореографічний твір.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку суспільства заклад вищої освіти формує нову генерацію української інтелігенції, здатної визначити мету власного життя, вирішувати пріоритетні проблеми розвитку суспільства, мати активну і творчу позицію. У будь-якій країні вища освіта та наявність кваліфікованих громадян у суспільстві завжди справляють позитивний вплив у політиці, економіці та інших процесах соціальної політики країни. Тому в сучасних закладах освіти відповідно до нормативних документів про освіту чітко проглядається вимога про процес інтеграції у світовий та економічний простір або формування чіткої моделі креативної особистості, здатної до професійної мобільності, успішної самореалізації та, насамперед, дотримання і збереження етнокультурологічних понять у будь-якій сфері діяльності. В Україні, коли ми говоримо про етнокультурологію в мистецькому просторі та педагогіці, ми розуміємо, що йдеться про основи використання надбань української культури.

Відповідно до програм освітньо-професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, навчальна дисципліна «Етнокультурологія» складена згідно з планом і вимогами Міністерства освіти і науки України. Етнокультурологія ставить за мету: забезпечити орієнтацію студента в етнокультурологічній науковій проблематиці, надати уявлення про системність етнокультурного аналізу, поглибити навички культурологічного аналізу етнічних культур. Навчальна дисципліна «Етнокультурологія», як і

перелік таких обов'язкових дисциплін, як «Український танець», «Народний танець», «Історико-побутовий танець», «Мистецтво балетмейстера», «Теорія і методика викладання класичного танцю», «Історія хореографічного мистецтва» та ін. відображає свою необхідність бути серед переліку обов'язкових дисциплін в усіх вищих закладах мистецького спрямування. Її основні поняття повинні враховуватися під час створення хореографічних задумів у подальшій професійній діяльності митця. Базові знання з переліку цих дисциплін формують більш глибоке та професійне бачення хореографічного шедедру, створеного постановником. Головне завдання вищої школи полягає в тому, щоб компетентно підійти до формування особистості, усвідомлюючи важливість культури різних народів світу на прикладі мистецтва засобом створення моделі хореографічного твору.

Означене вище актуалізує проблему дотримання основ етнокulturології під час створення хореографічного твору. Доречним вважається ширше тлумачення сутності поняття «етнокulturологія» та відведення їй важливого місця в хореографії. Актуальність даної проблеми підтверджується підвищенням наукового інтересу до ролі національних традицій у культурно-історичному просторі України.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній науково-педагогічній літературі наукові розвідки низки вчених стосуються питання національної художньої культури та діяльності у становленні майбутніх фахівців мистецького спрямування: В. Антонюк, О. Голубев, М. Каган, Л. Масол, М. Микиша, О. Олексюк, В. Шестаков та ін. Вони зазначають, що за допомогою залучення сучасної молоді до кращих здобутків національно-художньої культури відбувається ознайомлення із соціальним досвідом і оволодіння відповідними цінностями, ідеалами, традиціями, нормами поведінки тощо.

Усвідомлення важливості культури народу у формуванні особистості та прояву його мислення через мистецтво або інший вид людської діяльності висвітлено в працях видатних мислителів минулого: філософа і педагога П. Юркевича, який не допускав нехтування «духу певної народності, індивідуальної характеристики людини, її релігії» (Сясюн, 1997, с. 294).

Аналіз публікацій з дослідженої проблеми показав, що в науковій літературі висвітлюються лише її окремі аспекти. Педагогічні засади формування національної та етнохудожньої культури особистості обґрунтовано в дослідженнях (Г. Волкової, О. Савченко, 2016) та ін. Як відзначають науковці, саме за допомогою залучення молоді до кращих здобутків національно-художньої культури відбувається їхнє ознайомлення із соціальним досвідом, оволодіння відповідними цінностями, традиціями, ідеалами, нормами поведінки, що є показником патріотичності й високого інтелектуального розвитку громадянина суспільства тощо. Так, Л. Масол звертає увагу на те, що культура кожного народу, зокрема українського, відображає світоглядні уявлення певної людської спільності, а отже, втілює

характерний національний художній образ світу – «своєрідну проекцію бачення, притаманну етносу з характерними саме для нього світоглядними уявленнями» (Масол, 2010, с. 240).

У хореографічному просторі ми не знаходимо великої кількості публікацій на дану тематику, тому можна твердити, що актуальність нашої наукової розвідки вимагає широкого дослідження питання важливості етнокультурологічних аспектів створення хореографічного твору.

Мета статті полягає в розробці й теоретичному обґрунтуванні моделі створення хореографічної композиції на основі етнокультурології.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної та довідникової літератури, узагальнення напрацювань науково-педагогічних працівників у мистецькому просторі, теоретичний аналіз структурних компонентів тематики дослідження, аналіз практичного досвіду вітчизняних учених у сфері культури та освіти з проблематики даної теми, структурно-логічний аналіз, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Нині учені та педагоги в різних сферах діяльності теоретично осмислюють і практично втілюють у життя різні аспекти духовності українського народу, підкреслюючи її невичерпний духовний та творчий потенціал. Видатний учений, філософ П. Кравченко наголошує, що українська духовність є «передумовою і рушієм соціально-економічного оздоровлення суспільства». Тому саме на духовно-культурному потенціалі і морально-етичних поняттях українського народу слід формувати систему ціннісних орієнтацій нашого суспільства (Кравченко, 1999, с. 52-62).

Хореографічне мистецтво і мистецтво в цілому на сьогодні є одним із найяскравіших представників дотримання етнокультурологічних принципів (збереження унікального феномену етнічної культури України). У своїх танцювальних творах балетмейстер, хореограф, педагог чи просто митець чітко дотримується основних законів: закон драматургії, дотримання хореографічного тексту, дотримання прийому засобів виразності, дотримання комбінаційного розвитку, композиційного плану, прийоми будови просторової композиції, закони глядацького сприйняття, метод дотримання стилістичних особливостей за жанром та стилем хореографічної лексики й музичного супроводу. Створення хореографічного твору в єдності з головними законами режисури та дотриманням логічних вимог балетмейстерської роботи вимагає від митця логічності та структурності. Під час створення художнього образу виконавця чи виконавців танцювального твору постановником чітко визначається місце дії, час дії, епоха, стиль, жанр танцю. Головне питання посідає ідея танцювальної постановки.

У даній статті ми розглядаємо проблематику нашого дослідження «створення хореографічного твору на засадах етнокультурології», беручи за основу українську народну хореографію.

Етнокультура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених характерним етносом упродовж його історії тільки на його ж території засобами етнічного самовираження (мова, віра) і не включає імпортованих зразків (напр., світові релігії) (Лозко, 2018), які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити і протиставити себе іншим етносам (Тиводар, 2018); специфічний, неповторний спосіб буття певного етносу (Степико, 2016). Унікальність феномену етнічної культури становлять не якісь окремі елементи, а неповторність переплетення самотніх, інтеретнічних компонентів (Савчук, 2018). Етнокультура – це природне явище, оскільки твориться природним шляхом у середовищі етноспільноти, і водночас творче, бо постійно передається від покоління до покоління, зазнаючи певних змін та наповнюючись новими елементами, образами, символами. Сформована в етнокультурі особа цілком природно сприймає всі знаки і вільно користується ними. Представники ж іншої культури не завжди можуть адекватно передати дух етносу, навіть якщо досить тривалий час живуть у цьому етносередовищі, але не є його органічною частиною; організація соціальної, матеріальної життєдіяльності та духовного світосприйняття певної етноспільноти. В її основу поколіннями та часом було закладено певні звичаї, норми, цінності, традиції – міфологічні та технологічні моделі виживання, що притаманні саме цьому етносу (Саєнко, 2019).

Приступаючи до будь-якого практичного заняття, ми опановуємо теоретичні знання, оскільки практика завжди стоїть на теоретичному фундаменті. Досягненню певних результатів у вирішенні поставлених завдань у всіх напрямках мистецтва сприяє дотримання чітко сформульованих принципів системності й послідовності. Теорія в мистецтві танцю – комплекс знань про людину, як і етнокультурологічне поняття, що ґрунтується на знаннях про етноспільноту певного народу. Теоретична основа починає проявляти себе від задуму балетмейстера в теорії і на практиці, а після – вона втілюється в його художню конкретику в усіх значних епізодах твору, у зовнішній техніці. У цьому випадку сценарій є канвою будь-якого хореографічного твору: танцю, етюдів, мініатюр, композицій, балетної вистави. Тобто, найбільш виразні твори в хореографії народжуються тоді, коли в їх основі закладена модель або схема, яку балетмейстеру належить донести до глядача через повноцінну драматургію з розвиненим сюжетом, яскравими характеристиками персонажів і точно визначеною епохою.

У результаті засвоєння теорії та практики хореографи повинні не лише копіювати життя, а й відображати реальність із погляду повсякденного побуту та наполегливо вивчати природу танцювального мистецтва і враховувати етнічні особливості, якщо йдеться про фольклорний або сценічний народний танець. Лише за цієї умови в танцювальній постановці створюються виразні елементи. За допомогою

виразних елементів, які досліджені засобами етнокультурологічних особливостей, балетмейстер може втручатися в тогодення людини, навчитися зображувати засобами виразності реальні відносини між людьми як за формою, так і за змістом. Теоретичні знання допомагають збагатити творчий процес митця, надають впевненості в пошуках виразних засобів. Володіння теоретичним знанням об'єднує й розкриває потенційні можливості кожного балетмейстера індивідуально. Важливо, щоб у структурах композицій та в моделі створення хореографічного твору народного жанру спостерігалась однаково як етнічна і культурна особливість народності, так і активна фантазія, у процесі розвитку передбачуваної теми. Дотримуючи цих умов з'являються оригінально історично виправдані форми, хореографічні твори зі складним, але ґрунтовним змістом. Балетмейстерові необхідно розвивати всі складові частини хореографічного твору, добре знати фольклорні основи різних народів і вміти творити свої матеріально-пластичні форми, засвоївши, що це матеріальна база для творення нових хореографічних образів.

Танець – це вид мистецтва. Як і будь-який вид мистецтва він відображає дійсність, що нас оточує. Цей вид мистецтва розкриває навколишнє життя в усіх його проявах за допомогою художнього образу, створеного власним баченням художника (майстра), а саме створення художнього образу в хореографії до якого, у свою чергу, входять такі поняття:

1. Поняття про художній образ. Це головний засіб створення художнього образу – дійовий танець (сольний, ансамблевий, масовий), але важливу роль можуть грати також пантоміма і дивертисмент. Створити художній образ – означає змалювати в танці дію або характер, втілити на основі правдивого вираження почуттів, певну ідею. Образний початок має місце в найпростіших побутових і народних танцях, проявляється в їх емоційності, змістовній характерності, а інколи і в зображальних елементах. У балеті художній образ – це діюче лице, персонаж спектаклю.

2. Поняття про хореографічний образ.

Хореографічний образ – передбачає змістове вираження в танці почуття й думки, людського характеру. Образний танець змістовний, емоційний, сповнений внутрішнім змістом. Його танцювально-пластична характеристика складається протягом дії з різноманітних епізодів, які дозволяють розкрити різносторонність характеру. Говорячи про балетний спектакль, чітко даємо визначення, що це система художніх образів, взаємопов'язаних у єдиному драматичному конфлікті.

3. Методика роботи над створенням образу (основа художнього образу – текст, створений балетмейстером). Але у відтворенні виконавцями цей текст отримує ту чи іншу інтерпретацію. Разом із тим, художній образ не свавільний – він існує як розкриття балетмейстерського задуму, втіленого в малюнку танцю.

Лише під час такої розробки ці характери можуть хореографічно самовизначитися, але для створення моделі хореографічного твору з урахуванням етнокультурологічних особливостей цього замало.

Текст хореографічного твору невід'ємно пов'язаний із підтекстом, який він повинен відображати. Самі по собі хореографічні рухи, аттїтуди, жете, великі й маленькі пози самостійно нічого не відобразатимуть, якщо вони не будуть сповнені глибокою думкою і змістовністю почуттів. У такому випадку це лише набір рухів і поз – «біомеханічні» вправи. Рухи ж, сповнені конкретним почуттям, стають виразником стану людини, її переживання, її емоцій: радості, горя, злості, ненависті, радості чи любові тощо. Враження виникає лише тоді, коли емоційний стан артиста передається глядачу, коли разом із боротьбою почуттів та їх зміною в персонажа одночасно відбувається та сама зміна почуттів у тих, хто його сприймає, хто на нього дивиться. Саме тому такі поняття, як думка, почуття, схвильованість та виразність враження, що органічно поєднані між собою, обов'язково є складовими створення, виконання і сприйняття хореографічного твору. А закладаючи в хореографічний текст танцювального номеру етнічні особливості певної народності, наприклад українського фольклорного танцю, ми отримуємо вир емоційного збагачення образу танцівників, що формує сценічного виконавця більш яскравим у своєму неповторному образі. Збагачуючи танцювальну композицію етнічними особливостями, балетмейстер характеризує хореографічне мистецтво ниттю, яка зв'язує минуле та сучасне, шануючи й зберігаючи цінності, притаманні українському етносу.

Головним завданням нашого дослідження є поняття «етнокультурологія», її функції і важливість під час розробки й теоретичного обґрунтування створення моделі хореографічної композиції на засадах етнокультурології. Слід зазначити, що моделювання в педагогіці, як і в мистецькій діяльності та творчій діяльності балетмейстера, на думку І. Підласого, ефективно використовується для вирішення низки завдань. До таких завдань ми відносимо: поліпшення планування творчого процесу; управління пізнавальною діяльністю; діагностика, прогнозування, проектування (Підласий, 1999, с. 67).

Створення моделі хореографічного твору на основі урахування етнокультурологічних факторів запропонованої народності (український народний танець) спрямоване на підвищення його ефективності відповідно до вимог сучасності. Отже, метою створення нашої моделі хореографічного твору є підвищення професійної компетентності засобами збагачення своїх культурологічних та історичних знань.

Модель створення хореографічного твору на засадах етнокультурології в українському народному танці передбачає:

1) дослідження та врахування балетмейстером, насамперед, національної особливості розвитку танцю. Фактори, що вплинули на

національні особливості (клімат, географічне положення, природні явища, трудова діяльність народу, життєвий устрій народу, його мораль, етикет, ремесла та ін.);

2) дослідження зародження мистецтва танцю в побуті певного етносу (тотемні танці, жіночі обрядові, танець упродовження на війну чоловіків);

3) дослідження особливостей національної лексики (рухи, жести, ходи, стрибки);

4) урахування особливостей фізичних можливостей за етнічними принципами (пластика, витривалість);

5) відбір музичного етнічного матеріалу, характерного для задуму хореографа, ураховуючи сучасні потреби сценічного мистецтва та закони збереження фольклорності, яка передбачає етнокультурологічні особливості.

