

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 22

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2017

Засновники:

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

ISSN 2309-9127 (друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

*Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький, 2017. – Вип. 22. – 222 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашикільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М.*, заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Заступник головного редактора: *Галус О.М.*, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С.*, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Топузов О.М. | доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України; |
| Савченко О.Я. | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України; |
| Беднарек Й. | доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща) |
| Бібік Н.М. | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; |
| Вашуленко М.С. | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; |
| Євтух М.Б. | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; |
| Бурда М.І. | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; |
| Березівська Л.Д. | доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; |
| Берека В.Є. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Васьківська Г.О. | доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник; |
| Гупан Н.М. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Дічек Н.П. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Калашнікова С.А. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Кліпа О. | доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія); |
| Кокель А. | доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща); |
| Мацько В.П. | доктор філологічних наук, професор; |
| Пустовіт Г.П. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Руснак І.С. | доктор педагогічних наук, професор; |
| Самборський С.С. | доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США); |
| Тордік Ю. | доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина); |
| Ющак К. | доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща); |
| Ящук І.П. | доктор педагогічних наук, професор. |

**Збірник індексується міжнародною наукометричною базою
«Index Copernicus» ICV 2014:47.40; ICV 2015:52.89**

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 6 від 24 травня 2017 року)*

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 22

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2017

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, 2017, Issue 22, 222 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Deputy editor in chief: *Halus O.M.*, doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Executive editor: *Kryshchuk B.S.*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
- Savchenko O.Ya.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
- Bednaryk Y.** *habilitated doctor, ordinary professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
- Bibik N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Vashulenko M.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Yevtukh M.B.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Burda M.I.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Berezivska L.D.** *doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine;*
- Bereka V.Ye.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Vaskivska H.O.** *doctor of pedagogical sciences, senior research worker;*
- Hupan N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Dichek N.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Kalashnikova S.A.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Klipa O.** *doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
- Kokiel A.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Matsko V.P.** *doctor of philological sciences, professor;*
- Pustovit H.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Rusnak I.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Samborskyi S.S.** *doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
- Tordik Y.** *doctor of philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*
- Yushchak K.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Yashchuk I.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor.*

**The collection carries out indexation of international scientometric base
«Index Copernicus» ICV 2014:47.40; ICV 2015:52.89
Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 6 of May 24, 2017)**

ЗМІСТ

АНДРІЙ БАЛЕНДР Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікації для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті.....	9
КАТЕРИНА БІНИЦЬКА Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти у Чеській Республіці: нормативно-правові засади (1989–2005 рр.).....	14
ІГОР БЛОЩИНСЬКИЙ, ОЛЬГА БАБІЧ Етапи, зміст і методика проведення експериментальної роботи щодо формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.....	19
СВІТЛАНА БРЕЖНЄВА Дитячі та юнацькі духовні пісні й гімни менонітів Західної Європи: історія та сучасність.....	24
ЮРІЙ БРИНДІКОВ Соціальна реабілітація військовослужбовців: до питання термінології.....	30
ВІРА ВИХРУЩ Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті.....	35
ЛАРИСА ГОЛОДЮК Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів.....	41
ЛЮДМИЛА ГУК, МАРІАННА ГАВРИЛЮК Особливості розвитку шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття.....	48
ЛАРИСА ДАНИЛЬЧУК Критерії та показники сформованості інформаційно-правової компетентності особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми.....	54
ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ, ІННА СТРАЖНИКОВА Педагогічні ідеї вітчизняних дослідників в контексті спадщини Василя Сухомлинського.....	60
АНДРІЙ ЗЕЛЬНИЦЬКИЙ Дефінітивний аналіз понять «якість освіти» і «компетентність», їх інтерпретація, удосконалення змісту та особливості введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти.....	66
БОГДАН КРИЩУК Розвиток шкільництва на Поділлі на початку XIX століття.....	71
КАТЕРИНА КРУТІЙ, ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ Підготовка майбутніх фахівців до роботи з різними категоріями дітей в умовах спеціального абілітаційного простору.....	76
ВАЛЕНТИНА КУШНІР Розвиток ідей Марії Монтесорі у вітчизняній педагогічній думці на початку XX ст.....	81
ГАЛИНА ЛЕБЕДЬ Історико-педагогічний вимір змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у другій половині XX – початку XXI століття.....	85
ГАЛИНА ЛИСАК Шляхи професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ.....	92
ОЛЕКСАНДР ЛІВШУН, ВІКТОРІЯ ХРЕНОВА Особливості використання інноваційних технологій, форм та методів у професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання до викладання художньо-технічних дисциплін.....	96
НАТАЛІЯ ЛІСНА-МІСЬКІВ Характеристика організаційно-педагогічних умов, покладених у основу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності.....	101
ЮРІЙ ЛІСНІЧЕНКО Модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.....	106
МАРИНА МАЗУРЕНОК Керівництво вищою освітою УСРР в умовах посилення репресивно-тоталітарної системи (кінець 1920-х – початок 1930-х рр.).....	113
ЮРІЙ МОСЕЙЧУК Психолого-педагогічні засади професійного та особистісного розвитку студентів в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.....	118
ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ, КАТЕРИНА ОСАДЧА Можливості засобів дистанційного навчання у процесі вивчення технічних дисциплін.....	123
ЮРІЙ ПЛИСКА Особистісна педагогічна культура вчителя: системний і синергетичний підходи до аналізу.....	128
ОЛЕКСАНДР ПОЛІЩУК Компетентнісний підхід до підготовки вчителя історії.....	134
ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ Методика навчання правознавства як наука: методи досліджень, категоріально-понятійний апарат, розробленість наукової та навчальної літератури.....	139
НАТАЛІЯ САМАРУК, ОЛЕНА ПОПЛАВСЬКА Професійна компетентність майбутнього математика та її складові.....	146

ЛАРИСА СОЛЯР Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	153
АЛЛА СТЕПАНЮК Екологізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології.....	159
НАТАЛІЯ СУХОВІЄНКО Модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.....	164
ГАННА ТКАЧУК Автодидактичні передумови та важелі активізації позааудиторної самостійної роботи студентів.....	170
ОКСАНА ТУЛЬСЬКА Особистісні якості у структурі професійної компетентності фахівця-еколога.....	177
АННА ЧАЛА Розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування освіти.....	183
ОКСАНА ШКВИР Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....	187
ІННА ШОРОБУРА Підготовка фахівців початкової освіти для Нової школи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.....	192
СТЕФАНІЯ ЯВОРСЬКА Методика опрацювання різних за лінгвістичною природою написань у контексті професійного становлення філологів.....	197
ІННА ЯЩУК Теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.....	203

CONTENT

ANDRII BALENDR <i>Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education.....</i>	9
KATERYNA BINYTSKA <i>Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Czech Republic: Regulatory Bases (1989–2005).....</i>	14
IHOR BLOSHCHYNSKYI, OLHA BABICH <i>Stages, Essence and Methodology of Experimental Work on Future Borderguard Officers' Communicative and Discursive Culture Formation.....</i>	19
SVITLANA BREZHNEVA <i>Children and Youth Spiritual Songs and Hymns of Western Europe Mennonites: History and Modernity.....</i>	24
YURII BRYNDIKOV <i>Social Rehabilitation of the Servicemen: on the Question of Term.....</i>	30
VIRA VYKHRUSHCH <i>The Paradigmatic Approach and Models of Adult Learning in Modern Higher Education.....</i>	35
LARYSA GOLODIUK <i>Paradigmity of the Process of Educational and Cognitive Activities of Students in the Context of Different Approaches.....</i>	41
LUIDMILA HUK, MARIANNA HAVRYLYUK <i>Peculiarities of the Educational System in Canadian Society Late 18th – Early 19th Century.....</i>	48
LARISA DANYLCHUK <i>Criteria and Indicators of Personality's Information and Legal Competence Formation in the Field of Social Prevention of Human Trafficking.....</i>	54
TETIANA ZAVGORODNIA, INNA STRAZHNIKOVA <i>Pedagogical Ideas of Domestic Researchers in the Context of the Legacy of Vasily Sukhomlynskyi.....</i>	60
ANDRIY ZELNYTSKYI <i>Definitive Analysis of the Concepts of «Quality of Education» and «Competence», their Interpretation, Improving of the Content and Features of Introducing into the Scientific Circulation the Sphere of Higher Military Education.....</i>	66
BOHDAN KRYSHCHUK <i>Development of Schooling in Podillia Region at the Beginning of the XIX Century.....</i>	71
KATERINA KRUTII, LARYSA ZDANEVYCH <i>Preparation of the Future Specialists to Work with Different Categories of Children under the Conditions of Special Abilitation Space.....</i>	76
VALENTINA KUSHNIR <i>Development of Maria Montessori's Ideas in National Educational Thought at the Beginning of the XX Century.....</i>	81
GALYNA LEBED <i>Historical and Pedagogical Dimension of the Content of Professional Training of Future Programmers in the Second Half of the XX– Beginning of the XXI Century.....</i>	85
HALYNA LYSAK <i>The Ways of Lecturers' Professional Self-Improvement at Higher Educational Establishments.....</i>	92
OLEKSANDR LIVSHUN, VICTORIA KHRENOVA <i>Peculiarities of Application of Innovative Technologies, Forms and Methods in the Professional Training of Intending Handicraft Teachers to Teaching Art and Technical Subjects.....</i>	96
NATALIA LISNA-MISKIV <i>Characteristics of Organizational-Pedagogical Conditions which are the Basis of Forming Readiness of the Future Nursing Bachelors to Professional Activity.....</i>	101
YURII LISNICHENKO <i>Model of Preparing of the Future Officers to the Professional Activity in the Process of Studying Professional Disciplines.....</i>	106
MARYNA MAZURENOK <i>Management of Higher Education in Ukrainian SSR in Conditions of Strengthening the Repressive Totalitarian System (Late 1920s – Early 1930s).....</i>	113
YURII MOSEICHUK <i>Psycho-Pedagogical Foundations of Professional and Personal Development of Students in the Process of Professional Training in Higher Educational Institutions.....</i>	118
VIACHESLAV OSADCHYI, KATERYNA OSADCHA <i>Possibilities of Distance Learning Tools in Teaching and Learning Technical Subjects.....</i>	123
YURII PLYSKA <i>The Personality Pedagogical Culture of a Teacher: Systematic and Synergetic Approaches to the Analysis.....</i>	128
OLEKSANDR POLISHCHUK <i>Competence Approach to the Preparation of Teachers of History.....</i>	134
LILYA RIABOVOL <i>Methods of Teaching Law as a Science: Research Methods, Categorical-Conceptual Apparatus, Condition of Scientific and Educational Literature.....</i>	139
NATALIYA SAMARUK, OLENA POPLAVSKA <i>Professional Competence of Future Mathematician and its Components.....</i>	146

LARYSA SOLYAR <i>The Programme of Forming Future Music Art Teachers' Ethnic and Cultural Competence.....</i>	153
ALLA STEPANIUK <i>Ecologization of the Content of Professional Training of Future Biology Teachers.....</i>	159
NATALIIA SUKHOVIENKO <i>Training of the Future Teachers of Pre-School Education to Forming Generalizations of Preschool Children.....</i>	164
HANNA TKACHUK <i>Autodidactic Preconditions and Levers of Activating Out-of-Auditorium Independent Student Work.....</i>	170
OKSANA TULSKA <i>Personal Qualities in the Structure of an Environmental Specialist's Professional Competence.....</i>	177
ANNA CHALA <i>Development of Speech-Communicative Culture of Future Teachers of Primary School in the Conditions of Reforming of Education.....</i>	183
OKSANA SHKVYR <i>Model of Level Preparation of Primary School Teachers to Conducting Pedagogical Researches.....</i>	187
INNA SHOROBURA <i>Preparation of Specialists of Primary Education for New School in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.....</i>	192
STEFANIA YAVORSKA <i>Methods of Work on Different by Linguistic Nature Writings in the Context of Professional Forming of Philologists.....</i>	197
INNA YASHCHUK <i>Theoretical Bases of Forming Foreign Language Communicative Competence as a Component of Professional Competency of the Future Teacher of Foreign Language.....</i>	203

АНДРІЙ БАЛЕНДР,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Національна академія
Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)
ANDRII BALENDR,
candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border
Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi)
orcid.org/0000-0003-4610-2830

Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті

Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education

У статті автором охарактеризовано рівні галузевої рамки кваліфікацій (ГРК) для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу в академічній освіті. ГРК для прикордонної сфери в академічній освіті містить результати навчання за рівнями кваліфікації та циклами підготовки, а саме: Загальна прикордонна підготовка; Прикордонний контроль; Транскордонні розслідування та розвідка; Здійснення нагляду, управління, лідерство; Спеціалізовані сфери охорони кордону (необов'язкові), які, в свою чергу, поділено на знання, уміння та компетентності. Використання цього формату є доцільним у випадку узгодження з Національною Рамкою Кваліфікацій та іншими кваліфікаційними рамками. Автором було проведено аналіз можливості використання цього досвіду з метою його впровадження в систему професійної підготовки персоналу прикордонного відомства України.

Ключові слова: *підготовка прикордонників, галузева рамка кваліфікацій, рівні кваліфікацій, академічна освіта, країни Європейського Союзу.*

In this article the author gives characteristics for the Sectoral Qualifications Framework (SQF) levels of the European Union (EU) Member States border guards training. The main role of this framework is to act as a means of coordination for national qualifications, ensuring comparability of qualifications and curricula. This should facilitate mobility and development of exchange programmes for the officers of border guard organizations, with the goal of providing common EU approaches to the organization of border security and introduction of common border guard standards across the EU. The SQF analysed in the article is a set of defined qualifications, with all the training achievements limited by the certain sector of education. The SQF for border guards includes also the criteria for determining the number of credits and quality assurance and a comprehensive structure. The SQF for Border Guards elaborated by the EU border protection agency FRONTEX comprises 5 training cycles, such as: Generic Border Guard Training; Border Control; Cross Border Investigations and Intelligence; Supervising, Management, Leadership; Specialist Fields Border Guarding (optional), which, in their turn, are divided into knowledge, skills and competencies. It has been also analyzed the experience of the leading EU border guard organisations with the purpose of introducing it into the training system of the State Border Guard Service of Ukraine. The author indicates that the system of training of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine requires such an instrument for development and classification of qualifications and that presupposes further study of the border guard's training system of the EU countries.