Структура моделі хореографічного твору на основі дотримання вище наведеної послідовності етнокультурологічних особливостей в українському народному танці повинна об'єднувати в собі й усі закони сценічної драматургії та частини музичного супроводу, що є невід'ємною складовою частиною творчої роботи постановника. У музиці прослідковуються всі частини драматургії:

1. Експозиція.
2. Зав'язка.
3. Кульмінація.
4. Розв'язка.
5. Фінал.

Структуру моделі створення хореографічного твору для сценічного виконавства завершують етапи постановчої та репетиційної роботи. Запропонована послідовність частіше всього залишається незмінною, навіть в умовах сучасного інтегрованого світу:

1. Створення твору, створення лексичної бази.
2. Постановка танцю.
3. Репетиційна робота.

Отже, процес творення сюжету тексту, драматургії формується лише тоді, коли балетмейстер розуміє й відтворює свою особисту духовно-життєву пластику, дотримуючись усіх пунктів, перерахованих вище. Упевненість у своїх знаннях і бажання розпочати роботу над своїм твором виникає тоді, коли є творча ідея, ідея того, як розвинути експозицію, думку, як виразити зав'язку, запропонувати яскравий розвиток дії, досягти кульмінації й непередбачуваної цікавої розв'язки. Будь-який балетмейстер свій творчий процес поєднує із сценічним задумом. Завжди тернистим шляхом шукається необхідна матеріальна форма образу, яка інтонаційно-пластично інтегрується в танцювальне дійство.

У розробку запропонованої моделі закладено аналіз практичного досвіду вітчизняних учених, працівників культури та освіти, що досліджували

дану проблематику. Учасник Міжнародного фестивалю слов'янських культур (Польща), переможець Всеукраїнського конкурсу-фестивалю українського мистецтва «Барвистий віночок», призер Міжнародного фестиваль-конкурсу «Танцюючий бриз», номінант Міжнародного фестивалю студентської творчості «Барви осені» народно-самодіяльний ансамбль «Весна» у своїх запальних українських танцях дотримується етнокультурологічних аспектів. Керівник ансамблю – старший викладач кафедри хореографії Лілія Пригода допомагає майбутнім педагогам зрозуміти й усвідомити своєрідність і неповторність національних хореографічних надбань, її постановки сприяють формуванню поваги та любові до українського мистецтва й культури в цілому.

Отже, фахівці у ЗВО у прагненні формування гармонійно розвиненої особистості повинні враховувати ще й те, що справжнє мистецтво визначається не критеріями «прогресивності», а мірою духовності, оскільки «лише духовні орієнтири залишаються справжніми орієнтирами й незмінним фундаментом» (Балл, 2000, с. 216-231).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запропонована модель створення хореографічного твору на основі етнокультурологічних факторів української культури. Модель представлено в єдності з головними законами режисури та дотриманням логічних вимог до балетмейстерської роботи над створенням хореографічної композиції. У даній статті схарактеризовано мету, завдання та принципи означеної моделі створення хореографічного твору на основі дотримання етнокультурологічного поняття. Актуальність даної проблеми до кінця не досліджена й вимагає подальшого вивчення. Підтверджується підвищенням наукового інтересу до ролі національних традицій у культурно-історичному просторі України.

ЛІТЕРАТУРА

- Голдрич, О. С. (2006). *Хореографія*. Львів: СПОЛОМ (Goldrich, O. S. (2006). *Choreography*. Lviv: SPOLOM).
- Захаров, Р. В. (1976). *Записки балетмейстера*. М.: Искусство (Zakharov, R. V. (1976). *Choreographer's notes*. М.: Art).
- Захаров, Р. В. (1983). *Сочинение танца. Страницы педагогического опыта*. М.: Искусство (Zakharov, R. V. (1983). *Composition of dance. Pages of pedagogical experience*. М.: Art).
- Колосок, О. П. (1997). *Пошуки образного рішення хореографічної композиції*. К.: Видавничий центр НАУ (Kolosok, O. P. (1997). *Search for a figurative solution of a choreographic composition*. К.: NAU Publishing Center).
- Масол, Л. М. (2010). *Художня культура: підручник для ЗНЗ*. Х.: Ранок (Masol, L. M. (2010). *Artistic culture: a textbook for SEI*. Kh: Ranok).
- Ляшенко, І. Ф. (1996). Етнологічні основи українського художнього культурознавства. *Українська художня культура: навч. посіб.* К.: Либідь, сс. 12-32 (Liashenko, I. F. (1996). *Ethnological foundations of Ukrainian artistic cultural studies. Ukrainian Art Culture: manual*. К.: Lybid, pp. 12-32).

Балл, Г. О. (2000). Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал, Вип. II* (Ball, H. O. (2000). The spirituality of the professional and pedagogical assistance in its formation: guidelines of psychological analysis. *Professional Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish Journal, Issue II*).

РЕЗЮМЕ

Калашник Светлана, Бондарева Карина. Особенности создания хореографического произведения на принципах этнокультурологии.

В статье представлена модель создания хореографической композиции и хореографического замысла при создании лексики хореографического произведения на принципах этнокультурологии. В моделировании автор следовал определенным композиционным законам. Создание модели хореографического произведения с учетом этнокультурологических принципов на примере украинского народного танца направлено на повышение профессиональных знаний и способностей балетмейстера. Структура модели создания хореографического произведения представлена в соответствии с главными законами режиссуры и логики и последовательности балетмейстера и его работы в период создания хореографической композиции.

Ключевые слова: компетентность, этнокультурология, моделирование, хореографический замысел, композиция, хореографическое произведение.

SUMMARY

Kalashnyk Svitlana, Bondarieva Karyna. Peculiarities of creating a choreographic work based on ethnocultural studies.

System research "Peculiarities of creating a choreographic work based on ethnocultural studies" requires extensive research in the field of education and upbringing.

In the conditions of modern society development, the institution of higher education forms a new generation of Ukrainian intelligentsia that are able to determine the purpose of their lives to solve priority problems of society development and have an active position in society. That is why modern education institutions in accordance with normative documents on education clearly consider the requirement for the process of integration into the world and economic space of change or formation of a clear model of creative personality. This will ensure preservation of ethnocultural concepts in any field of activity.

Creation of a model of choreographic work on the basis of ethno-cultural factors of the proposed nationality Ukrainian folk dance is aimed at increasing its effectiveness in accordance with the requirements of modern times.

Therefore, the purpose of creating our model of choreographic work is to enhance professional competence by means of enriching our cultural and historical knowledge. The structural model of creating a choreographic work for stage performance includes: the basics of observance of cultural factors in Ukrainian folk dance, creation of dramatic content of the work, adherence to the story line, adherence to competent selection of lexical content, adherence to all parts of the playwright.

When we talk about ethnocultural studies in art and pedagogy we understand that we are talking about the basics of using the heritage of Ukrainian culture.

In the article we consider the problems of our study of the creation of a choreographic work based on the observance of the cultural concept taking into account knowledge of Ukrainian folk choreography.

The result of our study is a model of creating a choreographic work on the basis of cultural factors of Ukrainian culture.

Key words: competence, ethnocultural studies, modeling, choreographic design, composition, choreographic work.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ ШКОЛЯРАМИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті показано застосування поліхудожньоцентричного підходу до розробки методичної системи підготовки до музично-просвітницької діяльності зі школярами майбутнього вчителя музики, що містить визначені відповідно до соціального запиту мету та завдання фахової підготовки до реалізації музично-просвітницької роботи, джерела конструювання змісту підготовки та чинники конструювання змісту підготовки, педагогічні умови методичної підготовки до музично-просвітницької роботи, виокремлені педагогічні функції підготовки до музично-просвітницької діяльності та етапи підготовки до музично-просвітницької діяльності у школі. Кожний із етапів реалізації підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності у школі охоплює методи, прийоми, форми роботи зі студентами.

Ключові слова: музична освіта, музичне просвітництво, музично-просвітницька діяльність зі школярами, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, модель методичної системи підготовки студентів музичних спеціальностей.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в необхідності вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями з урахуванням суттєвих змін підготовки фахівців, що пов'язані з оновленням сучасної української школи. Специфіка фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме духовне оновлення, відродження культурних традицій, орієнтація на моральні цінності пред'являє особливі вимоги до їх професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Музично-педагогічні та мистецтвознавчі основи дослідження складають наукові розвідки з методології, теорії та методики музичного навчання (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гуральник, О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Л. Мазель, Л. Масол, В. Медушевський, О. Михайличенко, В. Москаленко, О. Ніколаєва, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, В. Петрушин, Г. Побережна, В. Ражников, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Турчин, О. Устименко-Косоріч, В. Федоришин, Г. Ципін, Ю. Цагареллі, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Вагомий аспект методичної підготовки висококваліфікованих фахівців для мистецьких закладів шкільної та позашкільної освіти представлено в роботах Ю. Алієва, О. Апраксині, Л. Базильчука, В. Баннікова, Л. Безбородової, А. Болгарського, Б. Бриліна, Т. Жигінас, Т. Євсєєвої,

О. Єременко, Д. Кабалевського, Н. Кічук, І. Кобозевої, А. Козир, Л. Кожевнікової, Л. Кондрацької, С. Коновець, С. Ломова, Л. Масол, О. Мельник, Т. Надолінської, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, І. Полякової, А. Растригіної, О. Рудницької, Л. Савенкової, Т. Танько, В. Шишкіної, О. Щолокової та ін.

Аналіз теоретичних засад фахової підготовки майбутнього вчителя до музично-просвітницької діяльності вказує на декілька основних підходів у розумінні сутності цього поняття як педагогічної (Т. Євсеева), пропагандистської (І. Полякова), спроектованої культурно-дозвіллевої (В. Бочелюк, І. Петрова, С. Пащенко) діяльності (Бочелюк та Бочелюк, 2006; Євсеева, 1993; Кашапов та Адушева, 2004; Пащенко, 2000; Петрова, 2012). Сьогодні не існує єдиного визначення музично-просвітницької діяльності, різними авторами використовуються різні визначення цього поняття, наприклад, музично-пропагандистська діяльність, музично-просвітницька діяльність, художньо-естетична освіта, музично-виховна робота, концертно-просвітницька діяльність, позанавчальна просвітницька діяльність учителя музики тощо. Отже, науково-педагогічна та методична значущість зазначеної проблеми та недостатній рівень її розробленості в теоретичному, практичному та методичному аспектах зумовили **мету дослідження** – створити й апробувати модель методичної системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи у школі.

Метами дослідження виступили аналітико-синтезований (вивчення філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та методичних досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями в умовах створення нової української школи та встановлення рівня теоретичного і практичного розв'язання проблеми); порівняльний (виявлення передумов процесу наступності та послідовності на різних етапах становлення основ музично-просвітницької діяльності в Україні); узагальнення (визначення науково-понятійного апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків); системно-структурний (виявлення компонентної структури методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності в умовах нової української школи); моделювання (дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності, що відображає взаємні зв'язки між елементами означеного феномена).

Виклад основного матеріалу. Аналіз існуючих підходів до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показав, що найбільш доцільним для формування готовності студентів до реалізації музично-просвітницької діяльності є *поліхудожньоцентричний підхід*, що

спрямовує на вмотивованість до здійснення музично-просвітницької роботи з учнями та формування в них пізнавального інтересу до музичної освіти, формування вмінь і здатностей до творчої організації учнівського колективу, продуктивного спілкування зі школярами та створення творчої атмосфери у творчому колективі, заснованій на емпатії, толерантності та повазі до суб'єктів педагогічного спілкування й творчої взаємодії. Крім того, поліхудожньоцентричний підхід спрямований на проектування, аналітичну роботу й алгоритмізовані професійні дії, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між етапами педагогічних дій у процесі здійснення музично-просвітницької роботи, усвідомлення та рефлексію отриманого на практиці педагогічного досвіду музично-просвітницької діяльності, розвиток творчих та естетичних здатностей та здібностей, стимулювання практичної діяльності для здійснення пошуку нових рішень, що відповідають неповторності кожного музично-просвітницького заходу.

Принципами методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами є визначальні положення, покладені в основу розробки змісту, структури, форм, методів та етапів організації підготовки студентів до реалізації музично-просвітницької діяльності у школі та ґрунтуються на психолого-педагогічних закономірностях регуляції навчально-виховного процесу.

Відповідно до реалізації системного підходу до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи, виділено принципи наочності, варіабельності, культуровідповідності та музикознавчої спрямованості. Сутність *принципу наочності* вбачається в необхідності залучати різні органи чуття до процесу сприймання та аналізу навчальної інформації. Полімодальність сприйняття навчального матеріалу, що подається у процесі музично-просвітницької діяльності, має забезпечувати як когнітивний розвиток учня через міцне закріплення знань, так і його морально-особистісний розвиток. *Принцип варіабельності змісту та форм музично-просвітницької роботи* полягає в поєднанні базової та варіативної мистецької освіти, взаємозв'язку навчальної, позаурочної та позашкільної музично-професійної та дозвілдової діяльності, гармонізації родинного і суспільного впливів. *Принцип культуровідповідності* передбачає відповідність та спадкоємність змісту музично-просвітницької діяльності культурному простору. Цей принцип вимагає взаємодії культурологічного та музично-фахового напрямів підготовки і ґрунтується на досягненнях національної і світової культури й мистецтва. Відповідно до цього принципу результатом музично-просвітницької роботи є те, що музичне мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури. *Принцип музикознавчої спрямованості в музично-просвітницькій роботі зі школярами* ґрунтується на єдності народної, авторської, класичної й сучасної музики,

на інтонаційному, жанрово-стильовому підході у вивченні музики в її зв'язках із життям, на слуханні та виконанні музичних творів як провідних видах музично-просвітницької діяльності.

Відповідно до реалізації аксіологічного підходу до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи, виділено принцип гуманізації мистецької освіти та єдності етичного й естетичного в музично-просвітницькій роботі. *Принцип гуманізації мистецької освіти* виступає, передусім, як людиноцентрованість навчально-виховного процесу, а також втілення цінностей гуманізму в музичному вихованні. У музично-професійній підготовці до здійснення просвітницької роботи у школі повною мірою реалізується гуманістично-виховний потенціал мистецтва, оскільки у процесі музично-просвітницької діяльності забезпечується художній розвиток вихованців на матеріалі мистецьких творів, у яких людське життя трактується як найвища цінність. *Принцип єдності етичного та естетичного в музично-просвітницькій роботі* майбутніх учителів музичного мистецтва зі школярами забезпечує формування мистецької культури майбутнього вчителя музики. Цей принцип передбачає оволодіння студентами засобами спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення, передусім, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення почуття прекрасного. Реалізація цього принципу ґрунтується на єдності музичного виховання і художньо-естетичного розвитку особистості.