Key words: *training of border guards, Sectoral Qualifications Framework, qualification levels, academic education, European Union countries.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні в системі професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України (ДПСУ) спостерігаються глибокі системні зміни в зв'язку з обраним керівництвом держави європейським вектором розвитку. На сучасному етапі розвитку професійної освіти значної ролі набувають рамки кваліфікацій, оскільки вони сприяють розвитку ступеневої системи освіти, розробленню освітніх програм у навчальних закладах. Галузева рамка кваліфікацій (ГРК) повинна стати одним з найважливіших елементів національної системи сертифікації кваліфікацій, слугувати інструментом оцінки якості освіти і визначення перспектив його більшої орієнтації на ринок праці, у тому числі міжнародний [1]. Першочерговою функцією рамок кваліфікацій у термінах Болонського процесу є зближення і гармонізація систем вищої освіти із забезпеченням порівнянності національних освітніх систем, і, як результат, академічної

мобільності студентів і викладачів [2]. З огляду на це актуальним вбачається вивчення досвіду розробки та імплементації в країнах Європейського Союзу (ЄС) галузевої рамки кваліфікацій (ГРК, SQF – Sectoral Qualifications Framework), а особливо її рівнів в системі підготовки прикордонників ЄС.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням теорії та практики професійної підготовки прикордонників займається значна кількість вітчизняних учених, серед яких: І. Блощинський [3], В. Мірошніченко [4], Л. Романишина [5]. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн розглядають Н. Ринденко, Т. Тронь. Питання розробки та впровадження національних та галузевих рамок кваліфікацій вивчають В. Захарченко, В. Луговий, С. Прийма, Ж. Таланова та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення характеристики рівнів галузевої рамки кваліфікацій у системі підготовки прикордонників країн ЄС в академічній освіті та вивчення питання впровадження цього досвіду в ДПСУ.

Виклад основного матеріалу... У ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС за основу було прийнято європейський рамковий підхід щодо поділу кваліфікаційних рівнів. Це допоможе уніфікувати та налагодити взаємозв'язок між рівнями кваліфікації країн ЄС для відповідності вимогам Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) з метою забезпечення мобільності фахівців у сфері охорони кордонів, ліцензування рівня кваліфікації прикордонників, який вони можуть отримати як під час формального так і неформального навчання, мотивування сучасних прикордонників до безперервної професійної освіти в галузі охорони кордону. Дана ГРК була розроблена за ініціативою Агенції FRONTEx і складається з окремих документів: ГРК, представлена в двох різних форматах за професійними та освітніми (академічними) ознаками; профілі компетентностей; таблиці відповідностей; довідник з інтеграції фундаментальних прав у підготовку прикордонників.

В рамках цієї статті ми розглянемо саме академічний варіант ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС. Він був розроблений у форматі схожому на ЄРК, головною метою якого є узгодження відповідності результатів навчання та їх «окремих» атрибутів, так як навчання не повинно звужуватись до вузької професійної галузі, натомість має застосовуватись у різних контекстах [6]. З метою забезпечення відповідності рівнів кваліфікацій ГРК має бути за структурою максимально наближена до ЄРК. Розбіжності, тим не менш, матимуть місце через відмінності притаманні національним системам кваліфікацій. Отже, ГРК в академічному форматі має вигляд блоків таблиці, поділеної за кваліфікаційними рівнями, де рядки – це цикли підготовки прикордонників (сфери професійної діяльності), а стовпці – дескриптори результатів навчання, об'єднані у «знання», «уміння», «компетентності» (табл.1).

Таблиця 1

Структура Галузевої рамки кваліфікацій для прикордонної сфери за рівнями академічної освіти

Концепція «професійного навчання», як зазначено в Болонському та Копенгагенському

РІВЕНЬ 5 - 7		
Результати навчання		
ЗНАННЯ	УМІННЯ	КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЦИКЛИ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ (СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)		
ЗАГАЛЬНА ПРИКОРДОННА ПІДГОТОВКА		
ПРИКОРДОННИЙ КОНТРОЛЬ		
ТРАНСКОРДОННІ РОЗСЛІДУВАННЯ ТА РОЗВІДКА		
ЗДІЙСНЕННЯ НАГЛЯДУ, УПРАВЛІННЯ, ЛІДЕРСТВО		
СПЕЦІАЛІЗОВАНІ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ОХОРОНИ КОРДОНУ (НЕОБОВ'ЯЗКОВІ)		

процесах, вказує на те, що ті, кого навчають отримують знання, уміння, компетентності для їх застосування у професійній сфері [7; 8]. В контексті ЄРК та ГРК, знання описуються як теоретичні або фактичні. За визначенням вказаним в ЄРК, знання – це «... результат засвоєння інформації через навчання, сукупність фактів, принципів, теорій та практик, які стосуються визначеної професійної або освітньої сфери» [9].

Уміння є здатністю застосовувати знання і використовувати накопичений досвід з метою виконання завдань та вирішення проблем. В ЄРК та ГРК уміння описуються як когнітивні (використання логічного, інтуїтивного та креативного мислення) та практичні (функціональні можливості, використання різних методів, матеріалів, інструментів, засобів). Компетентність – це доведена здатність використовувати знання, уміння та особисті, соціальні та методологічні здатності

у професійних або навчальних ситуаціях та для професійного або особистого розвитку. В контексті ЄРК та ГРК, компетентність визначається як відповідальність та автономність [6].

Академічна ГРК відображає результати навчання ГРК у вигляді знань, умінь та компетентностей для кожного рівня вказаного в ЄРК. Ці таблиці містять ідентичні з оригінальним ГРК результати навчання. Використання цього формату є доцільним у випадку узгодження з Національною Рамкою Кваліфікацій та іншими кваліфікаційними рамками. ГРК для прикордонної сфери в академічній освіті містить результати навчання за рівнями кваліфікації (з 5 по 7) та циклами підготовки, а саме: Загальна прикордонна підготовка; Прикордонний контроль; Транскордонні розслідування та розвідка; Здійснення нагляду, управління, лідерство; Спеціалізовані сфери охорони кордону (необов'язкові), які, в свою чергу, поділено на знання, уміння та компетентності.

На **п'ятому кваліфікаційному рівні** прикордонники відповідно до циклу підготовки «Загальна прикордонна підготовка» повинні *знати як*: описати визначене коло національних, європейських та міжнародних законів, принципів, правил та процедур, які стосуються прикордонної сфери діяльності; описати культурний та соціо-економічний контекст охорони кордону; *уміти*: застосовувати широкий спектр національних, європейських та міжнародних законів, правил та процедур, які стосуються окремих видів прикордонної діяльності; застосовувати положення визначених угод, процедур партнерства та співпраці щодо оперативних обов'язків; демонструвати ефективні навички та способи комунікації і застосовувати їх чітко, логічно пов'язано, досконально та зрозуміло, як у письмовій так і в усній формі в певному прикордонному контексті; збирати, зберігати та поширювати точну та відповідну інформацію/дані, поважаючи необхідні стандарти сенситивності та конфіденційності, і використовувати широкий спектр інформації і каналів комунікації, системи і технології; оволодіти такими *компетентностями*: поважати фундаментальні права усіх осіб в контексті будь-якої прикордонної діяльності; сприяти поширенню визначених етичних та професійних стандартів.

Цикл підготовки «Прикордонний контроль» не передбачає отримання знань, проте прикордонники повинні *вміти*: вибірково застосовувати тактику та способи охорони кордону і проактивно вивчати ділянку кордону та збирати інформацію, максимально посилюючи практику запобігання та виявлення випадків незаконного перетину кордону, транскордонної злочинності та невідповідностей; ефективно використовувати широкий спектр обладнання та технічних засобів прикордонного контролю й оцінювати результати; вибірково визначати, поширювати та відповідним чином реагувати на інформацію стосовно потенційних ризиків і загроз, застосовуючи широке коло методів і тактичних способів дій; застосовувати визначений спектр умінь для забезпечення безпеки осіб і майна із дотриманням фундаментальних прав; оволодіти компетентностями: визначати складові якісного виконання службових обов'язків і вибірково застосовувати їх під час проведення прикордонного контролю з метою сприяння законному руху через кордон; перевіряти і встановлювати придатність допуску та проживання осіб на території ЄС та перетину кордонів за незвичайних обставин; планувати та здійснювати нагляд за типовою діяльністю підрозділу прикордонного контролю; визнавати та оцінювати потенційні значні, виключні та критичні випадки, ініціювати та здійснювати нагляд за виконанням відповідних дій, вживаючи необхідних засобів для забезпечення безпеки осіб і майна.

Цикл підготовки «Транскордонні розслідування та розвідка» містить такі *уміння*, як от: оцінювати можливі порушення та застосовувати юридичні та слідчі процедури незалежно та у співпраці з іншими відповідними органами; а також – *компетентності*: визначати і визнавати потенційну інформацію як розвідувальну, вибирати та поширювати інформацію відповідним чином.

Цикл підготовки «Здійснення нагляду, управління, лідерство» включає *знання*: визначати бюджетні та ресурсні результати оперативних рішень; *уміння*: застосовувати основні концепції та інструменти розробки та оцінювання планів; здійснювати нагляд за передбачуваними, типовими діями та робити рекомендації для підвищення ефективності діяльності; та *компетентності*: ефективно працювати з окремими особами і групами, здійснюючи перевірку ефективності та забезпечуючи конструктивний зворотній зв'язок.

Цикл підготовки «Спеціалізовані сфери діяльності в галузі охорони кордону», який є необов'язковим для застосування, містить такі *уміння*: застосовувати спеціальні знання та вміння в прикордонній сфері, які потребують спеціальних професійних компетентностей.

У розділі **шостого рівня** кваліфікації ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС, у циклі підготовки «Загальна прикордонна підготовка», вказано, що прикордонники повинні *знати як*: надавати визначення і пояснювати широке коло національного, європейського та міжнародного законодавства, яке стосується прикордонної сфери діяльності і брати до уваги наслідки його впровадження в національному контексті; критично оцінювати національні і глобальні тенденції, які впливають на безпеку кордону; *уміти*: оцінювати оперативну діяльність в контексті організації

співпраці, забезпечуючи оперативну імплементацію угод, партнерства та процедур організації співпраці; демонструвати розвинуті комунікативні навички, включаючи ведення переговорів, вирішення конфліктних ситуацій, а також забезпечення використання ефективних комунікативних стратегій у широкому контексті діяльності з охорони кордону; оволодіти такими *компетентностями*: забезпечувати захист і повагу щодо дотримання фундаментальних прав усіх осіб; критично оцінювати системи управління інформацією/даними і забезпечувати дотримання вимог з захисту даних; ініціювати визначення, оцінку і виконання вимог щодо особистого і професійного розвитку для себе та інших, із застосуванням різних навчальних контекстів; забезпечувати дотримання професійних та етичних стандартів в усіх аспектах діяльності з охорони кордону; проявляти відповідний рівень автономності у застосуванні широкого кола юридичних та процедурних рамкових документів.

Цикл підготовки «Прикордонний контроль» не передбачає отримання знань, проте прикордонники повинні *вміти*: вибирати, координувати та критично оцінювати діяльність з охорони кордону; критично оцінювати тактику і впровадження оперативних процедур прикордонних перевірок; розрізняти системи та технології прикордонного контролю, порівнювати їх відповідність, здійснювати нагляд та оцінювати оперативне застосування та результати; застосовувати засоби та прийоми управління ризиками стосовно безпеки кордону. Також прикордонники мають бути достатньо *компетентними*, щоб: сприяти транскордонному руху урівноважуючи право на вільне пересування з відповідальністю за попередження та виявлення транскордонних порушень/невідповідностей; здійснювати управління процедурами перетину кордону та приймати рішення у складних ситуаціях під час проведення прикордонних перевірок; планувати, організовувати та застосовувати ресурси прикордонного контролю та критично оцінювати ефективність і оцінювати результати; координувати дії у випадку значних, виключних і критичних ситуацій у співпраці або взаємодії з іншими партнерами або відомствами; проводити оцінювання індивідуальних і тактичних дій стосовно загроз безпеці осіб або майна відповідно до фундаментальних прав та відповідних нормативних актів.

У циклі підготовки «Транскордонні розслідування та розвідка» зазначено, що прикордонники повинні *вміти*: розслідувати складні справи та сприяти проведенню розслідувань у співпраці з відповідними органами; проводити аналіз та розвивати слідчі процедури; а також *компетентності*: розрізняти рівні та якісні характеристики інформації, оцінювати та поширювати в рамках процесу управління ризиками.

Цикл підготовки «Здійснення нагляду, управління, лідерство» містить такі *знання*: визначати бюджетні та ресурсні результати оперативних рішень; *уміння*: аналізувати ефективність окремих осіб і груп, забезпечуючи конструктивний зворотній зв'язок для посилення тимблдингу через застосування лідерських навичок; планувати та оцінювати використання ресурсів для досягнення оперативних цілей; застосовувати визначений спектр концепцій та інструментів розробки та оцінювання планів; та *компетентності*: застосовувати концепції і теорії з метою мотивування та керування ефективністю окремих осіб і груп.

У циклі підготовки «Спеціалізовані сфери діяльності в галузі охорони кордону (необов'язкові)» вказані такі *компетентності*: застосовувати та вміти пояснювати поглиблені знання та професійні навички, відповідаючи за прийняття всіх рішень, що стосуються прикордонної сфери.

Сьомий кваліфікаційний рівень ГРК у циклі підготовки «Загальна прикордонна підготовка» передбачає отримання прикордонниками таких *знань*: критично оцінювати національну, європейську та міжнародну політику і стратегії у сфері безпеки кордону у ширшому контексті і як вони співвідносяться з іншими відомствами та партнерами; критично оцінювати існуючі юридичні та процедурні рамкові документи, що стосуються безпеки кордону; *умінь*: займатись розробкою, переглядом і оцінкою національних, європейських та міжнародних договорів, партнерств та процедур співпраці, а також розширювати мережу співпраці; демонструвати розвинуті навички формального та неформального спілкування у контексті різних професій і культур; забезпечувати відображення у стратегічних планах національних та глобальних тенденцій, що впливають на безпеку кордону; *компетентностей*: інтегрувати фундаментальні права в усі аспекти організаційної діяльності на стратегічному рівні; проводити само-оцінювання та постійно розвиватись у професійному плані, а також сприяти поширенню в організації можливостей для навчання; аналізувати імплементацію професійних і етичних стандартів в усі види прикордонної діяльності на стратегічному рівні; забезпечувати сумісність з іншими національними, європейськими та міжнародними інформаційними системами при цьому підтримуючи відповідний рівень захисту даних.

Цикл підготовки «Прикордонний контроль» передбачає отримання таких *знань*: критично оцінювати національну політику у сфері безпеки кордону, стратегій та процедур з питань безпеки в контексті національних, європейських та міжнародних безпекових стратегій; *умінь*: аналізувати й

оцінювати використання технологій та систем в юридичному і бюджетному контекстах, беручи до уваги новітні технології та системи; розвивати, впроваджувати й критично оцінювати стратегії прикордонного контролю; розвивати та впроваджувати нові практики виконання службових обов'язків у відповідності зі стратегіями прикордонного контролю; розвивати та аналізувати оперативні стратегії та плани щодо великомасштабних надзвичайних ситуацій, критичних і виняткових випадків; компетентностей: сприяти транскордонному руху в межах наявних людських та технічних ресурсів у відповідності до національного, європейського та міжнародного законодавства; створювати та піддавати критичному аналізу стратегії управління організаційними ризиками та загрозами.

У циклі підготовки «Транскордонні розслідування та розвідка» зазначено, що прикордонники повинні *знати* як: критично оцінювати складні транскордонні розслідування; критично оцінювати стратегії проведення розслідувань в контексті міжнародних практик; *уміння*: визначати стратегічний вплив транскордонної розвідки; та *компетентності*: розрізняти рівні та якісні характеристики інформації, оцінювати та поширювати в рамках процесу управління ризиками.

Цикл підготовки «Здійснення нагляду, управління, лідерство» включає *знання*: критично оцінювати ефективність систем управління; критично оцінювати теорію та практику міжнародної та міжвідомчої співпраці та взаємодії; *уміння*: застосовувати широке коло концепцій та засобів для розробки, імплементації та аналізу стратегій; застосовувати концепції та засоби для оцінювання організаційної ефективності та управління якістю і змінами; використовувати відповідні засоби та прийоми для стратегічного управління ресурсами, урівноважуючи організаційні цілі з очікуванням замовників; та *компетентності*: забезпечувати ефективні стандарти особистого та організаційного лідерства та управління.

Цикл підготовки «Спеціалізовані сфери діяльності в галузі охорони кордону», який є не обов'язковим для застосування, містить такі *уміння*: застосовувати спеціальні складні технічні/професійні навички ґрунтуючись на обширному критичному аналізі відповідної літератури та досліджень з метою формулювання рекомендацій на основі доказів.

Висновки... Нині об'єктивною постає потреба в гармонізації системи підготовки фахівців з охорони кордонів різних країн, для можливості їх спільної професійної діяльності на кордоні. У зв'язку з цим, охарактеризовано рівні галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн ЄС в академічній освіті, що дозволяє розглядати результати навчання ГРК у форматі наближеному до ЄРК, вони для цього згруповані відповідно за знаннями, уміннями й компетентностями та за рівнями кваліфікації. Даний формат ГРК призначений для роботи з узгодження результатів навчання з НРК та іншими рамками.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду розробки профілів компетентностей прикордонників країн ЄС, з метою їх подальшого впровадження в систему підготовки персоналу ДПСУ.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Годин В. В. Проект рамки квалификации направления подготовки «Информационный менеджмент» / В. В. Годин, Е. А. Митрофанова, Е. В. Васильева // Теоретический и научно-методический журнал. – М. : Издательский дом ГУУ, 2014. – № 19. – С. 50–56. / Godin V. V. Proekt ramki kvalifikacii napravleniya podgotovki «Informacionnyj menedzhment» (*Project of the qualification framework of the specialty «Information management»*), Teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal, 2014, pp. 50–56. [in Russian].
2. Veiga A. Researching the Bologna Process through the Lens of the Policy Cycle, in European and Latin American Higher Education Between Mirrors, Springer Sense Publishers, 2014, 91-108. [in English].
3. Блощинський І. Критерії та показники компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання / Ігор Блощинський // Молодь і ринок : щомісячн. наук.-пед. журн. – Дрогобич, 2015. – № 7 (126). – С. 77–82. / Bloshchynskiy I. Kriterii ta pokaznyky komponentiv profesiinoi kompetentnosti maibutnih ofitseriv-prykordonnykiv pid chas fakhovoi pidgotovky z vykorystanniam tekhnologii dystantsiinogo navchannia (*Kriteria and indicators of the components of professional competence of the future border guard officers during training in specialty using distance learning technologies*), Molod i rynok, Drogobych, 2015, Issue 7, pp. 77–82. [in Ukrainian].
4. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : [моногр.] / В. І. Мірошніченко. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2012. – 376 с. / Miroshnichenko V. I. Systema patriotynhogo vyhovannia maibutnih ofitseriv-prykordonnykiv (*System of patriotic upbringing of future border guard officers*), Khmelnytskyi, Vydavnytstvo NADPSU, 2012, pp. 376. [in Ukrainian].
5. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Людмила Михайлівна Романишина. – К., 1997. – 417 с. / Romanyshyna L. M. Systema poetapnogo kontroliu navchalnoi dialnosti studentiv pedagogichnyh universytetiv za modulno-reityngovoiu tekhnologieiu navchannia z dystsyplin pryrodnychogo tsyклу (*System of stage-by-stage control of the educational activity of pedagogical universities students by module and rating technology of the nature studies cycle*), Kyiv, 1997, 417 p. [in Ukrainian].

6. Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding (volume 2), FRONTEX, Warsaw, Rondo ONZ 1, 2013. 173 p. [in English].

7. Ministerial Conference Bologna 1999 – European Higher Education [Electronic resource]. – mode of access : <https://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>. [in English].

8. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission [Electronic resource]. – mode of access : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf. [in English]

9. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Electronic resource]. – mode of access: http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf. [in English].

Дата надходження статті: «17» лютого 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «24» березня 2017 р.

Рецензенти:

Блощинський І. – доктор педагогічних наук, доцент

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Андрій Балендр – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: drbalen@i.ua

Andrii Balendr – assistant professor of the English Language Department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: drbalen@i.ua

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Балендр А. Характеристика рівнів галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу / Андрій Балендр // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 9–14.

Balendr A. Characteristics of the Sectoral Qualifications Framework Levels for the EU Member States Border Guards Training in Academic Education, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 9–14.

УДК 371.134/.373.3.014.1(437.1/2)

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

KATERYNA BINYTSKA,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0002-2111-5275

**Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти у Чеській Республіці:
нормативно-правові засади (1989–2005 рр.)**

**Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Czech Republic:
Regulatory Bases (1989–2005)**

У статті здійснено аналіз нормативно-правових засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Чеській Республіці. Нагальність цього питання пов'язана і з ефективною імплементацією оновленої законодавчо-нормативної бази освітнього простору України відповідно до загальноєвропейських стандартів. У статті висвітлено наукові пошуки вітчизняних та зарубіжних компаративістів щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Чеській Республіці. Зазначено, що процесі реформування сфери освіти Чеська Республіка використовувала досвід інших європейських країн та рекомендації міжнародних організацій. Акцентовано увагу на те, що першим офіційним документом, в якому було визначено курс на реформування, став Закон «Про якість і звітність в галузі освіти», підготовлений Міністерством освіти в 1994 р., який став основою прийнятої в 2001 р. Національної програми розвитку освіти в Чеській Республіці (так звана Білої книги), яка поштовх для майбутніх реформ в цій галузі. Зазначено, що у Чехії починаючи з 2001 р. в національній програмі розвитку галузі освіти розглядають висококваліфікованого вчителя як головний фактор розвитку системи освіти.

Зазначено, що правові засади приєднання освітньої системи Чехії до Болонського процесу були закріплені в новому Законі «Про освіту» (2004 р.).

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що реформування системи освіти у Чеській Республіці продовжилось на початку XXI ст. та особливо активно під час інтегрування країни до єдиного європейського освітнього простору.

Узагальнено, що нормативно-правові документи відображають наміри уряду Чеської Республіки зменшити відмінності у існуючих програмах підготовки вчителя, привести їх у відповідність зі стандартами професійної діяльності педагогів європейських країн, використовуючи їх в якості основи для побудови системи педагогічної освіти. В цей період були прийняті і інші важливі документи, які закріплюють нові нормативи та вимоги не тільки зміни у системі професійної підготовки вчителя в Чехії.

Ключові слова: *нормативно-правова база, професійна підготовка, майбутні учителі початкової освіти, Чеська Республіка.*

The analysis of regulatory bases of professional training of the future primary school teachers in the Czech Republic has been made in the article. The relevance of this issue is also linked to the effective implementation of updated legal and regulatory basis of educational space of Ukraine according to European standards. The article reflects the scientific researches of domestic and foreign comparativists as for the professional preparation of the future teachers of primary school in the Czech Republic. It is mentioned that in the process of reforming the sphere of education, the Czech Republic used the experience of other European countries and recommendations of international organizations. The attention is focused on the fact that the first official document which determined the course of reforms was the Law «On Quality and Accountability in Education», prepared by the Ministry of education in 1994, which became the basis of the adopted in 2001, National programme of education development in the Czech Republic (so called White Book) that became the impetus for the future reforms in this area. It is noted that in the Czech Republic since 2001 in the national programme for the development of the education sector highly qualified teacher is considered as a major factor in the development of the education system.

It is mentioned that the legal basis of the accession of the educational system of the Czech Republic to the Bologna process was enshrined in the new Law «On education» (2004).

The conducted analysis of scientific literature proves that reforming the education system in the Czech Republic continued in the early twenty-first century and was particularly active during the integration of the country to the common European educational space.

It is generalized that the legal documents reflect the intentions of the Czech government to reduce the differences in the existing programmes of teacher training, to bring them into conformity with the standards of the professional activity of teachers of the European countries, using them as the basis for building the system of pedagogical education. During this period other important documents that reinforce the new standards and requirements not only the changes in the system of professional teacher preparation in the Czech Republic have been adopted.

Key words: *regulatory basis, professional training, future teachers of primary school, Czech Republic.*

Introduction... Socio-economic transformations that take place in Ukraine require strategic changes in the education system, particularly with regard to pedagogical education, the effectiveness of which provides the solution of the problems of qualitative changes in the system as a whole and will ensure intensive development of the society. That is why improving the effectiveness of professional training of the future primary school teachers that form the basis of the education system in the country is one of the priorities of the system of higher education.

During the last years in the countries of the European Union the complex of measures took place that ensured the improvement and harmonization of legal framework of professional training of the future teachers of primary school.

The problem of professional training of the future teachers of primary school is conditioned by the dynamic changes in the socio-political, economic spheres of our country in general and in education in particular. The relevance of this issue is also connected with the effective implementation of updated legal and regulatory framework of the educational space of Ukraine (the Strategy of state personnel policy for 2012-2020, the National strategy of education development in Ukraine for the period until 2021, the Law of Ukraine «Of Higher Education»), which largely depends on the complex solution of tasks as for the formation of goals, organizational-structural, content and technological components of the educational process of training of the future specialists in higher educational institutions, including the future teachers of primary school.

The National strategy of education development in Ukraine for 2012-2021, determines formation of professionalism of the specialists of pedagogical sphere as a priority direction of development of the system of higher education[1].

Modern primary school teachers should receive high quality professional training, high level of qualification, get special competencies needed to work with children of primary school age, as well as the opportunity to obtain educational degree of a master.

In the countries of Eastern Europe they have high demands to the professional training of highly qualified modern teachers. Such scientists as V. V. Rubtsov and A. A. Margolis mention that only in 7 EU countries the training of teachers for primary schools is based on the master's programs, in particular in Estonia, Finland, Germany, Poland, Portugal, Slovenia, the Czech Republic. In most of the Eastern European countries educational programs of training of primary school teachers are designed for three to four years, with the exception of Poland, where there is a five-year period of study. The existing models of training primary school teachers for the sphere of educational use the parallel mastering of knowledge of theory and practice [4].

The goal of the article is general characteristic of legal framework, which regulates the issues of professional training of the future teachers of primary schools in the Czech Republic since 1989, and clearing out its state under the conditions of the country's joining the Bologna process.

Main Part... Let us make as an example the experience of reforming the education system in the Czech Republic. Political and social changes in the Czech Republic started in November 1989 when it had adopted new state laws, particularly laws that regulate relations in the field of education. The education sector is a complex branch that needs to respond flexibly to social and economic changes in the society, but this branch, unfortunately, remains very inert system and the fundamental modification of the laws continued until 2004, when the new legislative acts in the field of education were adopted.

The main law of the country is the Czech Constitution, which was adopted on 16 December 1992 and provided the general legal framework and was the basis for the further development of legislation. The rights and duties of the state in respect of education are determined by the Charter of fundamental rights and freedoms (the Law, which is part of the constitutional order). Czech citizens have guarantees, first and foremost it is the right for education, namely «for free education in primary and secondary schools and universities». Czech citizens have the right for free choice of profession and professional training, which is reflected in the legal regulation of the state.

In the process of reforming the sphere of education the Czech Republic used the experience of other European countries and recommendations of international organizations. The first official document, determining the course of reforms was the Law «Of Quality and Accountability in the Sphere of Education», prepared by the Ministry of education in 1994, which became the basis of adopted in 2001 the National programme of education development in the Czech Republic (so called White Book). The programme gave impulse to the future reforms in this area. Its main conceptual tasks concerning the education reform were realized on the basis of long-term development plans of the education system at the national level, which are closely related to public administration reform. In 2007 the Strategy of lifelong education in the Czech Republic was adopted, in which the main directions of development of the education system were formulated. The state policy of the Czech Republic in the field of education is clearly set out in the National programme of education development, so-called «White Book» (2001) [8].

So, guided by the National programme of the development of education of 2001/2002 school year in the Czech higher educational institutions took place clear distinction between bachelor and master educational programmes. Students who have completed bachelor educational program receive higher education with assignment of the (degree) «bachelor». At this level they can graduate or continue their education according to the following master's programme [11].

The conducted analysis of scientific literature shows that the reforming of the education system in the Czech Republic continued most actively during the integration of the country to the common European educational space.

The legal bases for the joining of the educational system of the Czech Republic to the Bologna process were consolidated in the new Law «Of Education» (2004), the Law «Of School» (2004, 2012) [1].

Important regulatory supplement to these documents is the Act «Of Pedagogical Workers» (2004), which sets out new requirements to teachers' qualifications, in particular it defines that the master's degree is a prerequisite for awarding qualification of a teachers of primary and secondary school.