Відповідно до реалізації особистісно-праксеологічного підходу до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи, виділено принципи активності та індивідуального підходу в музичному вихованні. *Принцип активності* передбачає заохочення студентів до самодіяльності та творчої ініціативи в музично-просвітницькій діяльності у школі, що не виключає методичного спрямування вимогливого керівництва школи, викладача-методиста та соціального запиту. Цей педагогічний принцип вимагає діяльного ставлення студентів до об'єктів, які вивчаються ними як такі, що необхідні у власній майбутній просвітницькій діяльності, а також формування обізнаності студентів у методах активізації уваги, стимуляції творчої діяльності, активного розв'язання проблем учнями на уроці та позакласній мистецькій діяльності. *Принцип індивідуального підходу у музичному вихованні* передбачає індивідуалізацію методичної підготовки студентів до просвітницької діяльності, художньо-творчу індивідуалізацію цього процесу, що визначає необхідність цілеспрямованого збереження й поглиблення індивідуально-особистісних диспозицій, мотивів та здатностей у професійному становленні.

Відповідно до реалізації творчо-комунікативного підходу до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи, виділено принцип інтерактивної зорієнтованості та опори вчителя музичного

мистецтва на творче спілкування з учнівським колективом. *Принцип інтерактивної зорієнтованості* майбутніх фахівців на проведення музично-просвітницької роботи з учнями передбачає вдосконалення їх професійно-педагогічної підготовки, набуття ними важливих практичних знань у напрацюванні досвіду ефективно організації спільної навчально-виховної діяльності учнів. Інтерактивна зорієнтованість студентів факультетів мистецтв на здійснення музично-просвітницької діяльності з учнями дозволяє їм успішно вирішувати поставлені мистецькі завдання, щоб вони сприймалися учнями як власна ініціатива, цілеспрямовано організовувати для учнів навчальні ситуації, які спонукають їх до інтеграції зусиль, до створення культуро-освітньої атмосфери в колективі, розв'язувати нестандартні навчальні й міжособистісні ситуації. *Принцип опори вчителя музичного мистецтва на творче спілкування з учнівським колективом* передбачає створення таких міжособистісних відносин, за яких учитель вбачає в учнях їх особистісну унікальність. Цей принцип забезпечує творче спілкування з учнівським колективом і спирається на організацію творчої діалогічної взаємодії між учителем та учнями.

Відповідно до реалізації поліхудожньоцентричного підходу до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи виділено принципи емоційності, арт- і естетотерапевтичності.

Принцип єдності етичного та естетичного в музично-просвітницькій роботі майбутніх учителів музичного мистецтва зі школярами забезпечує формування мистецької культури майбутнього вчителя музики. Цей принцип передбачає оволодіння студентами засобами спонукання учнів у процесі мистецького навчання до досягнення, передусім, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення почуття прекрасного. Реалізація цього принципу ґрунтується на єдності музичного виховання й художньо-естетичного розвитку особистості.

Принцип музикознавчої спрямованості в музично-просвітницькій роботі зі школярами ґрунтується на єдності народної, авторської, класичної й сучасної музики, на інтонаційному, жанрово-стильовому підході у вивченні музики в її зв'язках із життям, на слуханні та виконанні музичних творів як провідних видах музично-просвітницької діяльності.

Принцип емоційності музично-просвітницької роботи зі школярами спрямований на забезпечення потрібного емоційного стану учнів у процесі музично-просвітницької роботи з ними. Принцип ґрунтується на емоційній природі музичного мистецтва, що забезпечує духовну насиченість просвітницьких заходів, спрямованих на досягнення учнями катарсису в процесі сприйняття світових художніх шедеврів і власної художньо-творчої діяльності.

Принцип інтерактивної зорієнтованості майбутніх фахівців на проведення музично-просвітницької роботи з учнями передбачає

вдосконалення їх професійно-педагогічної підготовки, набуття ними важливих практичних знань у напрацюванні досвіду ефективної організації спільної навчально-виховної діяльності учнів. Інтерактивна зорієнтованість студентів факультетів мистецтв на здійснення музично-просвітницької діяльності з учнями дозволяє їм успішно вирішувати поставлені мистецькі завдання, щоб вони сприймалися учнями як власна ініціатива, цілеспрямовано організовувати для учнів навчальні ситуації, які спонукають їх до інтеграції зусиль, до створення культурно-освітньої атмосфери в колективі, розв'язувати нестандартні навчальні й міжособистісні ситуації.

Принцип опори вчителя музичного мистецтва на творче спілкування з учнівським колективом передбачає створення таких міжособистісних відносин, за яких учитель вбачає в учнях їх особистісну унікальність. Цей принцип забезпечує творче спілкування з учнівським колективом і спирається на організацію творчої діалогічної взаємодії між учителем та учнями.

Принцип арт- і естетотерапевтичності музично-просвітницької роботи зі школярами передбачає усвідомлення музики як джерела психологічної релаксації та терапії як через активну творчу інструментально-виконавську діяльність майбутнього вчителя музики та учнівського колективу, так і через естетичне сприйняття творів музичного мистецтва в межах музично-просвітницьких заходів.

Розроблено *педагогічні умови* запровадження методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями. Педагогічною умовою, що забезпечує найбільш ефективний перебіг процесу методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації просвітницької діяльності є створення культурноосвітнього середовища в музично-просвітницькій взаємодії з учнями. Забезпечення тьюторського супроводу організації цього виду діяльності дозволяє створювати функціональний комфорт у проведенні просвітницьких заходів. Активізація комунікативно-рефлексивного функціонування роботи учнів у проведенні музично-просвітницьких заходів виступає важливою умовою методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями. Актуалізація творчої мотивації студентів реалізується у прагненні до самостійного професійного пізнання, активної культурно-просвітницької позиції, здатності до постійного фахового розвитку, вмотивованості на здійснення трансляції культурних цінностей. Досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії зі школярами ґрунтуються на принципах інтерактивної взаємодії учителя музики та учнів і забезпечує досягнення творчої атмосфери у колективі. Інтеграція різновидів діяльності студентів забезпечує навчально-виховний процес сучасними технічними засобами (відео- і аудіоапаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку. Стимуляція

інноваційного навчання інтерактивними засобами передбачає використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики. Спонування майбутніх учителів музики до творчого самовираження в музично-просвітницькій діяльності зі школярами.

Оскільки діяльність учителя музики є багаторівневим поліфункціональним процесом загалом, а методичний процес підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення музично-просвітницької роботи є окремою складовою фахового мистецького навчання, нами було визначено такі *функції музичного просвітництва*: естетична, світоглядна, аксіологічна, пізнавальна, організаційно-комунікативна, праксеологічна, креативна.

Естетична функція музично-просвітницької діяльності зі школярами спрямована на формування естетичних духовних здібностей дітей у процесі мистецького навчання. Світоглядна функція є стрижнем мистецької освіти й об'єднує в індивідуальній свідомості майбутнього учителя музики обізнаність про світ та себе в ньому, а також систему світоглядних поглядів, уявлень, переконань та ставлень, у яких значну роль відіграє система естетичних переконань і ставлень, художній смак, творче ставлення до дійсності. Аксіологічна функція спрямована на становлення ціннісних засад творчого розв'язання студентами смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування музично-просвітницької діяльності з трансляції соціально значущих мистецьких цінностей до внутрішнього світу школярів. Пізнавальна функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, що дозволяє швидше адаптуватися до мінливих обставин життя в сучасному суспільстві, розширити індивідуальний репертуар стратегій самовдосконалення як суб'єкта музичного мистецтва, оволодіти знаннями з теорії музичного мистецтва, оволодіти культурною світовою спадщиною, транслювати культурно-духовні цінності школярам, формувати в них пізнавальний інтерес до навчального матеріалу й позакласної роботи. Практиологічна функція забезпечує оволодіння основними історичними формами та методами мистецької діяльності людства, орієнтацію в її основних параметрах, технологіях проектування музично-просвітницької і культурно-масової роботи, що спрямоване на формування досвіду педагогічної практики мистецької роботи в закладах освіти. Креативна функція проявляється в розвитку творчо-пошукової спрямованості особистості майбутнього вчителя музики, сприяє пошуку нових, нестандартних рішень, що забезпечують вихід за межі наявного досвіду, творчу самореалізацію в музично-педагогічній взаємодії.

Згідно із застосованим поліхудожньоцентричним підходом нами було визначено структуру методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями, яка охопила:

мотиваційний, креативний, емоційний, рефлексивний, комунікативно-організаційний, організаційно-творчий та естетично-діяльнісний компоненти.

Мотиваційно-пізнавальний компонент методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої музично-просвітницької діяльності з учнями відображає ступінь умотивованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до музично-просвітницької діяльності зі школярами, прагнення до оволодіння формами, методами та прийомами просвітницької роботи зі школярами, пізнавальний інтерес до музичного просвітництва.

Рефлексивно-усвідомлений компонент методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації та проведення музично-просвітницької роботи з учнями забезпечується їх здатністю до усвідомлення результатів педагогічної взаємодії з учнями з метою подальшого вдосконалення якості музично-просвітницької діяльності через рефлексію труднощів та помилок з їх подальшим коригуванням.

Когнітивно-направлений компонент методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва націлений на оволодіння здатністю застосовувати фахові знань, уміння та навички в музично-просвітницькій діяльності зі школярами. Важливими складовими креативного структурного компонента є творча активність й ініціативність, умотивованість на саморозвиток, обізнаність та інструментальна озброєність, закріплені в досвіді музично-просвітницької роботи зі школярами.

Комунікативно-емпатійний компонент методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації та проведення музично-просвітницької роботи з учнями відображає їх здатність до співпереживання та емпатії у взаємодії зі школярами та підготовці музично-просвітницького заходу, а також здатність створювати культурне середовище в процесі творчої взаємодії зі школярами через ефективне педагогічне спілкування з учнями, уміння організувати сумісну творчу діяльність, налаштовувати на активну участь школярів в організації, проведенні й обговоренні музично-просвітницьких заходів.

Творчо-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації та проведення музично-просвітницької роботи з учнями передбачає їх до естетичного сприйняття творів мистецтва й яскравої передачі художньо-музичних образів, здатність адекватно сприймати та розуміти потреби творчо обдарованого учня, надавати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу у спеціально організованій музично-просвітницькій діяльності. Цей компонент передбачає здатність до сумісної творчої діяльності з учнями та створення творчої психологічної атмосфери в учнівському колективі.

Критерієм *мотиваційно-пізнавального компоненту* визначено ступінь *умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності зі школярами*, що проявляється в ініціативності та пізнавальному інтересі студентів до реалізації музично-просвітницької діяльності у школі.

Критерієм *рефлексивно-усвідомленого компоненту* методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено міру рефлексивного усвідомлення студентами художньо-музичних творів у виконавській діяльності. Цей критерій оцінюється мірою розвитку *рефлексивності особистості майбутнього учителя музичного мистецтва*.

Критерієм *когнітивно-направленого компоненту* методичної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації та проведення музично-просвітницької роботи з учнями визначено обізнаність у методах, формах та засобах музично-просвітницької роботи у школі.

Критерієм *комунікативно-емпатійного компоненту* є міра здатності до співпереживання та *емпатії*, яка позитивно позначається на ефективності взаємодії зі школярами у процесі підготовки та проведення музично-просвітницьких заходів, а також ступінь розвитку їх *комунікативних та організаційних здатностей*, що позитивно позначаються на вмінні організувати творчий колектив та створювати умови для продуктивної взаємодії та спілкування зі школярами.

Критерієм *творчо-діяльнісного компоненту* методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено міру розвитку їх *естетичних здібностей*, виражених у здатностях до синестезії, чуття форми та сприйняття емоційної виразності художнього твору, рівень *абнотивності* як особистісної властивості вчителя, що обумовлює його спроможність виокремити талановитих творчо обдарованих учнів та забезпечити ефективну творчу взаємодію з учнівським колективом (Кашапов та Адушева, 2004), а також міру розвитку *невербальної креативності* студента, яка забезпечує когнітивну готовність до здійснення музично-просвітницької діяльності, що передбачає творчий підхід до організації заходів музичного просвітництва, варіабельність змісту просвітницької роботи, оригінальність та швидкість педагогічних рішень, гнучкість у виборі форм і методів роботи зі школярами, опір замиканню у процесі оновлення репертуару заходів просвітництва.

Модель методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями охопила: постановку мети й завдань, відповідно до соціального запиту, обґрунтування поліхудожньоцентричного підходу, принципів, функцій та умов музично-просвітницької роботи, компонентну структуру; моніторинг навчально-просвітницьких здобутків студентів (рис. 1).

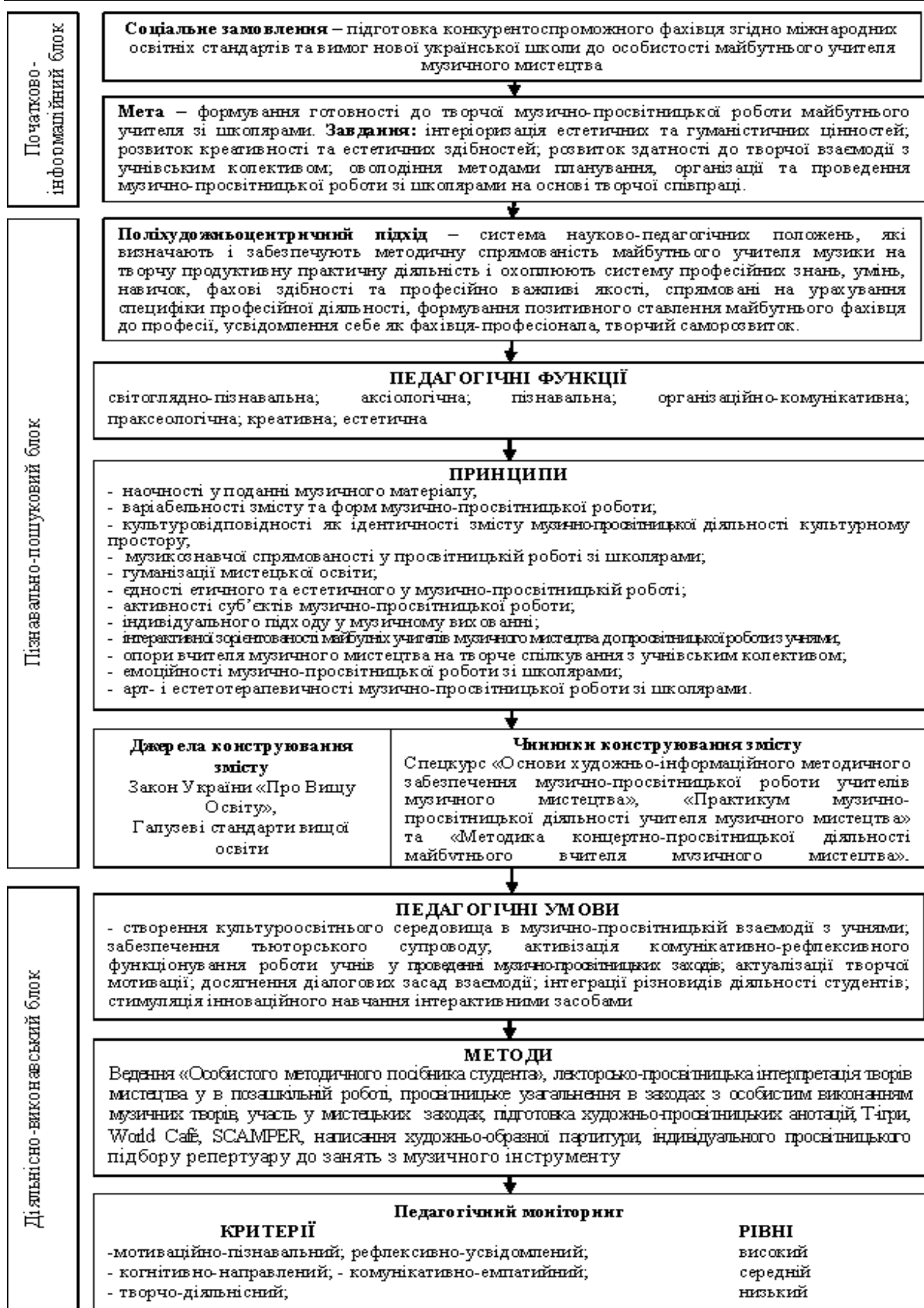


Рис. 1 Модель методичної системи підготовки до музично-просвітницької діяльності зі школярами майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Створена на основі поліхудожньоцентричного підходу модель методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності зі школярами, яка охопила мету й завдання, обґрунтування поліхудожньоцентричного підходу, принципи, функції та умови музично-просвітницької роботи, компонентну структуру (мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-направлений, рефлексивно-усвідомлений, комунікативно-емпатійний, творчо-діяльнісний), її критерії, показники та рівні розвитку готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами.