With the aim of adaptation of the Czech model when obtaining higher education in accordance with the European requirements in the Universities, the three-level professional training was introduced. Education of the first level of getting higher education is bachelor (3 years), the second level – master's degree (2 years), the third level – doctorate (3-5 years) [9].

When transiting in the learning process to the next level of higher education it is allowed for a student to change the university, faculty and specialization. To continue study for the master's curriculum it is necessary to pass two or three exams that are profile for a particular specialty.

There is no clearly prescribed period of training of students in the Czech universities. In order to complete the training program on the chosen specialty, the student should pass the exams and tests of

the specific list of subjects and to get the required amount of points. The theoretical component of pedagogical education includes the study of pedagogy, general educational psychology and sociology[1].

Complex and multifaceted Bologna process has become the driving force that influenced the reform of the activity of the Czech higher educational institutions. V. Yanikova identifies the following positive features of the Bologna process for the pedagogical faculties of the Czech universities, in particular:

- The Bologna process despite all the contradictions, gave the new impetus regarding the national debate on higher education;

- The Bologna process has enabled the teachers of pedagogical faculties faster and more efficiently to navigate in the international space of higher education, as well as to exchange experience not only in the sphere of teaching and researches, but also in the sphere of management of higher education institutions and to cooperate with other institutions, improving and ensuring the effective learning process in the institutions and in the system of higher education as a whole;

- Owing to the encouraging the mobility of students most of them can, at least for one semester, study at a foreign university;

- Pedagogical faculties have improved methods of recognizing academic achievements of students [5].

On 1 January 2005 the new law «On education» 561/2004 Coll. was adopted, which regulated the development of primary, secondary, vocational and higher education system. It replaced not only the old Law «Of School», but also the Law «Of activity of state administration and local self-government bodies in the sphere of education». It sets out the principles and objectives of education, proposed the two-level system for the development of educational programmes (documents), which goal was the improvement of the education system. The law provided for the system of long-term educational plans defined by the strategy of development of the education system at the national and regional levels, also annual reports that show its implementation were prepared and submitted. The determination of duration of the learning process for each level of education creates conditions for the introduction, organization, preparation and completion of the learning process. The new definition of people with special educational needs promotes their integration into separate classes and training on specialized programs. The law also regulates the process of education management, namely, defines the legal status of schools, both public and private, regulates the order of their formation or liquidation, registration, financing, rights and duties of the supervisors and the powers of each level of management, i.e. municipalities, the Ministry of education, youth and sports and other ministries. The law defines a number of bylaws regulating the organization and provision of educational services, financing at all educational levels and others.

The Law No. 563/2004 «Of staff training and of amendments to certain legislative acts» (entered into force since 01. 01. 2005) defines the requirements for the preparation of teachers, their professional training according to the new needs of the society.

The Law «Of universities» (No. 111/1998 Coll. with changes and additions) allowed not only the establishment of state universities but also private higher education institutions, which operate in the system of higher education. In accordance with the law the legal status of the state universities changed, which (with the exception of military universities and police universities) are state institutions, but the public has the right to supervise them, also the institutions have gained wide autonomy as for the determination of curricula and financial-economic activity.

In May 2006 the Law 179/2006 Coll. entered into legal force «Of verification and recognition of postgraduate education». This law allows adults to obtain certificates of qualification on the basis of knowledge obtained during the practice and professional activity without compulsory school stationary training [10].

At the beginning of the XXI century in the Czech Republic the projects of two major legislative acts in the sphere of education were realized: one of them changes the structure, organization and the content of the education system and gives schools more opportunities to implement their freedom, while the educational institutions are responsible for the development of educational programs; the other is aimed at improving the economic situation and social status of teachers[6].

Thus, in the Law «Of education» of 01.07.1990, the refusal from the policy of total control of state bodies over the activity of higher educational institutions was approved; it also granted academic rights and freedoms to higher education institutions, defined bodies of self-government; equal rights of citizens for obtaining any level of education, and also introduced new levels of higher education – bachelor and master. But the most important innovation was the establishment of the democratic representative body – the Council for higher education.

The rapid development of higher education system, changing the conditions for economic growth, the demands of society, led to the development of the new standards in the sphere of harmonization of educational space. The general directions of these processes were reflected in the Law «Of higher education» No. 111 of 1998, which determined the orientation of the system of higher education on continuous improvement of the quality of education and adaptation of the national education system to

the requirements stated by the relevant international documents that were adopted from 1998 to 2003, namely the Lisbon Convention, Sorbonne, Bologna Declaration, Prague Communiqué [7].

The Law «Of higher education» No. 111 of 1998 established in the of higher education of the Czech Republic full autonomy of the university sector and its organs of self-government and self-regulation[2, c.22].

It should be mentioned that in the Czech Republic since 2001 in the national programme of the development of the sphere of education a highly qualified teacher is considered as a major factor in the development of the education system. The adoption of this document was the starting point of the reform of pedagogical education in the Czech Republic. The main thesis of this document was the development and approval of professional standards for all categories of teachers as a basis for educational plans and programmes of their training in higher educational institutions. Thus, the professional standard of teacher training has become, on the one hand, a unified framework for constructing educational programmes of training teachers in the Czech Republic, and on the other hand, a system of national accreditation criteria of educational programmes for preparation of teachers, assignment of qualifications to the graduates after their successful training on such programmes.

Conclusions... The above-mentioned legal documents reflect the intentions of the Czech government to reduce the differences in the existing programmes of teacher training, to bring them into conformity with the standards of the professional activity of the pedagogues of the European countries, using them as the basis for building the system of pedagogical education. During this period, there were adopted other important documents that reinforce the new standards and requirements but not only of the changes in professional preparation of teachers in the Czech Republic [4].

Thus, in 2004, the Act «Of educational workers» was published, which established new requirements for teachers' qualifications, in which, in particular, it is determined that a master's degree is a necessary condition for awarding qualification of teachers in primary and secondary schools. In 2004 the state requirements to the content of all levels of pre-school and general secondary education were consolidated at the national level.

In this regard, it is important to study tendencies of professional training of the future primary school teachers in the countries of Eastern Europe – participants of the European Union, and introduction of experience of reforming of the system of higher education of these countries in Ukraine.

Список використаних джерел і літератури/References:

- 1.Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1123>. / *Evropejski innovatsii v systemi navchannia inozemnykh mov u Cheskii Respublitsi (European Innovations in the System of Teaching Foreign Languages in the Czech Republic)*, [Electronic resource]. – mode of access : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1123>. [in Ukrainian].
- 2.Кананькіна Е. С. Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции / Кананькіна Е. С. // Административное право и практика администрирования. – 2013 – № 5. – С. 24–44. / *Kananykina E. S. Puti sozdaniya obshheevropejskogo obrazovatel'nogo prostranstva v zakonodatel'stve Chexii, Slovakii, Makedonii i Grecii (The Ways of Creating Common European Educational Space in the Legislation of the Czech Republic, Slovakia, Macedonia and Greece)*, *Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya*, 2013, Issue 5, pp. 24–44. [in Russian].
- 3.Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – 10.03.2017. / *Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (About National Strategy of Education Development in Ukraine for the Period until 2021)* [Electronic resource]. – mode of access : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
- 4.Рубцов В. В. Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога / В. В. Рубцов, А. А. Марголис // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml> (дата обращения: 04.01.2017) / *Rubcov V. V. Identifikaciya profilya kompetencij i kvalifikacii pedagoga (Identification of the Profile of Competences and Skills of the Teacher)*, [Electronic resource]. – mode of access : <http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml>. [in Russian].
- 5.Яникова В. Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии / В. Яникова // Высшее образование в России. – 2009, № 9. – С. 132–137. / *Yanikova V. Bolonskij process i pedagogicheskoe obrazovanie v Chexii (The Bologna Process and Pedagogical Education in the Czech Republic)*, *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, Issue 9. pp. 132–137. [in Russian].
- 6.Diskuse na aktualni tema: Vzdelavaci program Evropske unie. Socrates, Erasmus (zkusenosti po dvou letech existence).– Aula. – 2000.– nr 8.– pp. 43–46. [in Czech].
- 7.Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system convened in Paris (Sorbonne, 25th May 1998), 1998, Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19th of June 1999. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague. – Prague, 19th May 2001.– 43 p. [in English].
- 8.MŠMT Zprava o vyvoji ceskeho skolstvi od listopadu 1989 (v oblasti regionalniho skolstvi) Č. j.: 25461/2009 – 20 s. – [Elektronický zdroj]. – Přístup: http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/. [in Czech].

9. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. – Praha. – 2001. – 98 s. – [Elektronický zdroj]. – Přístup : <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>. [in Czech].

10. Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě Česka republika, Vydání 2009/10/ – [Elektronický zdroj]. – Přístup : https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrPoecSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt. [in Czech].

11. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) / Zákon ze dne 24. září 2004, Sbírka zákonů, 2004, Částka 190. – Č 561, Léleňdii. Ářil, Đlččě äiňňódó: [Elektronický zdroj]. – Přístup: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. – Ířčâr ç ĩęđřřř. [in Czech].

Дата надходження статті: «05» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «18» травня 2017 р.

Рецензенти:

Шоробура І. – доктор педагогічних наук, професор

Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

Біницька Катерина – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kgpa@ukr.net

Binytska Kateryna – assistant professor of the department of pedagogics of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: kgpa@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Біницька К. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти у Чеській Республіці: нормативно-правові засади (1989–2005 рр.) / Катерина Біницька // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 14–19.

Cite this article as:

Binytska K. Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Czech Republic: Regulatory Bases (1989–2005), *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 14–19.

УДК 378.014(045)

ІГОР БЛОЩИНСЬКИЙ,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)

IHOR BLOSHCHYNSKYI,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi)

orcid.org/0000-0003-1925-9621

ОЛЬГА БАБІЧ,

викладач

(Україна, Хмельницький, Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького)

OLHA BABICH,

instructor

(Ukraine, Khmelnytskyi, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi)

orcid.org/0000-0002-4303-2913

Етапи, зміст і методика проведення експериментальної роботи щодо формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників

Stages, Essence and Methodology of Experimental Work on Future Borderguard Officers' Communicative and Discursive Culture Formation

У статті обґрунтовано етапи, зміст і методика проведення експериментальної роботи щодо сформованості комунікативно-дискурсивної культури (КДК) майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки. Надані результати формуального експерименту вказують на те, що відбулися статистично значущі зміни у структурних компонентах і рівнях сформованості комунікативно-дискурсивної культури курсантів експериментальної групи. Експериментальні дані

свідчать, що у контрольних групах теж відбулася незначна природна динаміка рівнів сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, однак зміни не досягли рівня статистичної значущості і відображають, імовірно, загальне зростання КДК майбутніх офіцерів-прикордонників. Таким чином, методика формувального експерименту та його результати у цілому підтвердила істинність сформульованої гіпотези щодо ефективності педагогічних умов для формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: майбутній офіцер-прикордонник, педагогічний експеримент, комунікативно-дискурсивна культура.

In the article the stages, essence and methodology of experimental work on future borderguard officers' communicative and discursive culture (CDC) formation during their professional training has been grounded. During the experiment thorough studying of individual and social and psychological peculiarities of cadets was held, the communicative behavior in special service situation was analyzed. Research and experimental work was organized in three stages of scientific and pedagogical research. During the first stage the analysis of pedagogical, psychological and philosophic literature was held on the issues of CDC formation of future border guard officers, the discrepancies were defined, the scientific grounds were formulated, and experimental basis of the research was defined. During the second stage the initial experiment was held, structural and functional model of CDC of future border guard culture was made, experimental check of suggested conditions was conducted, the control over the dynamics of CDC formation of cadets was conducted, the necessary corrections were made with the purpose of improving the levels of this phenomenon formation. During the third stage the basic regulations of research were corrected, the materials were generalized and systematized, experimental programs of disciplines and electronic educational and methodical complexes for disciplines of general and professional training blocks were made and implemented, basic conclusions and recommendations as for the implementation of pedagogical experiment results in the process of professional training of future border guard officers were formulated. The presented results of the formational experiment indicate that statistically important changes happened in structural components and levels of communicative and discursive culture formation of cadets from experimental groups. Experimental data show that slight natural progress of levels of CDC formation of cadets happen too but those changed didn't reach the level of statistic importance and reflect probably general improvement of CDC of future border guard officers. That's why formational experiment in general proved the validity of stated hypothesis as for the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of CDC of future border guard officers.

Key words: future border guards officers, pedagogical experiment, communicative and discursive culture.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Процес підготовки нової генерації офіцерів, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує не лише зростання якості знань курсантів, але й підвищення їх культурно-освітнього рівня, що зумовить підвищення рівня комунікативно-дискурсивної культури (КДК). Тому необхідно провести комплекс суттєвих змін в освітньому процесі при вивченні дисциплін циклів загальної та професійної підготовки, що передбачає пошук нових технологій, форм і методів навчання майбутніх фахівців, які відзначатимуться творчою індивідуальністю, високим рівнем професійної компетенції та загальної культури.

Визначені та обґрунтовані педагогічні умови формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, а саме: використання методів навчання для забезпечення збільшення засвоєння екстралінгвістичних знань, міжкультурного тренінгу для розвитку компонентів (когнітивно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний) КДК та міждисциплінарних зв'язків для розширення фонових знань є надзвичайно актуальними, оскільки завдяки їх впровадженню забезпечувався необхідний рівень сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ). З огляду на це, постає необхідність розкриття етапів, змісту і методики проведення експериментальної роботи щодо формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників

Аналіз досліджень і публікацій. Науковці В. Будянська, С. Сарновська, Н. Дерев'янку, О. Лисевич, О. Залюбівська, Л. Голованчук, К. Іванова та інші займалися вивченням питання про культуру спілкування цивільного населення. Феномен культури офіцерського складу розглядали Ю. Балашова, О. Ходань, Ю. Кудінов, Т. Розумна, С. Совва, О. Синчишина, В. Райко, Т. Щеголева, І. Почекалін, Л. Васильченко та інші. Проте, поза увагою дослідників залишається дослідно-експериментальна перевірка формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників у системі їх фахової підготовки, а саме методика проведення експериментальної роботи щодо формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування методики проведення експериментальної роботи щодо формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу... Для вирішення завдань дослідження щодо формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників було організовано та проведено педагогічний експеримент. Метою експерименту було підтвердження справедливості гіпотези про те, що формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників буде ефективним за умови впровадження вищевказаних педагогічних умов.

Відповідно до мети було передбачено вирішити такі завдання: апробація педагогічних умов формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників; педагогічний аналіз отриманих результатів, розробка методичних рекомендацій викладачам дисциплін гуманітарного циклу підготовки щодо формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників.

У процесі дослідження було використано *комплекс методів*. Основним методом був *педагогічний експеримент*, що складався з двох етапів – констатувального та формувального. На етапі *констатувального* експерименту було встановлено фактичний стан сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, а під час *формувального* етапу педагогічного експерименту було перевірено гіпотезу щодо умов формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників та визначено ступінь впливу запропонованих педагогічних умов на формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників.

Під час експериментальної роботи було використано також теоретичні методи: абстракція й конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, індукція й дедукція, моделювання [4; 5]. Всі ці методи не є педагогічними, але мають загальнонауковий характер. Зокрема теоретичний аналіз дозволив визначити сутність, зміст і структуру, особливості й етапи формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників. Синтез дав змогу розглянути процес формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників у єдності й зв'язку всіх його частин. За допомогою методу порівняння було складено більш глибоке уявлення про феномен КДК. Індуктивні та дедуктивні методи (перехід від окремих суджень до загального висновку й від загального судження до окремого висновку) дозволили логічно узагальнити результати дослідження, отримані емпіричним шляхом.

Загалом можна стверджувати, що методика дослідно-експериментальної роботи з формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників – це сукупність емпіричних і теоретичних методів, використаних комбіновано. Окремі методи було використано частіше, інші – лише фрагментарно. Важливими при цьому були також такі методи, як аналіз, узагальнення, експертна оцінка, методи математичної статистики. Ці методи використовувалися для порівняння одержаних результатів та визначення динаміки сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано з 2013 до 2016 р. При цьому було передбачено три етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому, підготовчому етапі (вересень 2013 р. – серпень 2014 р.) було здійснено аналіз педагогічної, психологічної та філософської літератури з питань формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, виявлено суперечності між сучасною практикою професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ та освітніми можливостями формування КДК у їхній професійній діяльності; сформовано науковий апарат дослідження, розроблено робочий план експерименту, визначено експериментальну базу та обґрунтовано методологічний апарат дослідження. У цей час було проведено констатувальний експеримент першого порядку та визначено основні педагогічні умови формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників. На цьому етапі відбувся вибір груп курсантів для проведення експерименту, було встановлено фактичний стан сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, визначено рівень знань, уявлень і понять майбутніх офіцерів-прикордонників про сутність КДК, з'ясувалися їх вміння спостерігати, аналізувати і т.д. Завчасно зібрані і вивчені матеріали були вихідним моментом для наступних – другого і третього – етапів дослідження, які вже мали за мету підвищення рівня КДК майбутніх офіцерів-прикордонників і досягнення ними позитивних результатів в освітньому процесі.

На другому, організаційно-моделювальному, етапі (вересень 2014 р. – липень 2015 р.) було проведено констатувальний експеримент другого порядку, побудовано структурно-функціональну модель формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, виконано констатувальні дослідження, здійснено експериментальну перевірку запропонованих умов, проведено контроль за динамікою сформованості КДК майбутніх офіцерів-прикордонників, внесено необхідні корективи з метою підвищення рівнів сформованості цього особистісного феномену. Другий етап містив в собі розробку і планування системи групових і індивідуальних заходів. На цьому етапі викладачам і курсантам були надані установки на проведення експерименту, індивідуальні завдання з планування і проведення роботи, спрямованої на формування КДК; вивчалися фактори, що впливають на особливості комунікативної поведінки курсанта.

На третьому, *узагальнювально-підсумковому*, етапі (серпень 2015 р. – грудень 2016 р.) було скориговано основні положення дослідження, узагальнено і систематизовано його матеріали, здійснено експериментальну перевірку гіпотези, розроблено й апробовано експериментальні програми навчальних дисциплін та електронні навчально-методичні комплекси для дисциплін циклів загальної та професійної підготовки; сформульовано основні висновки та рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; узагальнено отримані наукові результати, відредаговано текст дисертації. На третьому етапі шляхом використання різноманітних методів і засобів педагогічного впливу здійснювалось практичне впровадження заходів формувального експерименту. З метою удосконалення знань майбутніх офіцерів щодо КДК були проведені практичні заняття, теоретичні співбесіди з основних питань КДК. Курсанти експериментальних груп брали участь в тренінгу і практичних занять з використанням активних, інтерактивних методів. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок КДК здійснювалось шляхом цілеспрямованої індивідуальної та колективної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного курсанта, специфіки конкретної групи, і тих умов, в яких вони знаходяться. Для вирішення означених питань під час експерименту широко використовувалась вся система засобів і методів педагогічного впливу: переконання, вимоги, заохочення, особистий приклад викладача. На третьому етапі перевірялись та зіставлялись результати проведених заходів, проводились контрольні заміри рівнів розвитку КДК у майбутніх офіцерів-прикордонників контрольної та експериментальної груп, систематизовано та оформлено результати дослідження у формі кандидатської дисертації, визначено подальші перспективи дослідження; проведено заходи щодо впровадження одержаних результатів у ВВНЗ України.

Слід зазначити, що на констатувальному етапі другого порядку (вхідний контроль) педагогічного експерименту було передбачено – з'ясувати сформованість КДК майбутніх офіцерів-прикордонників відповідно до розроблених критеріїв і показників [1]. Основними завданнями цього етапу експерименту були: визначення експериментальної й контрольної груп для участі у формувальному етапі експерименту; дослідження вихідного рівня КДК майбутніх офіцерів-прикордонників в експериментальній і контрольній групах з метою визначення динаміки становлення КДК на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Оскільки, з об'єктивних причин, залучити до проведення експерименту всіх курсантів НАДПСУ було не можливо, постало питання про застосування вибіркового методу відбору курсантів для участі у педагогічному експерименті. Сутність даного методу полягає в обстеженні тільки частини курсантів НАДПСУ (як елементів усїєї генеральної сукупності), яка називається вибірковою сукупністю. Вибірковий метод дозволяє не тільки скоротити часові та матеріальні витрати на проведення експериментального дослідження, а й підвищити достовірність результатів дослідження [6; 2]. При цьому під час вибірки спирались на думку Уільяма Кокрена, про взаємозв'язок і взаємообумовленість характеристик та ознак досліджуваних об'єктів, та правомірність висновків про ціле на основі вивчення його частин за умови, що структурна частина є складовою цілого [3, с. 15.]. Враховуючи специфіку досліджуваних об'єктів застосовувався метод спрямованого не випадкового квотного відбору.

Обсяг вибірки є найважливішою характеристикою при проведенні педагогічного експерименту. З одного боку, він визначає достовірність досліджуваних характеристик, з іншого боку, від обсягу вибірки залежить трудомісткість проведення експерименту. Обсяг вибірки становить 150 осіб (при тому, що коефіцієнт достовірності становить 0,95 при допустимій погрішності 0,05).

На цій підставі, в експериментальну групу було підібрано 78 осіб які навчалися за спеціальністю «Право» та «Охорона та захист державного кордону».

У якості контрольної були вибрані навчальні групи того ж року навчання, але які проходили професійну підготовку по традиційній методиці навчання і виховання – 80 осіб, які навчалися: за спеціальністю «Охорона та захист державного кордону» – 46 осіб та 34 особи за спеціальністю «Правоохоронна діяльність».

До складу групи експертів увійшли: науково-педагогічний склад кафедр педагогіки та соціально-економічних дисциплін, англійської мови, перекладу, прикордонного контролю. Експерти (усього 11 осіб) мали досвід роботи у НАДПСУ не менше 5 років, з них: 3 доктори наук та 6 кандидатів наук. Усі вони мали достатній і приблизно однаковий професійний рівень та позитивно ставилися до участі в експертизі. Середня сумарна оцінка показників за всіма критеріями дала можливість кількісно оцінити рівень сформованості складових КДК курсантів. Кількісна оцінка кожного критерію складається з оцінок за кожен показник певного критерію. Під час виставлення оцінки за кожним показником використовувалась чотирьохбальна шкала: 5 балів – показник яскраво виражений, виявляється часто та в різних видах діяльності; 4 бали – показник помітно виражений, але може виявлятися не завжди; 3 бали – показник виражений, але виявляється обмежено та малоефективно; 2 бали – показник виражений слабко, застосовується рідко та неефективно.

Середня сумарна оцінка показників за всіма критеріями дозволяє здійснити кількісну оцінку інтегрального рівня КДК загалом. Визначалась оцінка кожного експерта, а подальшому – середня ж сумарна оцінка всіх експертів.

Так, курсанти з низьким рівнем сформованості складових КДК, як правило, мають слабо виражені показники за всіма критеріями. До цієї групи належать курсанти, середня сумарна оцінка показників яких коливається від 2,5 до 3,5 балів. У курсантів з середнім рівнем сформованості складових КДК показники виражені більш чітко. До цієї групи належать курсанти, середня сумарна оцінка показників яких коливається від 3,6 до 4,5 балів. Курсанти з високим рівнем сформованості складових КДК мають чітко виражені та добре розвинуті всі визначені нами показники. До цієї групи належать курсанти, середня сумарна оцінка показників яких коливається від 4,6 до 5,0 балів. Найбільш динамічними були зміни показників когнітивного та операційно-діяльнісного критеріїв. Менш помітними були зміни мотиваційно-ціннісного критерію, оскільки він передбачає більш тривалий період формування та розвитку.

Експериментальний вплив спрямовувався на кожний з компонентів КДК в експериментальній групі. Вживалися заходи для того, щоб у контрольній групі також проводилася робота з формування КДК курсантів. Експериментальні чинники безперервно зіставлялися з тією роботою, яка проводилася в експериментальній групі, з метою виявлення ефективності проведеної роботи. Ураховувалось, що ступінь ефективності залежить від того, яких витрат потребує проведена робота і як довго вона даватиме корисний ефект. Під час формувального етапу експерименту порівнювались його результати у контрольній та експериментальній групах окремо за кожним із критеріїв, а також за інтегральним критерієм сформованості КДК курсантів.

Висновки... Проведене експериментальне дослідження розвитку КДК майбутніх офіцерів-прикордонників дає підстави зробити такі узагальнення: система заходів формувального експерименту, спеціально спрямованих на розвиток КДК офіцерів-прикордонників, була розроблена з урахуванням реалізації вищезазначених педагогічних умов її ефективного розвитку. При проведенні експерименту проводилось всебічне і глибоке вивчення індивідуальних та соціально-психологічних особливостей курсантів, аналіз комунікативної поведінки в конкретних службових ситуаціях. Отже, у статті обґрунтовано етапи, зміст і методику проведення експериментальної роботи щодо сформованості комунікативно-дискурсивної культури курсантів під час вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки, а формувальний експеримент у цілому підтвердив істинність сформульованої гіпотези щодо ефективності педагогічних умов для формування КДК майбутніх офіцерів-прикордонників.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є необхідність дослідно-експериментальної перевірки ефективності розвитку сформованості комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Бабіч О. В. Критерії та рівні формування комунікативно-дискурсивної культури майбутнього офіцера-прикордонника // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2016, – №1 (38). – С. 19–23. / Babich O. V. Kryterii ta rivni formuvannia komunikatyvno-dyskursyvnoi kultury maibutnoho ofitsera-prykordonnyka (*Criteria and levels of communicative and discursive culture formation of future border guard officers*), Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu, Uzhhorod, Issue 1(38), 2016, pp. 19–23. [in Ukrainian].
 2. Гмурман В. Г. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Г. Гмурман. – М. : «Высшая школа», 2003. – 479 с. / Hmurman V. H. Teoria veroiatnosti i matematicheskaia statistika (*The theory of probability and mathematical statistics*), Moscow, «Vysshiaia shkola», 2003, 479 p. [in Russian].
 3. Кокрен У. Методы выборочного исследования / У. Кокрен ; [пер. с англ. И. М. Сонина. под ред. А. Г. Волкова]. – «Статистика», 1976. – 440 с. / Konkren U. Metody vyborochnoho issledovania (*Methods of selective investigation*), «Statistica», 1976, 440 p. [in Russian].
 4. Крук С. Л. Формування моральної культури у курсантів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Крук. – Хмельницький, 2003. – 167 с. / Kruk S. L. Formuvannia moralnoi kultury u kursantiv-prykordonnykiv (*Formation of moral culture in border guard cadets*), Khmelnytskyi, 2003, 167 p. [in Ukrainian].
 5. Лапшина В. Л. Професіоналізм в діяльності органів внутрішніх справ : проблеми теорії та практики : підруч. / В. Л. Лапшина. – Харків : Видавець СПД ФО Вапнярчук Н. М., 2005. – 224 с. / Lapshyna V. L. Profesionalism v dialnosti orhaniv vnutrishnih sprav: problem teorii ta praktyky (*Proficiency in activities of Home Affairs bodies: problems of theory and practice*), Kharkiv, Vydavets SPD FO Vapniarchuk N. M., 2005, 224 p. [in Ukrainian].
 6. Sudman S. Reducing The Cost of Surveys. Chicago, 1967. – 246 p. [in English].
- Дата надходження статті: «12» квітня 2017 р.
Стаття прийнята до друку: «15» травня 2017 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Мірошніченко В. – доктор педагогічних наук, доцент

Блощинський Ігор – професор кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: blosch@ukr.net

Bloshchynskiy Ihor – professor of the English Language department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: blosch@ukr.net

Бабіч Ольга – викладач кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, e-mail: oliababich1@gmail.com

Babich Olha – instructor of the English language department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: oliababich1@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Блощинський І. Етапи, зміст і методика проведення експериментальної роботи щодо формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників / Ігор Блощинський, Ольга Бабіч // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 19–24.

Bloshchynskiy I., Babich O. Stages, Essence and Methodology of Experimental Work on Future Borderguard Officers' Communicative and Discursive Culture Formation, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 19–24.