ЛІТЕРАТУРА

- Бочелюк, В. Й., Бочелюк, В. В. (2006). *Дозвіллезнавство*. К.: Центр навчальної літератури (Bocheliuk, V. Y., Bocheliuk, V. V. (2006). *Leisure*. K.: Center for Educational Literature).
- Евсеева, Т. И. (1993). *Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании*. М.: МГОПИ (Yevsieieva, T. I. (1993). *Issues of enlightenment in university musical and pedagogical education*. M.: MGOPI).
- Кашапов, М. М., Адушева, Ю. А. (2004). Абнотивность как качество педагога, значимое для работы с одаренными учащимися разного возраста. *Одаренный ребенок*, 6, 48-50 (Kashapov, M. M., Adusheva, Yu. A. (2004). Abnotativeness as a teacher's quality, significant for working with gifted students of different ages. *The gifted child*, 6, 48-50).
- Пашченко, С. Ю. (2000). *Підготовка соціальних педагогів до освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді* (автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.04). Київ (Pashchenko, S. Yu. (2000). *Preparation of social educators for educational and leisure activities of student youth* (PhD thesis). Kyiv).
- Петрова, І. В. (2012). *Дозвілля у теоретичних рефлексіях*. К.: НАККіМ (Petrova, I. V. (2012). *Leisure in theoretical reflections*. K.: NAKKIM).

РЕЗЮМЕ

Кузнецова Ольга. Методическая система подготовки к просветительской деятельности со школьниками будущих учителей музыкального искусства.

В статье показано применение полихудожественноцентрического подхода к разработке методической системы подготовки к музыкально-просветительской деятельности со школьниками будущего учителя музыки, содержащей определенные в соответствии с социальным запросом цели и задачи профессиональной подготовки к реализации музыкально-просветительской работы, источники и факторы конструирования содержания подготовки, педагогические условия методической подготовки к музыкально-просветительской работе, выделены педагогические функции подготовки к музыкально-просветительской деятельности и этапы подготовки к музыкально-просветительской деятельности в школе. Каждый из этапов реализации подготовки студентов к музыкально-просветительской деятельности в школе охватывает методы, приемы, формы работы со студентами.

Ключевые слова: образование, музыкальное просвещение, музыкально-просветительская деятельность со школьниками, профессиональная подготовка будущих учителей музыкального искусства, модель методической системы подготовки студентов музыкальных специальностей.

SUMMARY

Kuznetsova Olga. Methodological system of future musical art teachers' preparation for educational activity with schoolchildren.

The purpose of research is to create and test a model of methodological system for preparing future musical art teachers for educational work in school.

Methods of research are analytically synthesized, comparative, generalization, system-structural and modeling according to the problem of methodological preparation of future musical art teachers for music education.

Results. An art-polycentric-centric approach to implementation of methodological preparation for the future education of musical art teachers and students with musical education has been developed, taking into account their creative self-realization. The content, component structure and criterion-level organization of monitoring of the methodological training of future musical art teachers are revealed. The conceptual bases of the methodological system of professional preparation of the future musical art teacher for musical and educational work with students are developed. A methodological system for preparing future teachers of musical art for educational work in the school was created, covering principles, functions, structural components, pedagogical conditions, methodology (organizational forms, methods and stages of implementation) and pedagogical monitoring. The pedagogical conditions of realization of methodological preparation of the future musical art teacher for educational work with students are determined. The system of pedagogical monitoring of the readiness of future teachers of musical art for educational work in school, which involves the use of modern psychological and pedagogical tools, has been improved. The principles of professional training of future musical art teachers to carry out educational activities at school are systematized.

The practical significance of the article is determined by the possibility of using its materials and conclusions in the development of curricula, methodological materials and recommendations on the methodological preparation of the future teacher of musical art for music and educational activities with students in the creation of a new Ukrainian school.

Conclusions. Created on the basis of polyartistically oriented approach the model of methodological preparation of future teachers of musical art for music and educational activities with students, which covered the purpose and objectives, principles, functions and conditions of music and educational work, component structure, reflective-conscious, communicative-empathic, creative-activity), its criteria, indicators and levels of development of readiness of future musical art teachers.

Key words: education, music education, music and educational activities with schoolchildren, professional training of future musical art teachers, model of the methodological system for training students in musical specialties.

УДК 378.011.3-051:784

Чжан Ї

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-6416-1506

DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/404-412

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто основні методологічні орієнтири формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва. З'ясовано, що методологічні засади

підготовки магістрів музичного мистецтва з метою формування їхньої виконавської майстерності розуміються як система узагальнених теоретичних знань, які виконують роль концептуальних позицій, що застосовуються в процесі навчання. Доведено, що формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва відбувається на основі таких методологічних орієнтирів, як системний підхід, екзистенційна спрямованість, герменевтичний підхід.

Ключові слова: формування, виконавська майстерність, магістри музичного мистецтва, формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва, методологічні орієнтири.

Постановка проблеми. Науково-практичне усвідомлення освітнього процесу в умовах сьогодення відзначається необхідністю розробки проблеми фахової підготовки магістрів музичного мистецтва. З'ясування нових можливостей у контексті цієї тематики пов'язано з висвітленням теоретико-методологічного підґрунтя формування виконавської майстерності.

З цих позицій, провідну ідею даної публікації сконцентровано в розкритті пріоритетних методологічних положень, на яких ґрунтується процес підготовки до публічно-виконавського втілення магістрантів як майбутніх концертних виконавців.

Аналіз актуальних досліджень. Питання магістерської підготовки розроблялися під кутом зору з'ясування вимог до її змісту за спеціальністю «дизайн» (В. Радкевич), розгляду умов організації навчального процесу в закладах вищої освіти (О. Єременко, А. Козир, І. П'ятницька-Позднякова) та ін.

У сфері мистецтва та педагогіки знайшов своє віддзеркалення вагомий доробок митців та науковців у напрямі обґрунтування специфіки виконавської діяльності. Так, питання підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності відображено в роботах Н. Овчаренко; навички вокально-слухового самоконтролю студентів на заняттях із постановки голосу та їх методичні особливості формування досліджували Л. Косяк, М. Павлова; у працях Л. Василенко, Н. Гребенюк, Ю. Мережко, Ю. Юцевича висвітлено проблеми діяльності в сфері вокального мистецтва. У роботах О. Бодіної, Є. Гуренко, М. Давидова, О. Капустіна та ін. розглядається проблема формування виконавської майстерності. Але методологічне підґрунтя формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва розглянуто обмежено.

Слід підкреслити, що питання успішності формування виконавської майстерності є відображенням тих суперечностей, що виникають між:

- зростанням вимог до якості фахового становлення магістрів музичного мистецтва й усталеною практикою навчання;
- теоретико-виконавською підготовкою студентів магістратури та їх здатністю втілювати набуті компетентності у фаховій роботі;
- необхідністю підготовленості магістрів до сценічного виступу та відсутністю відповідних методів його здійснень.

Отже, соціально-педагогічна і художньо-методична значущість обраної проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість зумовили необхідність даної публікації й були основою у визначенні її теми.

Мета статті полягає в розгляді основних методологічних орієнтирів формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва.

Для досягнення мети в дослідженні використані загальнонаукові **методи**: аналітичний – для вивчення педагогічних, психологічних, методичних та мистецтвознавчих джерел з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення – для висвітлення поняттєвого апарату роботи, формулювання її теоретичних положень та висновків.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж висвітлити методологічні орієнтири формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва, вважаємо за доцільне розглянути сутність таких основних понять, як: «магістр музичного мистецтва», «сценічний виступ», «виконавська майстерність», «методологічні орієнтири».

Обґрунтування особливостей виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва пов'язане з розглядом підходів щодо тлумачення поняття «магістр». Так, «магістр» (лат. *magister* – голова, сановник, начальник, учитель) тлумачиться як другий академічний ступінь, що надається особам у закладі вищої освіти, які склали фаховий іспит та захистили кваліфікаційну роботу (Одерій, 1995).

До того ж, науково-довідкова література тлумачить термін «магістр» як посадову Особу у Стародавньому Римі, а пізніше – в Європі як голови деяких світських і церковних установ (наприклад, Великий Магістр, або гросмейстер, – голова духовно-лицарського ордену).

У довідковій літературі існує визначення магістра як фахівця завершеного освітньо-кваліфікаційного рівня, який на основі вже здобутої кваліфікації бакалавра ґрунтовно засвоїв спеціальні вміння та знання інноваційного характеру та має певний досвід їх продуктивного застосування з метою вирішення проблемних фахових завдань у певній галузі науки, техніки, освіти, культури тощо (Педагогічний словник, 2001).

Крім того, у наукових джерелах зазначається, що підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості та становлення фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: фаховим, науково-дослідним, науково-педагогічним. Особа, яка здобула другий (магістерський) рівень вищої освіти, повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, набути певним досвідом використання одержаних компетенцій і здатністю до створення елементів нових знань із метою з'ясування завдань у відповідній сфері фахової діяльності.

Так, магістерська підготовка за освітньо-професійною програмою тлумачиться не просто як вищий ступінь становлення фахівців, а як якісно новий її етап і передбачає єдність таких напрямів, як мистецько-фаховий і науково-дослідницький. Звідси, підвищення якості підготовки магістрів музичного мистецтва передбачає орієнтацію навчального процесу на систематичне й послідовне залучення магістрантів до самореалізації в мистецтві та дослідницькій діяльності.

Урахування різноманітних підходів до з'ясування означеної проблеми дає можливість підкреслити, що формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва як концертних виконавців передбачає формування таких фахових компетенцій, як: здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва; здатність створювати та реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності; здатність демонструвати достатньо високий рівень виконавської майстерності; здатність усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою в сфері музичного мистецтва; здатність оперувати професійною термінологією; здатність збирати, аналізувати, синтезувати художню інформацію й застосовувати її в практичній діяльності.

Отже, формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва передбачає надбання загальних та фахових компетентностей з метою досягнення таких результатів навчання, як: здатність до прояву артистизму, виконавської культури та технічної майстерності володіння голосом або інструментом на належному фаховому рівні під час вокально-виконавської діяльності; можливість відтворювати драматургічну концепцію музичного твору, створювати його художню інтерпретацію; спроможність демонструвати володіння музично-аналітичними навичками в процесі створення концертно-виконавських інтерпретацій та ін.

Вважаємо за доцільне зазначити, що сценічний виступ у контексті обраної тематики передбачає можливість якнайбільш яскравого презентування себе і здійснення художньо-виконавського перевтілення. Крім того, художньо-переконливе та образно-змістовне виконання має можливість надихати й захоплювати публіку.

Музичне виконавство тлумачиться Є. Гуренком як «вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності (Гуренко, 1982, с. 39). Специфічною ознакою виконавства він визначає наявність художньої інтерпретації. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

Нам імponує думка О. Бодіної про те, що процесу виконавства притаманні три масштабні рівні творчості. Науковець застосовує семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу. Вона

вказує, що перший елемент пов'язаний із усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий – із переведенням семіотичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця (Бодина, 1992).

Виконавство як повноцінний вид художньої творчості, поряд із діяльністю композитора, драматурга є провідною темою досліджень М. Кагана. До того ж, він відзначає відмінності виконавства, що зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними особливостями художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва (Каган, 1970).

Ю. Капустін, з точки зору соціології, розглядає особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем (Капустін, 1985, с. 12).

Л. Виготський зазначає, що виконавська діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда; вона сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та «якісним новоутворенням» (Виготський, 1967, с. 104). Наявність такого аспекту мотивації впливає на зміст діяльності виконавця, відповідає його інтересам, потребам, художнім орієнтаціям.

Під час викладення матеріалів публікації констатовано, що виокремлення виконавства в особливий вид музично-творчої діяльності вимагає, з одного боку, адекватно осмислити художні результати творчості композитора, як автора музичного твору, а з другого боку, – оптимізації процесу його втілення у виконавській творчості. Виконавська діяльність магістрів музичного мистецтва передбачає втілення їх переживань, які виникають під час сприймання, усвідомлення, опанування художньо-змістовного образу музичного твору та інтерпретаційно-виконавської діяльності на публіці (в умовах стресу).

Під кутом зору зазначеного слід підкреслити, що виконавська майстерність М. Давидовим тлумачиться як вільне оволодіння музикантом інструментом і собою, як емоційно яскраве, співтворче, технічно досконале втілення музичного образу в живому звучанні (Давыдов, 1990). О. Шульпяков характеризує різні взаємопов'язані аспекти виконавського мистецтва в контексті взаємодії «художнє» і «технічне» (Шульпяков, 1986). На думку Д. Благого, сутністю процесу формування виконавської майстерності є необхідність творчого контакту з партнерами у процесі інтерпретації музичного твору (Благой, 1979).

Вважаємо за доцільне в руслі означеної публікації розглянути методологічні орієнтири формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва. Сукупність найбільш узагальнених ідей та принципів використовується у вирішенні конкретних теоретичних та практичних завдань і являє собою методологію. Слід зазначити, що поняття

методології характеризується неоднозначністю підходів у тлумаченні. Так, «методологія» як «теорія методів» не означає тільки сукупність методів, способів у досягненні мети. Проблема методології обговорюється у філософії наук, системному підході, синергетиці, феноменології та ін.

Методологія забезпечує наукове обґрунтування, формування ідей та принципів, шляхів і засобів пізнання та практики. Методологічний контекст філософії пов'язаний зі світоглядом, що виступає у вигляді методу та теорії методу. До того ж світоглядна функція передбачає певне ставлення особистості до світу. За умов, коли світогляд починає виконувати роль активного регулятора діяльності, то він виступає в ролі методології.

Класифікація методології на загальну та конкретну уможлиблює, по-перше, розуміння її як «загальної системи теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження», а, по-друге, – як «теорії наукового пізнання в конкретній галузі науки» (Філософія, 2004, с. 48-49).

У контексті нашої роботи доцільно підкреслити, що методологія займається теоретичними проблемами шляхів і засобів наукового пізнання та закономірностей наукового дослідження як творчого процесу (Вітвицька, 2003, с. 24). Особливості сучасного стану підготовки фахівців музичного мистецтва впливає на вибір теоретико-методологічних стратегій і методів навчання. Так, Г. Падалка тлумачить методологічні засади в системі освіти як найбільш узагальнені концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності (Падалка, 2008, с. 42). Отже, методологічні засади підготовки магістрів музичного мистецтва з метою формування їхньої виконавської майстерності розуміються як система узагальнених теоретичних знань, які виконують роль концептуальних позицій, що застосовуються в процесі навчання.

Формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва відбувається на основі системного підходу, який сприяє відтворенню цілісності процесів творчості, їх дослідження в певній ієрархії рівнів.

Одним із провідних методологічних орієнтирів означеного процесу є екзистенційна спрямованість мистецького навчання в магістратурі. Життя людини – екзистенція – відкрито для безпосереднього переживання та емоційного відчуття. Слід зазначити, що музичний твір є засобом, який віддзеркалює його екзистенцію. Тобто, музичний твір має екзистенціальну природу, тому що його образи відзначаються емоційним переживанням. Ця позиція виглядає таким чином: тільки те існування, те мислення, що виходить із екзистенції, можна вважати справжнім у виконавця.

Надбання як філософської, так і психологічної думки дають можливість розглядати проблему екзистенції під час підготовки магістрів музичного мистецтва у контексті особливостей ментальності українців. Її провідною ідеєю є необмежена свобода, визнання рівного права кожної

людини в суспільстві. Під таким кутом зору, творчий індивідуалізм, що сформувався у глибинах самого способу життя предків, виявляється у здатності й бажанні брати на себе відповідальність за вибір і результати діяльності та суспільного життя. Тобто, формування творчого індивідуалізму з урахуванням особливостей психіки українців, сприяє здійсненню особистісного вибору рішень за внутрішнім ідеалом і впливає на розвиток ініціативності, самостійності, уміння володіти собою. Крім того, волелюбність українців входить у контекст їх екзистенційності.

Екзистенція як життєвий досвід, що наповнюється емоціями, активізує внутрішній світ особистості та впливає на її прагнення до самопізнання, заглибленості в себе, на формування духовного світу, поєднаного з особистісними якостями людини.

Отже, екзистенція пов'язана з емоціями. У довідковій літературі емоції (термін «емоції» від лат. *emoveo* – зворушую, хвилюю) визначаються як процес ситуативного переживання, ставлення до навколишніх об'єктів, реакції на зовнішні і внутрішні подразники, що мають для організму сигнальне й регульовальне значення. Емоції людини віддзеркалюють ставлення особистості до навколишньої діяльності і до самої себе.

У контексті вищезазначеного забезпечення підготовки магістрів музичного мистецтва передбачає розвиток у них безсвідомої сфери. Адже виконавська діяльність забезпечується розвиненою інтуїцією та образним осмисленням художнього твору. Розгляд екзистенційно-емоційних процесів у музичній педагогіці базується на сучасних психологічних теоріях емоцій, у яких розглядаються єдність «афекту й інтелекту», пізнавальних емоційних способів освоєння дійсності. Теорія емоцій (за Б. Додоновим) визнає функцію емоційного оцінювання зовнішнього і внутрішнього світу. Отже, одним із провідних теоретичних положень виступає думка щодо емоційної насиченості навчального процесу в магістратурі, що виявляється в орієнтації майбутнього фахівця на певні переживання, які надають додаткової цінності мистецькими явищам і музично-виконавській діяльності.

Герменевтичний підхід як спосіб інтерпретації тексту полягає в тому, щоб передати будь-який його смисл з урахуванням позицій, думок і оцінок виконавця. Слід підкреслити, що не має остаточного кінцевого смислу твору, а існує відносна свобода його інтерпретації. Герменевтичний підхід дозволяє завдяки особливостям стилю, мови, побудови фрази і всього твору в цілому досягнути його як музичний образ, створений автором, і дати можливість виконавцю здійснити творчий акт відтворення художнього явища, орієнтуватися в способах композиторського замислу.

Вищезазначене свідчить про те, що застосування варіативності під час формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва має вагоме значення. Варіативність передбачає розвиток варіативного мислення, розуміння можливості різних варіантів з'ясування завдань,

уміння здійснювати систематичний обґрунтований вибір варіантів, їх порівнювати та знаходити оптимальний спосіб дій.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, матеріали публікації дають можливість стверджувати про актуальність та доцільність обраної проблеми формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва та свідчать про наявність низки питань, що потребують більш повного висвітлення, зокрема, – у напрямі методичного забезпечення формування означеного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Житомир: Житомирський пед. університет (Vitvytska, S. S. (2003). *Fundamentals of higher school pedagogy: a guide for graduate students*. Zhytomyr: Zhytomyr ped. university).
- Одерій, Л. П. (1995). *Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія та інструментарій*. Київ: КДЕУ (Oderii, L. P. (1995). *Assessment in the international education system: methodology and tools*. Kyiv: KSEU).
- Падалка, Г. М. (2001). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2001). *Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines)*. K.: Education of Ukraine).
- Педагогічний словник* (2001). Київ: Педагогічна думка (*Pedagogical Dictionary* (2001). Kyiv: Pedagogical thought).
- Філософія: підручник для вищої школи* (2004). Харків: Прапор (*Philosophy: a textbook for higher school* (2004). Kharkiv: Flag).
- Гуренко, Е. Г. (1982). *Проблеми художественной интерпретации: философский анализ*. Новосибирск: Наука (Hurenko, E. H. (1982). *Problems of artistic interpretation: philosophical analysis*. Novosibirsk: Science).
- Каган, М. С. (1970). *Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств*. Л.: Искусство (Kagan, M. S. (1970). *Morphology of art: historical and theoretical study of the internal structure of the art world*. L.: Art).
- Бодина, Е. А. (1992). *Воспитательные функции музыки: эволюция и современные тенденции реализации* (автореф. дис. ... доктора пед. наук). М. (Bodina, E. A. (1992). *Educational functions of music: evolution and modern tendencies of realization* (DSc thesis). M.).
- Капустин, Ю. В. (1985). *Музыкант-исполнитель и слушатель*. Л.: Музыка (Kapustin, Yu. V. (1985). *Musician-performer and listener*. L.: Music).
- Виготський, Л. С. *Уявлення і творчість в дитячому віці*. М.: Просвещение (Vygotsky, L. S. *Imagination and creativity in childhood*. M.: Enlightenment).
- Давыдов, Н. А. (1990). *Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста* (автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02. К. (Davydov, N. A. (1990). *Theoretical bases of the accordionist's performing skills formation* (PhD thesis abstract)).
- Шульпяков, О. Ф. (1986). *Музыкально-исполнительская техника и художественный образ: Психофизиологическое единство исполнительской деятельности. Проблемы методологии* (автореф. дис. ... д-ра искусствовед.: 7.00.02). М. (Shulpiakov, O. F. (1986). *Musical-performing technique and artistic image: Psychophysiological unity of performing activity. Problems of methodology* (DSc thesis abstract)).

Благой, Д. (1979). *Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс. Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство*. М.: Музыка (Blahoi, D. (1979). *The art of the chamber ensemble and the musical-pedagogical process. Chamber ensemble: Pedagogy and performance*. М.: Music).

РЕЗЮМЕ

Чжан И. Методологические ориентиры формирования исполнительского мастерства магистров музыкального искусства.

В статье рассмотрены основные методологические ориентиры формирования исполнительского мастерства магистров музыкального искусства. Выяснено, что методологические основы подготовки магистров музыкального искусства с целью формирования их исполнительского мастерства понимаются как система обобщенных теоретических знаний, которые выполняют роль концептуальных позиций, которые применяются в процессе обучения. Доказано, что формирование исполнительского мастерства магистров музыкального искусства происходит на основе таких методологических ориентиров, как системный подход, экзистенциальная направленность, герменевтический подход.

Ключевые слова: формирование, исполнительское мастерство, магистры музыкального искусства, формирование исполнительского мастерства магистров музыкального искусства, методологические ориентиры.

SUMMARY

Zhang I. Methodological guidelines for the formation of musical art masters' performing skills.

The article discusses the main methodological guidelines for the formation of musical art masters' performing skills. It was found out that methodological foundations of the preparation of musical art masters with the aim of forming their performing skills are understood as a system of generalized theoretical knowledge that plays the role of conceptual positions that are applied in the process of learning. It is proved that the formation of musical art masters' skills takes place on the basis of such methodological guidelines as a systematic approach, an existential orientation, a hermeneutic approach.

Consideration of existential-emotional processes in music pedagogy is based on modern psychological theories of emotions, which consider the unity of "affect and intellect", cognitive emotional ways of mastering reality. The theory of emotions recognizes the function of emotional evaluation of the external and internal world. Thus, one of the leading theoretical positions is the idea of emotional saturation of the educational process in the master's degree, which is manifested in the orientation of the future specialist to certain experiences that give additional value to artistic phenomena and musical performance.

The hermeneutic approach as a way of interpreting the text is to convey any of its meaning, taking into account the positions, opinions and assessments of the performer. It should be emphasized that there is no final meaning of the work, but there is a relative freedom of its interpretation. Hermeneutic approach allows due to the peculiarities of style, language, phrase construction and the whole work to comprehend it as a musical image created by the author and allow the performer to perform a creative act of reproduction of an artistic phenomenon, to navigate in the ways of composition.

It is proved that application of variability in the formation of performing skills of musical art masters is important. Variability involves development of variable thinking, understanding the possibility of different options for clarifying tasks, ability to make a systematic informed choice of options, compare them and find the best course of action.

Key words: formation, mastery, masters of musical art, formation of musical art masters' skills, methodological guidelines.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСВОЄННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

У статті репрезентована розроблена автором у ході дисертаційного дослідження методика освоєння національних мистецьких традицій (НМТ) майбутніми вчителями музики і хореографії. Спираючись на теоретичну модель процесу освоєння НМТ, автор наголошує на необхідності залучення полікультурного, художньо-інтегративного, герменевтичного та діяльнісного підходів до здійснення освітнього процесу. Визначено, що практична реалізація цих підходів передбачає звернення до принципів розвивального, індивідуально-диференційованого, інтерактивного навчання, педагогіки співпраці. Запропонована двомірна типологія методів і форм роботи за критеріями цілеспрямованості та домінувальної логіки рішення педагогічних завдань. Установлено, що до оволодіння знаннями з НМТ ведуть методи ознайомлення з аутентичним та інтерпретованим традиційним мистецтвом, методи семіотичного аналізу та експерименту з колективним сприйняттям.

Ключові слова: національна мистецька традиція, педагогічні підходи, принципи та методи навчання, методичні стратегії, учитель музики і хореографії.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки мистецтва є освоєння новими поколіннями мистецьких традицій рідної культури та прилучення їх до художньої культури інших народів світу. Актуальність такого завдання обумовлюється багатьма чинниками. Першим чинником є збереження національного фольклору й інших форм традиційного національного мистецтва, що нерозривно пов'язані з культурою кожного народу, його ментальністю, самосвідомістю, духовним життям. Місія збереження національних мистецьких традицій стає все більш значущою і важкою в сучасних умовах швидкої глобалізації, ознакою якої є експансія масової культури. Другий чинник актуальності поставленого завдання – висока виховна й дидактична цінність національних мистецьких традицій. Сприйняття, осмислення та відтворення зразків фольклору й інших видів традиційного мистецтва (як релігійного, так і світського) є ефективним засобом розвитку естетичного смаку, етичних цінностей, емоційної культури, сенсорних та інтелектуальних здібностей молодих людей.

Аналіз актуальних досліджень. Світова педагогічна думка завжди високо цінила роль національних мистецьких традицій у справі освіти. Така оцінка виражена в творах філософів і засновників педагогічної науки (Кун Цзы, Лао Цзы, Платон, Аристотель, Я. Коменський, А. Дістервег, Й. Песталоцці, М. Костомаров, К. Ушинський, В. Вернадський, М. Грушевський, В. Сухомлинський та ін.). Традиційне мистецтво

європейських народів знайшло важливе місце в системах музичної та хореографічної освіти (Б. Барток, Э. Бальчитіс, Е. Башич, К. Василенко, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, В. Джуляну, Д. Кабалевський, В. Ковалів, З. Кодай, М. Лисенко, Ф. Лисек, К. Орф, Б. Тричков, Т. Шпикалова, Б. Яворський).

Успішність вирішення завдань збереження, розвитку й використання в освітньому процесі дидактично-виховного потенціалу традиційного мистецтва залежить найбільшою мірою від компетентності вчителів. Отже, освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями мистецтва в процесі їх фахової підготовки у вишах є актуальною практичною і методичною проблемою, що вже знайшла певне відбиття в педагогічних дослідженнях. Дослідники проблем мистецької освіти, у тому числі питань фахової підготовки вчителів музики і хореографії в педагогічних вишах (Ю. Афанасьєв, А. Максименко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Разуменко, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Таранцева, О. Чепалов, Д. Шариков та ін.) визнають і підкреслюють у своїх працях естетичну та етичну привабливість традиційного мистецтва, його велику ідейно-виховну впливовість на світогляд, художнє мислення, національну самосвідомість учнів і студентів. Водночас, учені наголошують на необхідності оснащення навчального процесу новими методами викладання національних художніх традицій, що опираються на сучасні наукові знання в галузях психології, культурології, етнографії, мистецтвознавства, на нові педагогічні концепції.

Аналізу сутності окресленої проблеми, розробкам методів оптимізації процесу викладання національних художніх традицій у школі і методів підготовки вчителів музики і хореографії в педагогічних закладах вищої освіти присвячені роботи Л. Андрощук, Т. Благової, Ю. Богачової, Т. Горностай, Л. Савчин, В. Котова, О. Кузик, А. Максименко, О. Мартиненко, К. Островської, И. Радченко, Т. Разуменко, Д. Сарвілова, Чень Цзин та ін. Проблема освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики і хореографії розглядається сьогодні в таких аспектах: набуття студентами педагогічних вишів «етнокультурної компетентності» (Лу Лу, 2014; Л. Соляр, 2018) та комплексу фахових умінь (Сюй Цзяюй, 2017; О. Таранцева, 2003); формування властивостей менталітету вчителя (К. Островська, 2011); виховання етнічної самосвідомості майбутнього вчителя та його вихованців (А. Гафт, 2011); формування педагогічної майстерності (Т. Благова, 2009) і творчого потенціалу вчителя мистецтва (С. Куценко, 2015).