УДК 783:276.2(100)

СВІТЛАНА БРЕЖНЄВА,

здобувач

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

SVITLANA BREZHNEVA,

postgraduate student

(Ukraine, Melitopol, Boghdan Khmelnytskyi

Melitopol State Pedagogical University)

orcid.org/0000-0002-7245-5317

Дитячі та юнацькі духовні пісні й гімни менонітів Західної Європи: історія та сучасність

Children and Youth Spiritual Songs and Hymns of Western Europe Mennonites: History and Modernity

У статті розглянуто історію розвитку дитячих та юнацьких духовних пісень і гімнів, аналіз текстів гімнів, які відображають появлення та поступове зростання великих духовних почуттів дитини, погляди авторів цих гімнів щодо задуму створення цих пісень, вплив кожного слова на свідомість дитини, яке збагачує її внутрішній світ.

У процесі теоретичного аналізу серед евангельських піснеспівів виділено: 1) цикл гімнів для дітей та юнацтва, які містять елементи поклоніння; 2) пісні причастні; 3) пісні сповіді; 4) евангельські пісні-декламації. Висновком дослідження є дефініція про важливість залучення дітей до виконання духовних гімнів, апелюючи до їхньої емоційності, чутливості, потреби у виконанні спільних дій з родиною та вихованні спорідненості з конфесійною спільнотою у процесі духовного зростання.

Виконання Гімнів просвітлює свідомість дитини, розвиває її вокальні здібності, емоційну рухливість, спів релігійних гімнів формує почуття належності до конфесійної спільноти, спонукає дитину до засвоєння духовних скарбів. До перспективних напрямків дослідження віднесені позиції щодо співставлення змісту музичного та літературного текстів, вивчення емоційно-образного ставлення дітей до музичної сутності релігійних гімнів, висвітлення музичної символіки змістового наповнення духовних гімнів.

У статті наголошується на важливості прилучення дитини до виконання духовних гімнів саме у родинному колі, оскільки це сприяє активізації потреби до духовного життя.

Ключові слова: *родина, дитина, музична освіта, духовність, духовні пісні, гімни, гімнографія, меноніти, священне писання, піснеспів, конфесії, псалми.*

The history of child's and youth spiritual songs and hymns development, analysis of hymns' texts, that represent transmission of appearance and the large spiritual feelings of child gradual increase, research of authors of these hymns in relation to intention of creation of these songs, is considered in the article, influence of every word on child consciousness, that enriches their inner world in the process of theoretical analysis among evangelic lean singing it is distinguished: 1) cycle of hymns for children and youths that contain the elements of worship; 2) songs of communion; 3) lean confessions; 4) evangelic songs-declamations. The research conclusion is definition about importance of bringing to children spiritual hymns implementation of appealing to their emotionality, sensitiveness, necessity in execution the general operating under family and education of cognation with a confessional association in the process of spiritual increase.

The implementation of hymns clarifies consciousness of child, develops it vocal capabilities, emotional mobility, singing of religious hymns forms sense of belonging to the confessional association, induces a child to mastering of spiritual treasures. To perspective directions of research is taken positions are in relation to comparison of musical and literary texts maintenance, study of emotionally-vivid relation of children to religious hymns' musical essence, illumination of musical symbolics oof spiritual hymns' semantic filling.

In the article the self attaching of child is marked on importance to implementation of spiritual hymns exactly in a domestic circle, as it assists activation of necessity to spiritual life.

Key words: *family, child, musical education, spirituality, spiritual songs, hymns, hymnsgraphy, mennonites, scripture, songsinging, confessions, psalms.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціокультурна історія розвитку конфесій завжди забезпечувала природно-історичне середовище їх існування; це генотип духовної культури, що відображає єдність релігійного та економічного архетипу. Іноетнічний анклав має право на збереження духовних здобутків, зокрема дитячих та юнацьких духовних пісень і гімнів, та їх теоретичне осмислення науковою спільнотою.

Аналіз досліджень і публікацій... Такі науковці, як Б. Брилін, В. Бутенко, Н. Дяченко, Л. Коваль, Г. Падалка, А. Пілічяускас, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, М. Фейгін та ін., звертали увагу на доцільність музичної освіти, яке збагачує внутрішній світ особистості, гармонізує її відносини із середовищем та вдосконалює емоційно-моральні стосунки між людьми у суспільстві.

Результати науково-педагогічного пошуку у працях М. Лещенко, С. Мельничука, Н. Миропольської, В. Орлова, О. Рудницької, Н. Терентьевої дають змогу визначити музичну освіту як рушійну силу формування світогляду молодшої людини та збагачення її духовності.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є аналіз змісту найстаріших менонітських гімнів та їх впливу на духовне зростання дитини.

Виклад основного матеріалу... Музика відображає дискриптивність історичного часу, ставлення людини до світу і свого буття на землі, адже за допомогою музичних засобів людина відтворює свої почуття. Вона розглядається як об'єктивоване звукове явище і музична суб'єктивність у контексті темпоральності. За допомогою музики створюють образи, пов'язані з повнотою буття та його плінністю [1]. Якщо музика спирається на культурні та духовні цінності, наповнюється культурологічними смислами, то відбувається концептуальне формотворення, що відображено в духовних піснях і гімнах.

Для нашого дослідження цікавою є гімнографія, зокрема збірники найстаріших гімнів, які були зібрані з різних джерел швейцарськими менонітами (1535, 1537 рр.). У 1742 р. вони були надруковані в Німеччині; їх тексти були присвячені випробуванням, стражданням ранніх мучеників [2].

У 1763 році були впорядковані такі гімни для дітей: «Життя та Вічність», «Вечірній гімн», «Настанови для дитини», «Ранкова молитва», «Лягаючи в ліжку» і т.д. Це була перша колекція, що являла собою невелику брошурку, яка містила всього 9 гімнів, що були призначені для співу дітей разом з дорослими. Чарльз Веслі вважав, що прості життєві істини про життя, вічність, турботу про ближнього, про батьків можна передати дитині за допомогою духовних пісень та молитов. Дитина може сприйняти життєві сенси та моральні канони Бога, родини, суспільства через самостійне виконання пісень, через текст гімнів, які були дуже простими та зрозумілими для неї [3]. З-поміж основних 16 гімнів, які спеціально було розроблені для духовного співу дітей, можна назвати такі:

- Hymn I, HSP (1742 p.) – Гімн I;*
- Hymn II, HSP (1742 p.) – Гімн II;*
- Hymn III HSP (1742 p.) – Гімн III;*
- Hymn IV HSP (1742 p.) – Гімн IV;*
- Hymn V HSP (1742 p.) – Гімн V;*

Life and Eternity (1741 p.) (Isaac Watts) – Життя та Вічність;
Hymn for Sunday (1741 p.) (Samuel Wesley Jr.) – Гімн у неділю
A Morning Hymn HSP (1740 p.) – Ранковий гімн;
An Evening Hymn HSP (1740) – Вечірній гімн;
An Exhortation for a Child (Thomas Ken) – Настанови для дитини;
Directions for a Child (Thomas Ken) – Спрямованість для дитини;
Morning Prayer for a Child ([Thomas Ken) – Ранкова молитва для дитини;
Evening Prayer for a Child (Thomas Ken) – Вечірня молитва для дитини;
At Lying Down in Bed – Лягаючи в ліжку;
A Grace Before Meat [John Lewis] – Пільга до вживання м'яса;
A Grace After Meat [John Lewis] – Пільга після вживання м'яса.

Аналіз текстів гімнів засвідчує, що у них було відображено появу та поступове зростання великих духовних почуттів дитини до подій. Наприклад, дитина розуміє, що таке родина («*A Happy Family*»), посмішка («*A Smile Is like the Sunshine*»), але не просто посмішка, а посмішка як сонце, доброта як великий подарунок («*A Special Gift Is Kindness*»); що таке хліб та вода («*As I take the water and bread*») та інше. Ці усі речі оточують дитину: і хліб, і посмішка, і доброта, і осінній день («*Autumn Day*»).

Наведемо перекладений уривок тексту Гімну I (1742 p.), який призначений для співу дитини разом з дорослим. «Нижній Ісус, такий ніжний та лагідний. Подивись на дитину. Це сама простота. Дай я прийду до Тебе. Дай мені, милий Боже, місце у Царстві благодаті Твоєї. Поклади свої руки на мене. Нехай мої руки будуть у тебе. Дозволь мені опертися на Тебе. Заколисай мене, приспи мене, щоб я міг відпочити...Тримай мене в обіймах твоїх. Дозволь мені бачити твоє обличчя та усмішку...».

Текст гімну, який базується на мові та почуттях дитини, відображає задум автора XVIII століття. Автор намагається за допомогою простих та зрозумілих слів, відвертих почуттів наблизити Ісуса до дитячої свідомості. Він робить спробу за допомогою візуалізації (бачити обличчя Ісуса) й «тілесного контакту» (руки Ісуса на дитині) встановити тісний духовний зв'язок між Ісусом та дитиною, яка співає гімн. Тобто цей взаємозв'язок розкривається через руки дитини, які вона простягає до Ісуса, адже вона знає, що «ніжний і лагідний Ісус» не відштовхне її від себе. Дитина може довіряти Йому свій спокій і душу в нічний час, коли вона засинає або спить. Це є символом великої довіри дитини до Ісуса.

«*Joy World*» (Isaac Watts, 1719). «*Радість Світу*» – популярний різдвяний гімн для дітей (автор – Ісаак Уоттс, 1719 p.), Псалом 98-й Біблії. Він містить чотири вірші. Наведемо вибірково перші два: 1-й Вірш: «Радість Світу! Господь прийшов. Хай земля отримує свого Правителя. Хай кожне серце буде відкрите. І небо і природа співають. І небо і природа співають. І небо, і небо, і природа співають»; 2-й Вірш: «Радість на землю прийшла! Царствіє Спасителя. Хай люди їх пісні беруть. У часи, коли є поля, вода, гори та рівнини. Повторюйте звуки радості. Повторюйте звуки радості. Повторюйте, повторюйте звуки радості».

Як відзначають дослідники, 3-й Вірш (Verse 3) у «*Радості Світу*», текст якого містить інформацію про гріхи, горе, прокляття, діти не співали. Наведемо зміст 3-го Вірша:

Verse 3

No more let sins and sorrows grow,
Nor thorns infest the ground;
He comes to make his blessings flow
Far as the curse is found,
Far as the curse is found,
Far as, far as, the curse is found.

Розглянемо великодній гімн для дітей «*Because He Lives*» («*Тому, що Він Живе*»), авторами якого є Bill and Gloria Heyter (Білл і Глорія Гейтер), що не тільки добре знали Біблію, але й керувалися Новим Заповітом у своєму житті, дотримувалися біблійних канонів та намагалися через текст і музику передати дітям своє ставлення до Спасителя. Наведемо уривок «Бог послав свого Сина, вони назвали його Ісусом. Він прийшов з любов'ю лікувати та прощати. Він жив та помер, щоб спокутувати мое помилування. Порожня могила там, щоб довести своє життя як Спасителя».

Якщо ми проаналізуємо текст духовної пісні для дітей, то побачимо, що цей гімн відображає просте оповідання від імені дитини про те, «.. що буде завтра, а страхів не буде; тому що є Спаситель, який держить світ, а відтак, дитина сподівається та має свою надію на майбутнє. Це є доброю справою привести до дому новонароджену дитину. І ця дитина теж буде спокійна у Світі, оскільки вона не одна і в неї є завтрашній день». Автори в цьому гімні повторюють слова, які дають надію та впевненість:

Тому що Він живе, Я можу бачити його обличчя завтра.	Because He lives, I can face tomorrow.
Тому що Він живе. Усі страхи зникли.	Because He lives, All fear is gone.
Тому що Він живе. Він тримає майбутнє.	Because I know. He holds the future,
І життя стає живим тільки тому що Він живе.	And life is worth the living just because He lives.

Наступний великодній гімн був написаний у 1739 р. (його автор – Charles Wesley) і мав назву «*Christ the Lord Is Risen Today*» («Христос Господь воскрес сьогодні»). Це традиційний гімн, який виконується на свято Великодня. Його більш рання версія написана латиною, але згодом він був перекладений англійською. Опублікований Чарльзом та Джоном Веслі (1739 р.) [4].

Текст цього гімну передає велику радість: «Христос Господь воскрес сьогодні. Алілуя! На землі та на небі разом скажемо: «Алілуя! Співай небо та відповідай земля. Алілуя! Любов у спокутній праці. Алілуя! Була битва і вона виграна. Алілуя! Смерть не може заборонити життя. Алілуя! Христос відчинив двері раю. Алілуя! Життя продовжується знову. Алілуя! Де ти смерть? Алілуя! Коли помер, Він врятував наші душі. Алілуя! Де твоя перемога над могилою? Алілуя!».

Христос Господь воскрес сьогодні, Алілуя!	Christ the Lord is risen today, Alleluia!
Земля і небо разом говорять, Алілуя!	Earth and heaven in chorus say, Alleluia!
Вознесіть свою радість та торжествуйте високо.	Raise your joys and triumphs high, Alleluia!
Алілуя!	

Сучасний гімн «*Did Jesus Really Live Again?*» («Чи воскрес Ісус?»). За текстом діти співають про те, що «... коли третій день настав, Він прокинувся та залишив гробницю. Він назвав ім'я Марія. Ісус прийшов до тих, хто його любив? Він дійсно є. Цвях пронизує його руку. Спис ворухить його рану у боці. Чи воскрес Ісус? Він воскрес після того, як помер».

Слова для виконання гімну написав Mabel Jones Gabbott (Мейбл Джонс Геббот, 1910–2004), а музику до тексту – Rouse Campbell Twitchell (Ройс Кемпбелл Твітчелл, 1939-2011). Гімн співвідноситься з текстом Святого Писання від Луки 24:36-43, з Нефій 11:10-14.

Гімн «*Easter Hosanna*» («Великодень Осанна»), музика і текст були написані автором Vanja Y. Watkins (нар. 1938) для дітей з метою виконання даного гімну під час богослужінь: «...Були пророцтва, вони виконані. Ісус воскрес з мертвих, щоб людина повірила. Коли Ісус зійшов з небес у білих одежах, то він прославив народ землі обітованої. Він вигукнув: «Осанна! Благословенно ім'я Бога Всевишнього. Осанна! Благословенно ім'я Бога Всевишнього». Ісус Христос з'явився нефійцям в обітованій землі. Праведні люди побачили його рани і зрозуміли. Він помер та воскрес. Люди раділи. Тепер ми радіємо і радісно співаємо».

Автори цих гімнів, звертаючись до Святого Писання, намагаються у зрозумілих і простих словах передати дітям події, описані в Біблії. Автори не перевантажують текст і обережно використовують для написання тексту гімну слова, які є духовними за змістом. Наприклад: земля обітована, благословенно ім'я Бога, Спаситель, пророцтва, Осанна і т.д.