Попри досить широкий педагогічний контекст розгляду проблеми, рівень її теоретичної розробки поки залишається недостатньо високим. Зокрема, мало вивчено й недостатньо ясно визначено з психолого-педагогічної точки зору: що являє собою володіння вчителем мистецтва

національною художньою традицією; яка структура цієї особистісного якості фахівця; які критерії її оцінки. Нарешті, поки що не можна визнати вирішеними завдання знаходження й практичного використання методів та педагогічних умов, спрямованих на освоєння національних художніх традицій майбутніми вчителями музики і хореографії.

Метою статті є репрезентація методів освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики і хореографії в процесі фахової підготовки.

Методи дослідження: Системний підхід до феномену національні мистецькі традиції (далі – НМТ); метод понятійного моделювання, який використовується в теоретичному дослідженні феномену освоєння НМТ; типологічний аналіз педагогічних принципів, методів і форм підготовки майбутніх учителів музики і хореографії.

Виклад основного матеріалу. Національна мистецька традиція розуміється як стабільна якість (своєрідний інваріант) художньої свідомості і творчої практики конкретного народу, що проявляє себе в усіх видах та жанрах художньої творчості. Філогенетичною основою даного інваріанту є корпус міфів і обрядів, у якому втілено психологічний характер, образ світу і духовні інтенції певного етносу (на вищому рівні розвитку – певної нації).

Національні музична і хореографічна традиції, що знаходяться у фокусі даного дослідження, розглядаються як поетичні системи. До структури **поетичної системи** входять: 1) тезаурус художніх образів; 2) система художньої мови, що репрезентована відповідною лексикою і граматиною; 3) система риторики, тобто комплекс нормативних композиційних структур, технік композиції; 4) система жанрів і стилів художньої практики. Таке уявлення про національну мистецьку традицію визначає зміст і спрямованість методів підготовки майбутніх учителів музики та хореографії.

З іншого боку, в основу розробленої методики покладено уявлення про сутність процесу й результату освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики і хореографії. З психолого-педагогічного погляду цей феномен репрезентує комплекс особистісних властивостей майбутнього вчителя, до якого входять: а) емпіричні та теоретичні знання з НМТ; б) репродуктивні й художньо-творчі вміння, що відповідають поетиці НМТ; в) інтерес і свідоме ціннісне ставлення до НМТ. Отже, завданням підготовки вчителів музичного і хореографічного мистецтва є формування комплексу знань, умінь та мотиваційно-ціннісних властивостей, націлених на освоєння НМТ.

Дана дослідницька інтенція й охарактеризоване розуміння феномену освоєння національних мистецьких традицій обумовили вибір педагогічних підходів та принципів. Головними підходами до розробки методики стали: полікультурний, художньо-інтегративний, герменевтичний і діяльнісний підходи. *Полікультурний підхід* є цілком

природним для сучасної мистецької освіти, оскільки він націлений на виховання людини, що толерантно, шанобливо, з розумінням і визнанням цінності ставиться до художньої культури не тільки своєї рідної нації, але й будь-якого народу світу. Провідним педагогічним принципом, що конкретизує полікультурний підхід у контексті розробленої методики, є *принцип діалогу* між рідною для майбутнього вчителя культурою й культурами інших народів світу. Наслідками прийняття полікультурного підходу є застосування методів та понять культурологічного аналізу художніх явищ, коли будь-який артефакт, жанр або стиль національного традиційного мистецтва розглядається в контексті властивостей національної культури, тобто світогляду, міфології, обрядів, звичаїв, усної та писемної літератури, художньо-творчої практики.

Художньо-інтегративний (або *поліхудожній*) підхід передбачає прилучення студентів до видового й жанрово-стильового різноманіття національних мистецьких традицій. Він утілюється в методах формування: а) психологічних установок синестетичного сприйняття художніх творів; б) уміння свідомого «багатоканального» контролю репродуктивних чи імпровізаційно-творчих дій; в) уміння створювати синтетичний (зокрема музично-хореографічний) твір мистецтва в жанрі та стилі певної НМТ.

Герменевтичний підхід обумовлюється необхідністю пояснення студентам смислу творів традиційного національного мистецтва. Звичайно така необхідність виникає внаслідок історичної, соціальної чи етнічної «відстані» між сучасними молодими людьми та творцями НМТ. Педагогічна герменевтика опирається на теоретичні положення семіотики, лінгвістики та психології мистецтва. Згідно з вимогами герменевтичного підходу, освоєння НМТ майбутніми освітянами передбачає оволодіння тезаурусами художніх знаків і закономірностями їх системного використання в художньо-мовленнєвому процесі (Шип, 2004).

Діяльнісний підхід орієнтує процес освоєння НМТ на використання всіх доступних в освітньому процесі сфер і форм діяльності учнівської молоді, на варіювання прийомів засвоєння знань (сприйняття, осмислення, закріплення, використання) і «...способів оперування знаннями (переформулювання, розподіл на смислові блоки, виділення головного, упорядкування переліку ключових слів, підготовка тез, постановка запитань і пошук відповідей на них тощо)» (Рудницька, 2005, с. 93).

Із зазначеними підходами корелюють педагогічні принципи, що обумовлюють пошук методики освоєння НМТ майбутніми вчителями музики і хореографії, як-от: принципи індивідуально-диференційованого навчання, розвивального навчання, педагогіки співпраці, фахової мотивації тощо. Обговорені підходи і принципи (їх обґрунтуванню присвячена наша окрема публікація (Чжан Юй, 2019) реалізуються в методах і педагогічних умовах навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями музичного та

хореографічного мистецтва, які згруповані за їх спрямуванням. Згідно з прийнятою моделлю процесу освоєння НМТ, виділено три групи методів.

Методи, що входять до першої групи, спрямовані на оволодіння *знаннями* щодо НМТ. Основу даної групи складають такі методи:

1.1. Демонстрація творів національної традиції в аутентичному вигляді. Найкращі результати дає знайомство з традиційним мистецтвом в умовах так званої «польової фольклористики», коли художні артефакти спостерігаються безпосередньо в «культурному ландшафті», що максимально сприяє освоєнню конотаційного смислу текстів, народжує велику кількість асоціацій між мистецькою практикою та життям людей, дає найбільш опукле й чітке уявлення про художньо-виразову систему (мову) традиційного мистецтва. На жаль, реальні умови академічного процесу, як правило, не дозволяють проводити фольклорні експедиції. На допомогу студентів має прийти сучасна техніка аудіо- та відеозапису. Ресурси Інтернету дають майбутнім учителям можливість ознайомитися з різними мистецькими традиціями народів світу в їх аутентичній формі. Зауважимо, що демонстрація традиційного твору обов'язково потребує підготовки. Деякі засоби виразності, дії, зовнішній вигляд носіїв стародавніх етнічних традицій можуть здаватися кумедними або бридкими. Для попередження такої реакції викладач має проявити герменевтичні вміння та заздалегідь пояснити студентам смисл цілісного артефакту і його незвичних, чудних елементів.

1.2. Демонстрація творів у виконанні викладача є менш цінним засобом отримання студентами уявлення про певну НМТ. Її недоліки можна певною мірою зменшити за допомогою моделювання культурного середовища, у якому існує артефакт, з яким студенти мають ознайомитися. Для цього використовуються засоби словесного описання (зразки художньої літератури, поезії, драматургії), наочні ілюстрації (твори архітектури, живопису, графіки, прикладного мистецтва тощо), фрагменти художніх чи документальних фільмів. Корисною властивістю даного варіанту ознайомлення з традиційним художнім твором є можливість зупинити демонстрацію для того, щоб прокоментувати певний фрагмент тексту, вилучити й повторити текстовий елемент, на який потрібно звернути особливу увагу.

1.3. Ще одним варіантом формування у студентів емпіричних знань є їх знайомство зі зразками НМТ у виконанні професійних чи самодіяльних ансамблів пісні й танцю, артистів академічного чи естрадного профілю. Такі зразки є найбільш розповсюдженими в засобах масової інформації. Однак, користування ними потребує обережності, оскільки, навіть за умови належної майстерності виконавців, вони орієнтовані переважно на поетику класичного чи масового мистецтва й не виявляють специфічних смислів, генетично притаманних традиційним художнім артефактам національної культури. Викладач має відібрати з масиву доступних зразків саме такі, що створені з метою наближення сценічних версій традиційного мистецтва до

аутентичних форм і відповідної семантики. Доцільно, наприклад, користуватися записами традиційного національного мистецтва у виконанні ансамблів П. Вирського (Україна), Ф. Кутева (Болгарія), И. Сухішвілі (Грузія), «Ratilio» (Литва), «Les musiciens de Provence» (Франція), або артистів-професіоналів, які свідомо намагалися точно відтворити аутентичні властивості традиційного національного мистецтва (Н. Матвієнко, М. Есамбаєв, Чжан Чжехуа, У. Діньлюе, Компай Сегундо, Кишори Амонкар, Кадзуо Оно та ін.).

1.4. Один із потужних методів отримання необхідних знань про НМТ є виділення з тексту, формальний аналіз, осмислення й запам'ятовування лексичних елементів художніх текстів: а) музичних «інтонем» і хореографічних «жестем» (морфологічно індивідуалізованих і семантично стійких елементів висловлення, аналогічних лексемам вербальної мови); б) музичних синтагм, що мають функцію фразеологізмів чи «парадигмальну якість» (у розумінні С. Грици, 1979); в) ритмічних формул; г) типових структур композиційної будови.

Наприклад, освоєння української пісенної традиції передбачає ознайомлення з типовими ритмо-інтонаційними елементами обрядових пісень (щедрівок, веснянок, весільних, балад тощо). Аналогічним прикладом є комплекс гностичних дій, спрямований на освоєння, скажімо, індуської хореографічної традиції. Хореографічна мова даної традиції містить біля 500 лексичних і фразеологічних елементів, якими є: пози («карани»), танцювальні синтагми («ангахари»), жестами рук («хаста») і пальців долоні («мудра»). Методично цілісне освоєння елементів «мудра» (припустимо, йдеться про мудру «Шука Тунда») включає: візуальне ознайомлення з конкретною позицією пальців; аналіз даної позиції; ознайомлення зі спектром значень даного лексичного елемента (містичне явище, вигнання, випускання стріли, шаленство, презирство) (Рагіні Деві, 1972).

Корисним методичним прийомом освоєння знань щодо НМТ є експеримент з колективним сприйняттям. Він полягає в тому, що студенти висловлюють своє особисте художнє враження від певної сприйнятої на занятті музичної або хореографічної лексеми, а викладач систематизує надані студентами характеристики і виводить з отриманого спектру думок певне «семантичне ядро». Останнє служить об'єктивною семіотичною підставою для герменевтичних висловлень щодо смислу даного зразка НМТ.

Методи, що утворюють другу групу, спрямовані на оволодіння *вміннями*. Йдеться, головним чином, про такі методи.

2.1. Відтворення певного музичного чи хореографічного елемента одразу після його демонстрації носіями аутентичної традиції (можливо в аудіо чи відеозапису), професійним артистом або викладачем. Найважливіша ланка даного методу – оцінка результату імітаційних дій. Вона має спиратися на критерій відповідності відтвореної студентом звукової чи тілесно-пластичної форми властивостям традиційної поетики. У такому випадку варто

користуватися експертною оцінкою. Найкращими експертами є живі носії НМТ. Їх функцію можуть виконувати кваліфіковані викладачі, які поглиблено вивчають фольклор і традиційні культури народів світу.

2.2. Особливим методичним прийомом, що входить до даної групи, є відтворення художнього тексту або текстового елементу за спеціальною музичною чи хореографічною нотацією. У такому разі є підстави говорити не стільки про виконання, скільки про реставрацію художнього твору. Важливо прийняти до уваги, що таку реставрацію варто починати з вивчення тієї системи запису, яка корелює з твором. Наприклад, відтворення традиційних наспівів трубадурів, труверів та мінезингерів краще за все починати з розгляду оригінальних манускриптів, де мелодія записана за допомогою мензуральної нотації. Аналогічним чином, інтонаційне освоєння китайських творів для ціня варто розпочати з аналізу традиційного запису мелодії в системах *wenzi pu* або *gongche*. Реставрацію хореографічного тексту якогось західноєвропейського танцю доби Ренесансу (павани, гальярди, вольти, бранлю тощо) варто розпочинати з вивчення книги Туано Арбо (Arbeau, 1967) та нотації за системою *Бошана-Фейо*. Для відтворення традиційних танців Африки, Азії, Латинської Америки корисно звернутися до танцювальної нотації за системою Р. Бенеша чи Р. Лабана.

2.3. Цікавим завданням є реставрація музичного тексту або танцю за словесними описаннями або художніми зображеннями. Найбільш достовірні свідчення містяться в працях етнографів, фольклористів, письменників двох минулих сторіч (В. Авраменко, Б. Барток, В. Верховинець, Е. Горнбостель, К. Квітка, М. Лисенко, Б. Малиновський, Е. Тайлор, Дж. Фрезер). Зрозуміло, що відтворення музичного чи хореографічного тексту за будь-якими опосередкованими даними перетинає умовну межу, яка пролягає між виконанням і створенням художнього артефакту. Отже, оціночні судження про результат дії має коригуватися оцінкою художньо-естетичного ефекту.

2.4. Створення музичної або хореографічної композиції відповідно до поетики певної національної культури – надзвичайно корисний метод освоєння НМТ. Вищим рівнем складності є тут імпровізація, тобто спів, гра на інструменті або танець, що виконуються експромтом, без попереднього обдумування. Імпровізація в дусі НМТ є можливою за умови, що студент вільно володіє лексичними елементами художньої мови й нормами утворення синтагм та музичних чи хореографічних речень. Найбільш «слабким місцем» імпровізацій є, звичайно, утворення стрункої та цілісної структури артефакту. Корисним методичним прийомом удосконалення результату дії є регламентація: а) композиційної структури твору; б) характеру головного «героя» (музичної теми чи хореографічного образу); в) драматургічного плану твору (за певним міфологічним, літературним чи побутовим сюжетом). Спонтанну імпровізацію варто використовувати як дію,

що готує лексичний та синтагматичний матеріал для майбутньої стилізованої композиції в дусі НМТ. Знайдені у процесі імпровізації елементи відбираються, фіксуються, обговорюються з погляду їх образно-виражальних і структурно-композиційних можливостей, нарешті поєднуються в синтаксично завершені одиниці та цілісну композицію.

2.5. Важливим методичним прийомом переходу від імітації текстових одиниць до композиції цілісних творів є вправи з варіювання. Йдеться про дії, спрямовані на варіативне відтворення вже освоєних лексичних та синтагматичних одиниць художньої мови. Принцип варіантного формотворення є базовим для фольклору і традиційного мистецтва всіх народів. Майбутні вчителі музики і хореографії мають переконатися в цьому на власному досвіді сприйняття й відтворення традиційних творів. Наявність такого досвіду забезпечить самостійне використання варіативного повторення як принципу розвитку форми і досягнення психологічно-виражальних, драматичних, колористичних та інших смислових ефектів.

2.6. Запропонована методика вирізняє низку прийомів формування вмій художньої рецепції когнітивного рівня, як-от: а) уміння вирізнити у процесі слухового чи зорового сприйняття музичної або хореографічної форми базових лексичних елементів; б) уміння мисленого порівняння і семантичного компаративного аналізу однакових елементів (фрагментів) у різних контекстах; в) уміння ідентифікувати за сприйнятою формою жанр, стиль, художню техніку, мову, риторичні прийоми певної НМТ. Головними засобами роботи в даному напрямі є навчальні тести, частина яких приймає форму інтерактивних дій.

2.7. Головна мета індивідуальних завдань є складення студентом герменевтичних коментарів до художніх творів. Така праця привчає до уважного спостереження форми творів, якими б примітивними чи складними вони не здавалися, до неспішного, вдумливого вникання майбутніх учителів музики і хореографії в смисли багатозначних символів і текстів традиційного мистецтва. Покращення якості студентських герменевтичних етюдів у значному ступені залежить від критики викладача, яка має бути коректною, конкретною, точно спрямованою на вдосконалення того чи іншого недоліку.

Третя група методів стосується формування мотивації, без якої освоєння НМТ навряд чи може бути успішним освітнім процесом. Вища мета даного напрямку педагогічних зусиль – сформувати стійке ціннісне ставлення та схильність до пізнавальної, художньо-творчої та педагогічної діяльності в царині рідної національної мистецької традиції і творчості народів світу. Мінімальним педагогічним завданням є формування інтересу до НМТ в умовах гностичного, естетичного й комунікативного стимулювання освітнього процесу. До групи засобів, які спрямовані на рішення цього завдання,

входять, головним чином, інтерактивні методи: командні чи індивідуальні змагання, дидактичні ігри, вікторини, конкурси творчих проєктів. Основа для них часто міститься в самому традиційному мистецтві. У кожній культурі є жанри, які опираються на принцип змагання. Наприклад: танцювальні змагання вояків, нерідко з використанням зброї (давньогрецький *пірихій*, кавказька *лезгинка*, норвезький *гангар*, угорський *чардаш* тощо); пісенні змагання солістів або груп (*тенсона* провансальських трубадурів, українська *коломийка*, чжуанська *гесюй* тощо). Пробудженню інтересу майбутніх учителів мистецтва сприяють також: реальні чи віртуальні екскурсії до музеїв, націлені на знайомство з оригінальними артефактами традиційного мистецтва; відвідання або перегляд у запису концертів національних академічних ансамблів пісні й танцю. Змістом самостійної роботи є вивчення зразків екфразису музичних і хореографічних артефактів національних традицій (фрагменти з творів М. Гоголя, Е. Гофмана, Г. Квітки-Основ'яненко, Лю Е, Пу Сунліна, Р. Роллана, П. Сен-Виктора, Л. Толстого, К. Чапека, У Ченьєня та інших майстрів слова).

Для більшої зручності й логічної стрункості педагогічного процесу методи впорядковані також у три комплекси, що характеризуються як стратагеми. Педагогічна стратегема – «...це певний модус здійснення педагогічного впливу, який раціонально поєднує конкретні методи, форми і умови навчального процесу, і осмислюється викладачем як один із можливих варіантів досягнення чітко поставленої дидактичної мети» (Шип та Чень Цзіцзянь, 2018, с. 244). Головними цілями освоєння майбутніми вчителями мистецтва сфери НМТ, як зазначено вище, є здобуття певних знань, умінь та мотивів діяльності. Кожна ціль може бути досягнута різними шляхами.

Перший шлях означений як *індуктивна стратагема* (рух від конкретного до загального). Цей шлях починається з накопичення окремих фактичних знань, образних вражень, емоційних оцінок, засвоєних у процесі виконавської роботи елементів музичної або танцювальної форми, окремих творів. Наступним кроком даної стратагеми є зіставлення й узагальнення квантів набутого досвіду, перехід до уявлень про класи подібних явищ, формування відповідних понять, генералізація прийомів виконання, поява інтересу до всього загалу освоєних властивостей НМТ. Наприклад, знайомство з традиційною музикою США може починатися з демонстрації, аналізу та спроб відтворення окремих зразків музики в стилях *country&western*, *spiritual*, *gospel song*, архаїчного блюзу, креольських танців тощо. У певному «пункті» цього екстенсивного процесу виникає потреба в узагальнювальних поняттях, уміннях і техніках творчих дій, що відповідають поняттю «американське традиційне мистецтво». Звичайно, у когнітивному відношенні такий процес не обмежується індуктивними діями, а обов'язково доповнюється розумовим механізмом дедукції.

Другий шлях, охарактеризований як «дедуктивна стратагема» (рух від загального до конкретного), починається з обговорення цілісної картини художньої практики, у якій НТМ постає у вигляді єдиної системи жанрів, стилів, художньо-мовних діалектів, семантичних інваріантів, які потім в освітньому процесі отримують поступову конкретизацію. Дедуктивна стратагема передбачає освоєння виконавських і творчих умінь у напрямку від виконання цілісного твору шляхом безпосереднього наслідування до технічного опрацювання й осмислення кожного з елементів. Такий шлях проходять майже всі китайські студенти, які опановують, скажімо, традиційне мистецтво українського хороводного танцю. Звичайно, вони отримують загальну інформацію щодо даних національних традицій, культурного контексту творі, їх загальної семантики. Також їм надається більш-менш досконалий зразок інтерпретації, за яким вони мають відтворити форму твору. Після цього починається більш тонкий процес виявлення студентом окремих елементів художньої мови, їх багатомірних смислів, риторичних прийомів, закономірностей мови тощо.

Третя стратагема отримала назву «традуктивної» (рух від конкретного до конкретного). Цей термін класичної логіки (від латинського *traductio* – переклад, переміщення, перенос значення) трактується широко: традуктивне пояснення певного текстового елементу або поняття – це пояснення за аналогією. Скажімо, у процесі освоєння традиційної музики Ірану, яка є цілком новою та незрозумілою для майбутніх українських чи китайських фахівців, доцільно провести аналогію з відомими явищами. Варто порівняти, скажімо, ладовий принцип звуковисотної організації мелодій у жанрі «дастгах» з китайською системою «люй». Після встановлення аналогій між цими традиціями за допомогою понять *музичного алфавіту, звукоряду, модусу, тоніки, мелодичної формули*, доцільно здійснити традукцію до споріднених явищ: арабського макома, індійської раги, традиції знаменного співу східної християнської церкви. Традуктивний метод освоєння вмінь – це перехід від дій, що вже стали вмінням, до аналогічних дій, які потрібно опанувати. Такий шлях дозволяє студентам поєднувати емпіричні знання й навички, набуті в різні часи і в різних обставинах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблена автором і репрезентована у статті методика освоєння національних мистецьких традицій спрямована на формування емпіричних і теоретичних знань, репродуктивних та творчих умінь, а також мотиваційної системи майбутніх учителів музики та хореографії. В основу методики покладено полікультурний, художньо-інтегративний, герменевтичний та діяльнісний підходи. Практична реалізація цих підходів передбачає звернення до принципів розвивального, індивідуально-диференційованого, інтерактивного навчання, педагогіки співпраці.

Методи й форми роботи згруповані за їх цілеспрямованістю. На оволодіння знаннями з НМТ спрямовані методи ознайомлення з аутентичним та інтерпретованим традиційним мистецтвом, методи семіотичного аналізу й експерименту з колективним сприйняттям. Оволодіння вміннями щодо НМТ опирається на методи відтворення за сприйнятим зразком, відтворення за нотацією, реставрації за описанням, створення стилізованої композиції. Розроблено прийоми формування вмінь аналітичного сприйняття тексту, герменевтичного коментарю. Формування інтересу та схильності до вивчення і практичного освоєння НМТ забезпечується зверненням до методики інтерактивного навчання, використанням форми ігри, змагання, проектування. За домінують логікою педагогічного впливу визначено три методичні стратегії: індуктивна, дедуктивна і традиційна. Їх застосування залежить від суб'єктивних і об'єктивних чинників освітнього процесу.

Місія прилучення учнівської молоді до НМТ, а, отже, й необхідність підвищення відповідної компетентності сучасних учителів мистецтва, є актуальним, складним і масштабним завданням. Його розв'язання вимагає колективних зусиль педагогічної спільноти: наукового аналізу сучасної ситуації, відбору ефективних методів навчання й діагностики, залучення нових педагогічних технологій. Зусилля в цьому напрямку дозволять ефективно формувати в молодих людей «живе знання» (за Г. Шпетом) і прилучати їх до творчості в руслі національних мистецьких традицій.

ЛІТЕРАТУРА

- Благова, Т. О. (2009). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Збірник наукових праць. Полтава*, 145-153 (Blagova, T. O. (2009). Features of professional training of future teachers-choreographers in the pedagogical education system. *Collection of scientific works. Poltava*, 145-153).
- Гафт, А. М. (2011). Система професійного навчання студентів художественно-хореографічного відділення вузу як засіб формування етнічного самосвідомості (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). С-Пб. (Gaft, A. M. (2011). *The training system for students of the artistic and choreographic university department as a means of forming their ethnic consciousness* (PhD thesis abstract). St-Pb.).
- Грица, С. Й. (1979). *Мелос української народної епіки*. Київ: Наукова думка (Grytsa, S. (1979). *Melos of the Ukrainian folk epic*. Kyiv).
- Куценко, С. В. (2015). Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народносценічного танцю (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Умань (Kutsenko, S. V. (2015). *Formation of creative potential of a future choreography teacher by means of folk-dance* (PhD thesis abstract). Uman).
- Лу Лу (2014). Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України та Китаю (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Lu Lu (2014). *Methods of formation of ethno-cultural competence of music teachers in Ukraine and China pedagogical universities* (PhD thesis abstract). Kyiv).

- Островська, К. В. (2011). *Збереження та розвиток національних традицій у хореографічних колективах української діаспори*. Режим доступу: <https://www.visnik.org/pdf/v2011-07-49-ostrovska.pdf> (Ostrovskaya, K. V. (2011). *Preserving and developing of national traditions in the choreographic societies in the Ukrainian diaspora*. Retrieved from: <https://www.visnik.org/pdf/v2011-07-49-ostrovska.pdf>).
- Рагини Деви (1972). *Диалекты танца Индии*. Нью Делі. Режим доступу: <http://artsofindia.tripod.com/indiandance3.html> (Ragini Devi (1972). *Indian dialects of dance*. New Delhi. Retrieved from: <http://artsofindia.tripod.com/indiandance3.html>).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга (Rudnitskaya, O. P. (2005). *Pedagogy: General and Artistic*. Ternopil: Educational book).
- Соляр, Л. В. (2018). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника (Solar, L. V. (2018). *Formation of ethnocultural competence of future music teachers* (PhD thesis abstract). Stefanyk Carpathian Nat. University).
- Сюй Цзяюй (2017). *Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Xu Jiayu (2017). *Methodological principles of ethno-cultural training of music teachers in the professional education process* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Таранцева, О. О. (2003). *Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю*. Наукові записки. Кіровоград: КДПУ імені В. Вінніченка, Вип. 52, Ч. 2, 33-36 (Tarantseva, O. O. (2003). *Formation of professional skills of future choreography teachers by means of Ukrainian folk dance*. *Scientific notes. Kirovograd: V. Vinnichenko KSPU. No. 52, Part 2, 33-36*).
- Чжан, Юй. (2019). *Основи методики освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики та хореографії*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14, 112-120 (Zhang, Yu. (2019). *Methods of national artistic traditions mastering by future teachers of music and choreography*. *Scientific journal of the M. P. Dragomanov NPU. Series 14, 112-120*).
- Шип, С., Чень Цицзянь (2018). *Педагогічні стратегії формування здатності вчителя музичного мистецтва до системно-цілісного уявлення про музичний твір*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (81), 240-261 (Shyp, Serhii, Chen Jijian (2018). *Pedagogical stratagems for shaping the ability of a music art teacher to systematically conceive a music work*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (81), 240-261*).
- Шип, С. (2004). *О семиотических основаниях музыкально-педагогической герменевтики*. Наука і освіта, 4-5, 210-213 (Ship, S. (2004). *On the semiotic foundations of music-pedagogical hermeneutics*. *Science and education, 4-5, 210-213*).
- Arbeau, T. (1967). *Orchesography*. Transl. by Mary Stewart Evans. Dover Publications Inc., New York.

РЕЗЮМЕ

Чжан Юй. Методические особенности освоения национальных художественных традиций будущими учителями музыки и хореографии.

В статье представлена разработанная автором в ходе диссертационного исследования методика освоения национальных художественных традиций (НХТ) будущими учителями музыки и хореографии. Опираясь на теоретическую модель

процесса освоения НХТ, автор подчеркивает необходимость привлечения поликультурного, художественно-интегративного, герменевтического и деятельностного подходов к осуществлению образовательного процесса. Определено, что практическая реализация этих подходов предполагает обращение к принципам развивающего, личностно-дифференцированного, интерактивного обучения, педагогики сотрудничества. Предложена двухмерная типология методов и форм работы по критериям целенаправленности и доминирующей логики решения педагогических задач. Установлено, что к овладению знаниями с НХТ ведут методы ознакомления с аутентичным и интерпретированным традиционным искусством, методы семиотического анализа и эксперимента с коллективным восприятием.

Ключевые слова: национальная художественная традиция, педагогические подходы, принципы и методы обучения, методические стратагемы, учитель музыки и хореографии.

SUMMARY

Zhang Ju. Methodological features of mastering national artistic traditions by teachers of music and choreography.

In the article, the method of mastering national artistic traditions (NAT) by future teachers of music and choreography, developed by the author in the dissertation, was presented. Based on the theoretical model of the process of NAT development, the author emphasizes the need to involve multicultural, artistic, integrative, hermeneutic and activity approaches to the implementation of the educational process. It is determined that the practical implementation of these approaches involves applying to the principles of developmental, individually differentiated, interactive learning, pedagogy of cooperation.

A two-dimensional typology of methods and forms of work according to the criteria of purposes and dominant logic of solving pedagogical problems is offered. It is established that the methods of acquaintance with authentic and professionally interpreted traditional art, methods of semiotic analysis and experiment with collective perception lead to the acquisition of knowledge about NAT. Mastering the skills of NAT is based on such methods as: reproduction by the accepted sample, reproduction by notation, the method of restoration by description, the method of creating a stylized composition, the methods of forming the skills of analytical perception of the art text, the method of hermeneutical commentary. Formation of student's interest and inclination to study and practical development of NAT involves the methodology of interactive learning, the use of game forms, competitions, designs.

According to the dominant logic of pedagogical influence, three methodological stratagems have been identified: inductive, deductive, and traductive. It is noted that their application depends on a number of subjective and objective factors in the educational process.