Гімн має у своєму тексті одну головну подію, якій він присвячений, та спрямований на те, щоб дати відповідний настрій.

Наступний гімн «*He Died That We Might Live Again*» («Він помер, щоб ми знову могли жити»). Текст цього гімну відображає думку про те, що Ісус помер заради людства: «Господь Ісус – наш Спаситель. Він помер на горі. Він життя віддав за мене і за вас. Він постав з гроба у великодній ранок. Він наш Спаситель і наш Цар. Він дав свою любов людству. Ми вдячні йому. Ми співаємо. Радуюмося. Радуюмося. Співаємо. Співаємо». Слова: Thelma McKinnon Anderson (1913-1997) Тельма МакКіннон Андерсон; музика: Charlene Anderson Newell (нар. 1938) Шарлін Андерсон Ньюелл. Гімн співвідноситься з текстом Святого Писання: від Іоанна 15:13, вчення та Заповіти 20:23, вчення та Заповіти 76:41 [5].

Збірник пісень «*Kleiner Liederschatz für die Schule und den Familienkreis*» («Малий збірник дитячих пісень для школи і родини») включає систематизовані духовні пісні.

Якщо ми порівняємо, наприклад, гімн «Христос Господь воскрес сьогодні» для дорослих та дітей, то ми помітимо, що кількість віршів для дорослих значно більша (10 віршів), ніж для дітей (3 вірші), а слова тексту є більш складними.

Духовний гімн для дітей «*He Sent His Son*» («Він послав свого Сина») діти співають за таким текстом (подано не в дослівному перекладі): «Як розповісти батьку про любов та ніжність? Він послав свого Сина у світ та святість. Як батько може показати людський шлях? Він послав свого Сина, щоб він разом з людьми пройшов цей шлях. Як батько міг розповісти про жертви та смерті? Він послав свого сина, щоб він вмер за людей та воскрес як живе дихання. Що може просити його батько у нас? Що говорить у Священному Писанні? Є віра, є надія, жити як для сина, допомагати іншим на їх шляху. Що просить батько у нас? Жити як його син». У цьому гімні є розповідь для

дітей, щоб, співаючи, вони могли зрозуміти, як батько відпускає у людське життя свого сина, заздалегідь знаючи, як воно влаштовано. Тільки через земне життя, яке сповнене любові, ніжності, страждань, жертв, смерті, віри, надії та яке пізнав Син Божий, люди мають зрозуміти Його велику жертву заради спасіння людства. Автор слів духовного гімна є Mabel Jones Gabbott (Мейбл Джонс Габот), автор музики – Michael Finlinton Moody. (Мішель Фінлінзон Муді).

Текст та музика гімну «*My Heavenly Father Loves Me*» («Мій Небесний Отець любить мене») написані Clara W. McMaster. (Клара В. МакМастер). Автор намагався передати добрі почуття дитини до Небесного Отця від імені самої дитини. Текст є дуже простим і зрозумілим для дитини; він відображає безпосереднє сприйняття нею природи, яка її оточує та справляє позитивний вплив. Наведемо переклад гімну: Вірш 1: «Щоразу, коли я чую пісню птаха, коли я дивлюсь на блакитне, синє небо; щоразу, коли я відчуваю дощ на своєму обличчі або вітер, який пролітає повз мене; щоразу, коли я торкаюсь до оксамитової троянди або ходжу біля бузку, я радий, що живу в цьому прекрасному світі, а Небесний Отець створив все для мене». Вірш 2: «Він дав мене очі, щоб я міг бачити колір на крилах метелика. Він дав мене вуха, щоб я міг почути чарівні звуки мови. Він дав мені моє життя, мій розум, моє серце: я дякую йому за всі творіння, де я частина його. Я знаю, що Небесний Отець любить мене».

Духовний гімн для дітей «*У сонячний весняний день*». Діти співають. «У сонячний весняний день, глибоко під землею спав маленький сіянець. Прорости, прорости, зернятко! Іди вгору, зростає. День світлий. Штовхайся у гору. День світлий. Штовхайся у гору. У сонячний весняний день Ісус Христос пробудивсь. Він покинув гробницю та зломив її. Пробудись, пробудись, Світе, який спить! Погляньте до гори на світло. Зараз усі люди знову будуть жити. Погляньте до гори на світло. У сонячний весняний день на лісовій галявині Отець та Син з'явилися. Джозер став перед ними на коліна з молитвою. Прокидайся, народе. Отримайте світ Євангелія. Євангеліє для вас. Отримайте світло.

Вищезазначений текст гімну є дуже простим для дітей. Кожна дитина бачила у своєму житті зернятко. Вона знає, яке воно мале за розміром, але яке потужне, коли починає зростати. Діти розуміють, що треба багато сил для того, щоб зернятко проросло крізь землю, і, співаючи, намагаються допомогти. У тексті є такі слова: «Прорости, прорости, зернятко! Іди вгору, зростає». Весна, зернятко і пробудження Ісуса Христа – це події, які пов'язані між собою. Діти бажають Світові пробудження, щоб він міг побачити ці великі події.

Наступний духовний гімн «*Jesus Has Risen*» (Ісус Воскрес) має такий текст: «Ісус воскрес. Ісус наш друг. Радість наповнює наші серця. Він знову живий. Похвальні пісні ми співаємо. Ісус воскрес. Це пасхальний час. Ісус воскрес. Божественний Спаситель. Ісус воскрес». Слова і музика: Thelma Johnson Ryser (Тельма Джонсон Райзер).

Світ радісних переживань дарують ці гімни. Текст гімнів відчиняє двері до світла і неба, до першого розуміння Бога та його турботи про дитину. При виконанні того чи іншого гімну дитина у яскравих кольорах уявляє ту картину, яку відображена в його тексті. Для дитини відкривається перша таємниця, перші почуття та позитивні емоції, коли вона намагається через спів гімнів розмовляти з Богом. Під час духовного пісенспіву діти дослухаються до звучання (і себе, й іншої дитини), що гармонізує їх стосунки. З часом у них виникає розуміння, що музика є засобом вираження тих позитивних почуттів, які виникають. У гімнах слова мають просту риму та відображають прості і яскраві біблійні сюжети. Дитина привчається слухати інструментальну музику, відчувати вокальну музику; вона запам'ятовує тексти гімнів, починає їх впізнавати з першого слова та з першої ноти. Духовна музика та духовні пісні закладають підвалини для розвитку моральності підростаючої людини.

Гімн «*O come, all ye faithful, Joyful and triumphant*» передає радісний настрій: «Прийдіть, всі ви вірні, радісно й урочисто. Прийдіть, прийдіть до Віфлеєму. Приходь. Ось він народжений Цар ангелів. (Рефрен) Прийдіть. Поклін йому. Прийдіть. Поклін йому. Прийдіть. Поклін йому. Христос Господь! Бога від Бога. Світло від Світла вічного. ... так, Господь, ми вітаємо тебе, народився у щасливий ранок. Ісус, тобі буде все добро дано. Слово Отця, тепер у плоті з'являється. (Рефрен) Прийдіть. Поклін йому. Прийдіть. Поклін йому. Прийдіть. Поклін йому. Христос Господь!».

У цьому гімні виникає почуття надзвичайної терміновості та швидкої зміни в часі. Можна уявити таку картину: дитина бере дорослу людину за руку і каже: «Підемо, підемо швидше». Вона наполягає, стає нетерплячою, тому що великий гурт людей біжить, щоб спостерігати Дійство. У цьому випадку доброту є не терпіння, а навпаки, нетерпіння, оскільки людина у цю мить хоче бачити Диво: народження Царя ангелів, бути свідком святого Дійства, розділити радість з усіма християнами. Нетерпляча дитина знову бере руку дорослого і тягне його з нетерпінням до Дива. Той, хто стоїть у таку хвилину, не може зробити поклін йому, оскільки треба прийти до Нього. Цей Гімн примушує співати усіх разом: і дітей, і дорослих; співати з ангелами та зі своїми єдиновірцями та відчувати урочистість події [7].

Існує також цикл гімнів для дітей та юнацтва, які містять *елементи поклоніння*.

Пісні-причастя: «Let us break bread together on our knees» (Давайте розділимо разом хліб на колінах); «Deck thyself [yourself], my soul with gladness [with joy and gladness]» (Прикрась себе, моя душа, з радістю); «When I survey the wondrous cross» (Коли я піднімаю свій погляд на хрест).

Пісні-сповіді: «Rock of Ages, cleft for me, Let me hide myself in Thee».

Євангельські пісні-акламації: «Angels from the realms of glory» (Ангели з царства слави).

Діти дуже емоційні і вони відчувають велику потребу разом з дорослими брати участь у духовних піснеспівах. Вони мають натхнення. Багато дітей зацікавлено можуть слухати музику, що дає їм можливість наблизитись до осмислення духовних пісень та з великими почуттями їх виконувати. Дитину легше привчити співати духовних пісень спочатку в колі родини. А згодом виконання гімнів викликає у неї запитання щодо життя Ісуса Христа, ознайомлюючись з яким вона підкоряє своє життя Його заповітам .

Гімн осягає свідомість дитини, розвиває її вокальні здібності, емоційну рухливість, а найголовніше – надає відчуття належності до конфесійної спільноти, сприяє засвоєнню духовних скарбів.

Висновки... Проаналізувавши вищезазначене, можна дійти висновку, що емоційність дітей сприяє активізації потреби брати участь у духовних піснеспівах разом з дорослими, виконуючи їх з натхненням та піднесенням.

Багато дітей може зацікавлено слухати музику, і саме такий процес надає їм змогу прийти до осмислення змісту духовних пісень та виконувати їх з почуттям. Прилучення дітей до духовного співу відбувається в колі родини, бо саме тут вони вперше чують духовну музику та поступово починають брати участь у піснеспівах. Виконання гімнів, які безпосередньо впливають на почуття дітей, зумовлює появу запитань про життя Ісуса Христа, священну історію, що, зрештою, приводить до підпорядкування свого життя заповітам Христа.

Гімн просвітлює свідомість дитини, розвиває її вокальні здібності, емоційну рухливість, спів релігійних гімнів надає почуття належності до конфесійної спільноти та забезпечує засвоєння духовних скарбів.

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері належить вивчення спорідненості музичного та літературного змісту релігійних гімнів, їх емоційно-образного сприйняття дітьми різного віку, музичної символіки тощо.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Воронова Н. С. Антропологічна парадигма осягнення музики: феноменологічний підхід / Н. С. Воронова // Наука. Релігія. Суспільство. – 2012. – № 3. – С. 37–41. / Voronova N. S. Antropologichna paradygma osyagnennya muzyky: fenomenologichnyi pidkhid (*The anthropological paradigm of understanding the music: a phenomenological approach*), Nauka. Religiya. Suspilstvo, 2012, № 3, pp. 37–41. [*in Ukrainian*].

2. Geissinger A. J. The Hymnody of the Evangelical Mennonites of Pennsylvania and the Mennonite Brethren in Christ / A. J. Geissinger // Pennsylvania Conference 1858–1917. – Pennsylvania, 2008. – 65 p. [*in English*].

3. The Happy Children Hymn Lyrics [Electronic resource]. – mode of access : <https://www.songandpraise.org/the-happy-children-hymn-lyrics.htm>. [*in English*].

4. Christ the Lord Is Risen Today [Electronic resource]. – mode of access : https://en.wikipedia.org/wiki/Christ_the_Lord_Is_Risen_Today. [*in English*].

5. He Died That We Might Live Again [Electronic resource]. – mode of access : <https://www.lds.org/music/library/childrens-songbook/he-died-that-we-might-live-again?lang=eng>. [*in English*].

6. Hymnary. Org. Texts [Electronic resource]. – mode of access : http://www.hymnary.org/text/stille_nacht_heilige_nacht_alles_schlift?sort=meter. [*in English*].

7. Children's Songbook [Electronic resource]. – mode of access : <https://www.lds.org/music/library/childrens-songbook?lang=eng>. [*in English*].

Дата надходження статті: «18» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «18» травня 2017 р.

Рецензенти:

Сегеда Н. – доктор педагогічних наук, професор

Фунтікова О. – доктор педагогічних наук, професор

Брежнева Світлана – здобувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail: svetlana_bregneva@mail.ru

Brezhnieva Svitlana – postgraduate student of the department of theory and methodic music education and horeography Bohdan Kmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, e-mail: svetlana_bregneva@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Брежнева С. Дитячі та юнацькі духовні пісні й гімни менонітів Західної Європи: історія та сучасність / Світлана Брежнева // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 24–29.

Cite this article as:

Brezhnieva S. Children and Youth Spiritual Songs and Hymns of Western Europe Mennonites: History and Modernity, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 24–29.

ЮРІЙ БРИНДІКОВ,
кандидат психологічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)
YURIY BRYNDIKOV,
candidate of psychological sciences, associate professor
(Khmelnyskyi, Ukraine, Khmelnyskyi National University)
orcid.org/0000-0002-5621-2112

Соціальна реабілітація військовослужбовців: до питання термінології

Social Rehabilitation of the Servicemen: on the Question of Term

У статті проаналізовано психолого-педагогічні підходи науковців до сутності та змісту наукових дефініцій «реабілітація» та «соціальна реабілітація». На основі проведеного аналізу з'ясовано, що реабілітація означає відновлення здоров'я, функціонального стану і працездатності, порушених хворобами, травмами або фізичними, хімічними та іншими соціальними чинниками. Проаналізовано особливості використання терміну «реабілітація» в історичному контексті, починаючи від часів Першої світової війни і по сьогоднішній день. Досліджено, що реабілітація є складним багатогранним поняттям, що означає «відновлення» і передбачає різні аспекти: юридичний, психологічний, соціальний, медичний, педагогічний, соціономічний. Головна увага зосереджена на аналізі різних видів реабілітації (медичній, психологічній, соціально-психологічній, соціально-педагогічній). На основі узагальнення встановлено, що соціальна реабілітація військовослужбовців має носити комплексний характер і передбачати поєднання діагностувальних, коректувальних, терапевтичних і профілактичних заходів. Здійснювати соціальну реабілітацію військовослужбовців повинна команда фахівців різних галузей – соціальних працівників, реабілітологів, медиків, психологів, соціальних педагогів.

Ключові слова: реабілітація, соціальна реабілітація, психологічна реабілітація, медична реабілітація, військовослужбовці.