Key words: national artistic tradition, pedagogical approaches, principles and methods of teaching, methodological stratagems, teacher of music and choreography.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Беспалова Оксана, Арешина Юлія, Лянная Ольга. Професійна підготовка фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.....	3
Герман Вікторія. Інтеграція проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» і курсу «Сучасна риторика»	12
Гриджук Оксана. Дидактична гра як засіб розвитку й закріплення лексичних навичок іноземних студентів	23
Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Використання дистанційних курсів під час вивчення дисциплін економіко-математичного циклу в процесі підготовки економістів у закладах вищої освіти	34
Зосименко Оксана. Теоретичні аспекти професійної підготовки соціальних працівників до реалізації соціально-реабілітаційного напрямку.	44
Іванова Ірина, Похілько Олена. Сучасні вимоги до викладача російської та української мови як іноземної.....	52
Ковальова Олена. Педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден.....	65
Козлов Дмитро. Методичне забезпечення розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки.....	77
Коломієць Андрій, Гончаренко Ольга, Ганчева Владислава, Гудим Світлана, Гудим Микола. Організаційно-методичні умови проведення самостійних занять фізичними вправами зі студентами-першокурсниками	89
Корольов Сергій. Розвиток методики викладання механіки як боротьба варіативного та ньютонівського підходів.....	99
Курок Віра. Теоретичні та методичні засади розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки.....	111
Лазер-Паньків Олеся. Чинники підвищення навчальної мотивації у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності з давньогрецької мови	121
Лехолетова Марина, Лях Тетяна. Підготовка майбутніх соціальних працівників до адвокаційної діяльності.....	135
Мартиненко Олена, Чкана Ярослав, Удовиченко Ольга. Управління самостійною роботою майбутніх учителів математики у віртуальному навчальному середовищі через використання електронної версії робочого зошиту	144

Петренко Сергій, Петренко Людмила. Модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки	154
Терьохіна Наталія. Педагогічне осмислення неформальної освіти як складової системи освіти дорослих	165
Харченко Роман, Леоненко Андрій, Ганчева Владислава, Гончаренко Ольга, Жуков Олександр. Вплив координаційних вправ на розвиток уваги студентів на заняттях з фізичного виховання	175
Чернякова Жанна. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін	183
Чистякова Ірина, Драга Інна. Підготовка військовослужбовців у закладах вищої освіти України	196
Шевченко Володимир. Психолого-педагогічні особливості використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання охорони праці	205
Шевчук Кристина, Бигар Ганна, Предик Аліна. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи	215
Шестакова Світлана. Використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у студентів юридичного профілю	224

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гречаник Наталія. Культурологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи	234
Іванова Вікторія. Методологічні підходи у підготовці вчителя дошкільної освіти у Великій Британії	245
Кобюк Юлія. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в Австралії та Україні: спільне і відмінне	256
Леврінц Маріанна. Система підготовки вчителів іноземних мов у США	265
Мордвінова Інна, Ольховик Аліна. Порівняльна характеристика системи підготовки бакалаврів спеціальності «Фізична терапія» в Україні та Канаді	276
Пахотіна Тетяна. Патріотичне виховання як предмет порівняльно-педагогічних досліджень	285
Христій Юрій. Концептуальні засади міжнародного співробітництва у сфері професійно-технічної освіти в Європейському Союзі	292

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко Марина, Никифоров Андрій. З історії художньої освіти Слобідської України (друга половина XIX – початок XX століття).....	302
Сбруєва Аліна, Бойченко Марина, Чашечникова Ольга. Становлення концепцій і технологій евристичної освіти в дослідженнях українських науковців	311

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко Костянтин, Бондаренко Алла, Нікітіна Анастасія. Зміна техніки виконання стрибка в шпагат у процесі тренувального заняття.....	327
Бочков Павло. Використання тренажерів у формуванні постуральних механізмів при порушеннях рівноваги в дошкільників	336
Дука Марія, Холодна Маргарита. Особливості формування англомовної соціальної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення в учнів 6-го класу закладів загальної середньої освіти	348
Міщенко Олександр, Лапицький Віталій, Ратов Анатолій, Солоненко Євген. Ставлення тренерів ДЮСШ Сумської області до реформування спортивної сфери	361
Надточій Віктор, Лимарева Юлія, Скворцова Наталія. Використання цифрового вимірювального комплексу «Einstein» для дослідження властивостей фруктових джерел струму на уроках фізики	373

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Калашник Світлана, Бондарєва Карина. Особливості створення хореографічного твору на засадах етнокультурології	384
Кузнецова Ольга. Методична система підготовки до просвітницької діяльності зі школярами майбутніх учителів музичного мистецтва	393
Чжан Ї. Методологічні орієнтири формування виконавської майстерності магістрів музичного мистецтва	404
Чжан Юй. Методичні особливості освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики і хореографії.....	413

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Беспалова Оксана, Арешина Юлия, Лянная Ольга. Профессиональная подготовка специалистов по физиотерапии и эрготерапии	3
Герман Виктория. Интеграция проекта «Изучай и распознавай: инфо-медийная грамотность» и курса «Современная риторика»	12
Гриджук Оксана. Дидактическая игра как средство развития и закрепления лексических навыков иностранных студентов	23
Железнякова Елина, Силичова Татьяна. Использование дистанционных курсов при изучении дисциплин экономико-математического цикла в процессе подготовки экономистов в высших учебных заведениях	34
Зосименко Оксана. Теоретические аспекты профессиональной подготовки социальных работников к реализации социально-реабилитационного направления	44
Иванова Ирина, Похилько Елена. Современные требования к преподавателю русского и украинского языка как иностранного	52
Ковалева Елена. Педагогические условия формирования инновационной компетентности будущих авиационных специалистов в процессе изучения беспилотных воздушных судов	65
Козлов Дмитрий. Методическое обеспечение развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения общего среднего образования в процессе магистерской подготовки	77
Коломиец Андрей, Ганчева Владислава, Ольга Гончаренко, Светлана Гудым, Николай Гудым. Организационно-методические условия проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями со студентами-первокурсниками	89
Королёв Сергей. Развитие методики преподавания механики как борьба вариативного и ньютоновского подходов	99
Курок Вера. Теоретические и методические основы развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения общего среднего образования в процессе магистерской подготовки	111
Лазер-Панькив Олеся. Факторы повышения учебной мотивации в процессе формирования лингвосоциокультурной компетентности по древнегреческому языку	121
Лехолетова Марина, Лях Татьяна. Подготовка будущих социальных работников к адвокационной деятельности	135
Мартыненко Елена, Чкана Ярослав, Удовиченко Ольга. Управление самостоятельной работой будущих учителей математики в виртуальной обучающей среде через использование электронной версии рабочей тетради	144

Петренко Сергей, Петренко Людмила. Модель формирования информатической компетентности будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки	154
Терехина Наталья. Педагогическое осмысление неформального образования как составляющей системы образования взрослых	165
Харченко Роман, Леоненко Андрей, Ганчева Владислава, Гончаренко Ольга, Жуков Олександр. Влияние координационных упражнений на развитие внимания студентов на занятиях по физическому воспитанию	175
Чернякова Жанна. Формирование физкультурно-оздоровительной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин	183
Чистякова Ирина, Драга Инна. Подготовка военнослужащих в учреждениях высшего образования в Украине	196
Шевченко Владимир. Психолого-педагогические особенности использования компьютерно-ориентированных систем обучения охране труда	205
Шевчук Кристина, Бигар Анна, Предик Алина. Особенности подготовки будущих учителей начальных классов к организации краеведческой работы	215
Шестакова Светлана. Использование интерактивных методов обучения для формирования soft skills у студентов юридического профиля	224

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гречаник Наталья. Культурологическая составляющая подготовки будущих учителей начальной школы в образовательной среде стран Западной Европы	234
Иванова Виктория. Методологические подходы в подготовке учителя дошкольного образования в Великобритании	245
Кобюк Юлия. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в Австралии и Украине: общее и отличительное	256
Левринц Марианна. Система подготовки учителей иностранных языков в США	265
Мордвинова Инна, Ольховик Алина. Сравнительная характеристика системы подготовки бакалавров специальности «Физическая терапия» в Украине и Канаде	276
Пахотина Татьяна. Патриотическое воспитание как предмет сравнительно-педагогических исследований	285
Христий Юрий. Концептуальные основы международного сотрудничества в сфере профессионально-технического образования в Европейском Союзе.	292

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко Марина, Никифоров Андрей. Из истории художественного образования Слободской Украины (вторая половина XIX – начало XX века)	302
Сбруева Алина, Бойченко Марина, Чашечникова Ольга. Становление концепций и технологий эвристического образования в исследованиях украинских ученых	311

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бондаренко Константин, Бондаренко Алла, Никитина Анастасия. Изменение техники выполнения прыжка в шпагат в процессе тренировочного занятия	327
Бочков Павел. Использование тренажеров в формировании постуральных механизмов при нарушении равновесия у дошкольников.....	336
Дука Мария, Холодная Маргарита. Требования к формированию англоязычной социальной компетентности в процессе обучения диалогической речи учеников 6-го класса учреждений среднего общего образования.....	348
Мищенко Александр, Лапицкий Виталий, Ратов Анатолий, Солоненко Евгений. Отношение тренеров ДЮСШ Сумской области к реформированию спортивной отрасли.....	361
Надточий Виктор, Лымарева Юлия, Скворцова Наталья. Использование цифрового измерительного комплекса «EINSTEIN» для исследования свойств фруктово-овощных источников тока на уроках физики.....	373

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калашник Светлана, Бондарева Карина. Особенности создания хореографического произведения на принципах этнокультурологии.....	384
Кузнецова Ольга. Методическая система подготовки к просветительской деятельности со школьниками будущих учителей музыкального искусства.....	393
Чжан И. Методологические ориентиры формирования исполнительского мастерства магистров музыкального искусства	404
Чжан Юй. Методические особенности освоения национальных художественных традиций будущими учителями музыки и хореографии	413

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bespalova Oksana, Areshina Yuliia, Lianna Olha. Professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy	3
Herman Viktoriia. Integration of the IREX project “Learn and distinguish: info-media literacy” and the course “Modern rhetoric”	12
Hrydzhuk Oksana. A didactic game as a means of development and consolidation of lexical skills of foreign students	23
Zhelezniakova Elina, Silichova Tetiana. Use of distance courses in the study of economic and mathematical cycle disciplines in the process of preparing economists in higher education institutions.	34
Zosymenko Oksana. Theoretical aspects of professional training of social workers for realization of social and rehabilitation direction	44
Ivanova Irina, Pokhilko Elena. Modern requirements for a teacher of Russian and Ukrainian as a foreign language.....	52
Kovalova Olena. Pedagogical conditions of formation of future aviation specialist’s innovative competence in the process of unmanned aircraft studying	65
Kozlov Dmytro. Methodological support for the innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master’s training process	77
Kolomiets Andrii, Hancheva Vladyslava, Olha Honcharenko, Svitlana Hudym, Mykola Hudym. Organizational and methodological conditions for conducting independent physical exercises with first-year students	89
Koroliiv Serhii. Development of teaching mechanics as a struggle of variational and Newtonian approaches.....	99
Kurok Vira. Theoretical and methodological foundations of innovative culture development of the future manager of the general secondary education institution in the master’s training process.....	111
Lazer-Pankiv Olesia. Factors of improving learning motivation in the process of ancient greek linguosociocultural competence formation	121
Lekholetova Maryna, Liakh Tetiana. Preparing future social workers for advocacy.....	135
Martynenko Olena, Chkana Yaroslav, Udovychenko Olga. The Management of independent work of future mathematics teachers in a virtual learning environment through the use of a workbook in the electronic version	144
Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. A model for the formation of ICT competence of future computer science teachers in the process of vocational training	154

Terokhina Nataliia. The problem of adult education in the context of pedagogical understanding	165
Kharchenko Roman, Leonenko Andrii, Gancheva Vladyslava, Goncharenko Olha, Zhukov Olekcandr. The impact of coordination exercises on the students' attention development in physical education classes.....	175
Chernyakova Zhanna. Formation of physical and healthcare competence of future physical culture teachers in the process of studying pedagogical disciplines	183
Chystiakova Iryna, Draha Inna. Training of military personnel in higher education institutions in Ukraine.....	196
Shevchenko Volodymyr. Psychological and pedagogical features of the use of computer-oriented systems of training occupational safety.....	205
Shevchuk Krystyna, Bygar Hanna, Predyk Alina. The peculiarities of future primary school teachers training to the organization of local lore work.....	215
Shestakova Svitlana. Use of interactive methods of teaching for soft skills formation in students of law faculty.....	224

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Hrechanyk Nataliia. Culturological component of training future primary school teachers in the educational environment of Western Europe.	234
Ivanova Victoria. Methodological approaches to the preschool teacher training in Great Britain.....	245
Kobiuk Yuliia. Vocational training for future primary school teachers in Australia and Ukraine: common and different.....	256
Levrints (Lórinicz) Marianna. The system of foreign language teacher education in the USA.....	265
Mordvinova Inna, Olkhovyk Alina. Comparative characteristics of the system of training bachelors of the specialty “physical therapy” in Ukraine and Canada	276
Pakhotina Tetiana. Patriotic education as a subject of comparative-pedagogical studies.....	285
Khrystii Yurii. Conceptual foundations of international cooperation in the field of vocational education in the European Union	292

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Boichenko Maryna, Nykyforov Andrii. From the history of art education in Sloboda Ukraine (second half of the XIX – early XX centuries).....	302
Sbruieva Alina, Boichenko Maryna, Chashechnikova Olga. Formation of concepts and techniques of heuristic education in researches of Ukrainian scientists	311

SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Bondarenko Konstantin, Bondarenko Alla, Nikitina Anastasiia. Change of splits jump technique in the process of training sessions.....	327
Bochkov Pavlo. The use of simulators to form postural mechanisms during equilibrium disbalance of preschoolers.....	336
Duka Mariia, Kholodna Marharyta. The particularities of English social competence formation in the process of teaching dialogic speech in the 6th form	348
Mishchenko Oleksandr, Lapytskyi Vitalii, Ratov Anatolii, Solonenko Yevhen. Attitudes of coaches in CYSS, Sumy region before reforming the sports sphere.	361
Nadtochii Viktor, Lymareva Yuliia, Skvortsova Nataliia. Use of «EINSTEIN» digital measuring complex for research of properties of fruit-vegetable current sources at physics lessons.	373

SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Kalashnyk Svitlana, Bondarieva Karyna. Peculiarities of creating a choreographic work based on ethnocultural studies.....	384
Kuznetsova Olga. Methodological system of future musical art teachers' preparation for educational activity with schoolchildren	393
Zhang I. Methodological guidelines for the formation of musical art masters' performing skills.....	404
Zhang Ju. Methodological features of mastering national artistic traditions by teachers of music and choreography.....	413

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2020. – № 2 (96). – 435 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2020.02

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni 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 24.02.2020.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,01 Ум. фарб.-відб. 25,01.
Обл. вид. арк. 29,43. Тираж 100 пр. Вид. № 23.

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.