The article analyzes the psychological and pedagogical approaches of the scientists to the gist and content of such scientific definitions as «rehabilitation» and «social rehabilitation». On the basis of the conducted analysis it is determined that rehabilitation is the health, physical state and working efficiency's recovery, which were violated by illnesses, traumas, physical, chemical or other social factors. It is analyzed the peculiarities of term's usage «rehabilitation» in historical context beginning from the World War First till present. It is discovered that rehabilitation is a complex comprehensive notion that means «recovery» and it has many aspects such as: legal, psychological, social, medical, pedagogical, sociology. The main attention is paid on the analysis of different types of rehabilitation (medical, psychological, social and psychological, social and pedagogical).

Medical rehabilitation is a system of state, social and economical, psychological, medical, professional and pedagogical measures which are aimed at the human's health recovery, his working efficiency, social status, that is based on biological, social and economical, psychological, moral and ethical and scientific and medical basis. Psychological rehabilitation involves the psychological recovery from the past orientation after situations which caused the rise of anxiety and fears. The gist of the psychological rehabilitation consists in realization of different impacts through the mind of service members taking into consideration different therapies, prevention measures, hygiene and pedagogy.

On the basis of generalization it is stated that social rehabilitation of service members is a complex of coordination of medical, physical, psychological, educational, social, aimed at the most complete health recovery, psychological status and working efficiency of service members who lost these skills as a result of trauma. It is proposed that rehabilitation must be complex and it must have diagnostic, correction, therapeutical, preventive measures. The rehabilitation of service members must be conducted by the team that consist of professionals from different fields such as social workers, recreation therapists, medical workers, psychologists and social care teachers.

Key words: rehabilitation, social rehabilitation, psychological rehabilitation, medical rehabilitation, servicemen.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні можна говорити про те, що в нашому суспільстві з'явилася нова соціальна група – ветерани бойових дій локальних конфліктів. Соціальний статус цієї групи поки невизначений, у зв'язку з чим вони не мають можливостей для

нормальної соціально-психологічної адаптації. Успішна соціальна адаптація даної категорії військовослужбовців у соціумі можлива в результаті проведення комплексу заходів з реабілітації.

Існуюча в українському суспільстві система заходів щодо реабілітації військовослужбовців, ветеранів бойових, учасників АТО має частковий, фрагментарний характер. Такий стан речей є результатом певної недосконалості системи соціального захисту військових (правової, економічної, психологічної, медичної), тоді як незадоволеність військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, високий відсоток суїцидів, побутова невлаштованість, психологічне неблагополуччя тощо є наслідком.

Названі проблеми пов'язані з відсутністю цілеспрямованої державної соціальної політики у цій сфері, що передбачає як юридичне, економічне, медичне забезпечення, так і організацію науково-методичних досліджень з даної проблематики. Особливо значущим у розробці та реалізації соціальної політики держави щодо військовослужбовців є аналіз форм, методів, технологій і організація конкретних заходів щодо організації і здійснення соціальної реабілітації цієї категорії клієнтів.

Аналіз досліджень і публікацій... Загальні підходи до реабілітації представлені у роботах Л. Вакулєнко, Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченко, Л. Яковлевої та інших. Різні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядають як вітчизняні (В. Алещенко, В. Лесков, О. Савченко, О. Хміляр та інші), так і зарубіжні дослідники (Н. Алаликіна, В. Березовець, А. Бурлак, А. Денисов, О. Здоровицький та інші). Однак, попри їх загальний доробок, варто констатувати нестачу теоретичного матеріалу щодо аналізу сутності самого поняття «соціальна реабілітація військовослужбовців».

Формулювання цілей статті... Розкрити сутність та проаналізувати зміст наукових дефініцій «реабілітація» та «соціальна реабілітація військовослужбовців».

Виклад основного матеріалу... З моменту виникнення військових конфліктів, з найдавніших часів людської історії, виникає необхідність здійснення соціальної реабілітації їх учасників. Діяльність військовослужбовців в умовах бойових дій характеризується впливом на психіку різноманітних стрес-факторів, які в подальшому можуть призвести до появи деструктивних емоційних станів і синдрому емоційного вигорання. Тривалість їх впливу і психотравмувальний характер сприяють виникненню таких змін у психіці людини, які знижують ефективність її життєдіяльності вже в мирних умовах.

З психологічної точки зору для більшої частини офіцерського складу звільнення з лав Збройних Сил виступає вагомим стресором, що суттєво впливає на психіку людини і вимагає кардинальних змін у поведінці й особистості військовослужбовців. За результатами наукових досліджень Н. Алаликіної [1], подібна екстремальна ситуація, породжує у людини травматичний стрес, який залишає глибокі емоційні наслідки, що негативно впливають на людину. Недостатність медичної та психологічної допомоги ставить питання про необхідність розробки цілісного процесу соціальної реабілітації військовослужбовців, а також зміни співвідношення його механізмів, при якому не виникає диспропорції у його здійсненні, а сама його реалізація буде ефективною.

Для розуміння змісту «соціальної реабілітації військовослужбовців» розпочнемо з уточнення основних понять. Нині, на жаль, не існує єдиного загальноприйнятого визначення «реабілітації». Термін «реабілітація» бере свій початок у країнах Західної Європи (походить від лат.: *habilitatis* – придатність, здатність, спроможність; префікс «ге» – зворотна або повторна дія) і означає відновлення. У Франції та франкомовних країнах використовують поняття «*readaptation*», під яким розуміють відновлення пристосованості на зміненому хворобою рівні. У широкому розумінні реабілітація означає «відновлення здоров'я, функціонального стану і працездатності, порушених хворобами, травмами або фізичними, хімічними та іншими соціальними чинниками» [6].

Слід зазначити, термін «реабілітація» досить часто зазнавав певних трансформацій, що було пов'язано з історичним контекстом. Так, різні види реабілітації активно розвивалися під час Першої світової війни. Тисячі травмованих і покалічених воїнів отримували відновлювальне лікування і реконструктивну допомогу. У 1903 році Франц Йозеф Раттер фон Бус уперше ввів поняття «реабілітація» у книзі «Система загального піклування над бідними», зосередивши увагу на благодійній діяльності.

У 1922 році в США Міжнародне товариство по догляду за дітьми-каліками вперше у світі взяло на себе розробку найбільш важливих питань реабілітації [7]. Медичне тлумачення термін «реабілітація» отримав у 1946 році у Вашингтоні на нараді з питань реабілітації хворих на туберкульоз, на якій сутність реабілітації вбачали «у відновленні фізичних і духовних сил потерпілого, а також його професійних навичок» [6].

На основі вивчення дисертаційного дослідження Н. Алаликіної [1] встановлено, що активний розвиток реабілітація отримала після другої світової війни. У цей час були створені різні реабілітаційні служби, центри, державні інститути реабілітації для лікування наслідків поранень,

контузій, захворювань у військовослужбовців отриманих на фронті. Дещо згодом, у 1958 році була організована Міжнародна система організації реабілітації, а в 1960 році створене Міжнародне товариство з реабілітації інвалідів, яке є членом Всесвітньої організації охорони здоров'я і співпрацює з ООН, ЮНЕСКО та Міжнародним робочим Бюро [1, с. 67].

Як зазначають І. Мисула та Л. Вакуленко, лише у 1958 році на засіданні Комітету експертів ВООЗ з медичної реабілітації було наголошено на необхідності застосування реабілітації для зменшення негативних фізичних, психічних, соціальних наслідків захворювань і звернено увагу на доцільність розвитку реабілітаційних служб [7].

Згодом лише після 60-х років реабілітацію почали викладати у вищих навчальних закладах різного спрямування. Однією з перших у світі відкрила у 1961 році кафедру і клініку реабілітації Варшавська медична академія. Поступово професійну підготовку реабілітологів розпочали здійснювати в Англії, Данії та інших країнах.

Експертний комітет із медичної реабілітації при Всесвітній організації охорони здоров'я у 1963 році наголосив, що реабілітація – це процес, мета якого попередити розвиток можливої інвалідності в період лікування захворювань і допомогти інвалідам у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку вони здатні в рамках існуючого захворювання або тілесного нездужання» [7, с. 10]. В подальшому реабілітацію фахівці розглядали як скоординоване застосування медичних, соціальних, просвітницьких, професійних заходів, що містять навчання і перенавчання інвалідів для досягнення по можливості найвищого рівня функціональної активності [6].

Науковці по-різному трактують термін «реабілітація». Так, Р. Овчарова розуміє реабілітацію як комплексну, багаторівневу, етапну і динамічну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності, що містить профілактику і корекцію відхилень [9]. Російські дослідники О. Трошін, Є. Жуліна та В. Кудрявцева під реабілітацією розуміють «комплекс заходів, що допомагають людям з фізичними вадами і хронічними захворюваннями адаптуватися до вимог навчання, професійного та суспільного життя» [10, с. 12].

Науковці однак у тому, що реабілітація вживається у всіх сферах діяльності людини – політичній, юридичній, розумовій, спортивній тощо. Так, у медицині вона визначається як процес відновлення здоров'я і працездатності хворих та інвалідів [7]. Медики вважають, що «реабілітація є одним із найважливіших напрямків у системі охорони соціального здоров'я, що включає державні, соціально-економічні, психологічні, професійні, педагогічні та інші заходи, спрямовані на профілактику та лікування захворювань, які призводять до тимчасової чи стійкої втрати працездатності, а також на повернення хворих та інвалідів у суспільство і до суспільно корисної праці» [7, с. 5]. У своїй публікації І. Мисула, Л. Вакуленко наголошують, що «реабілітація являє собою систему державних, соціально-економічних, психологічних, медичних, професійних, педагогічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я людини, її працездатності і соціального статусу, яка базується на біологічних, соціально-економічних, психологічних, морально-етичних та науково-медичних основах» [7, с. 10].

У соціальній роботі під реабілітацією розуміють не тільки відновлення здоров'я клієнта (в разі інвалідності), а більш широко, як відновлення соціального статусу людини, групи людей, втраченого або зниженого через проблеми, що призвели до важкої ситуації. До таких проблем О. Холостова відносить не тільки інвалідність, а й міграцію, безробіття, відбування покарання в місцях позбавлення волі тощо [12].

Оскільки реабілітація є складним багатогранним поняттям, що буквально означає «відновлення», науковці зосереджують увагу на різних її аспектах, а саме:

- юридичному, що передбачає відновлення доброго імені і юридичних прав в силу скасування раніше визнаної провини;
- психологічному, який має на меті відновлення втрачених здібностей особистості як прояв її «пластичності»;
- соціальному, що зосереджений на відновленні втрачених функцій і зв'язків із середовищем життєзабезпечення;
- медичному, що дає змогу запобігти інвалідності за рахунок відновлення порушених функцій організму і працездатності [4];
- педагогічному, що сприяє відновленню духовно-морального розвитку, гармонійності і цілісності особистості;
- соціономічному, направленому на відновлення втрачених соціальних функцій і зв'язків клієнта із середовищем життєзабезпечення [6].

Таким чином вони виокремлюють різні види реабілітації.

Враховуючи, що об'єктом реабілітації в нашому дослідженні є військовослужбовці, ми зосередили увагу на реабілітації цієї категорії клієнтів. Ми переконані, що ефективною реабілітація

військовослужбовців буде за умови комплексного підходу, що передбачає поєднання різних видів реабілітації. Доволі креативною, у цьому контексті, є позиція Н. Алаликіної [1], яка класифікувала різні види реабілітації військовослужбовців. Її авторське бачення представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Види реабілітації військовослужбовців (за Н. Алаликіною)

Види реабілітації	Зміст
Медична	відновлення (реабілітація) хворих і поранених у зоні бойових дій (у тому числі реабілітація учасників, які отримали інвалідність унаслідок поранення, отриманого при виконанні службових обов'язків у зоні бойових дій)
Психологічна (соціально-психологічна)	створення або відновлення нормального психологічного клімату для осіб, які перенесли важкі психологічні травми і психічні розлади у період військової служби
Соціально-культурна	створення або відновлення культурно-просторового середовища, достатнього і необхідного для духовного розвитку військовослужбовців
Акмеологічна	відновлення до максимально можливого рівня професійної діяльності для кожного військовослужбовця
Економічна (соціально-економічна)	відновлення або підвищення економічного статусу військовослужбовців
Соціально-моральна	відновлення репутації, честі та гідності об'єкта реабілітації в очах громадськості, а також створення позитивного образу учасника бойових дій як захисника Вітчизни

Дослідниця наголошує, що соціальна реабілітація є одним із напрямів соціальної політики, пов'язаних з відновленням з боку держави функцій захисту соціальних прав і гарантій тих громадян країни, які брали участь у військових конфліктах як усередині країни («гарячі точки»), так і поза нею у складі армії, в якості військових фахівців або радників, а також з відновленням у суспільній свідомості позитивного образу воїна-учасника бойових дій [1]. Авторка визначає «соціальну реабілітацію як комплекс заходів, соціально-економічних та інших, спрямованих найбільш важливе усунення або можливо більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності» [1, с. 67].

Оскільки соціальна реабілітація пов'язана з іншими видами, розглянемо їх для більш повного розуміння суті даного феномену. Отже, психологічна реабілітація передбачає психічне відновлення колишньої орієнтації після ситуацій, які спричинили виникнення тривожності і страхів. Сутність психологічної реабілітації, на думку О. Савченко, полягає в здійсненні різних впливів через психіку на військовослужбовця з урахуванням терапії, профілактики, гігієни і педагогіки. За допомогою психологічних впливів стає можливим знизити рівень нервово-психічної напруженості, швидше відновити витрачену нервову енергію і, тим самим, зробити істотний вплив на прискорення процесів відновлення в інших органах і системах організму [11].

Слід зазначити, що соціальна реабілітація наближена до соціально-психологічної, яку російські дослідники розуміють як системний процес відновлення (формування) здібностей інваліда, що дають йому змогу успішно виконувати різні соціальні ролі і мати можливість бути реально включеним у різні сфери соціальних відносин і життєдіяльності. Її сенс полягає у відновленні оптимального функціонування психологічних механізмів соціальної інтеграції інвалідів, які відповідальні за процес засвоєння соціальних норм і правил поведінки, соціокультурного досвіду в цілому і виконують регуляторну функцію найбільш складних форм поведінки і діяльності, забезпечують ефективність адаптації в різних середовищних умовах [3].

Соціально-психологічну реабілітацію, як вважають Т. Добровольська, та Н. Шабаліна [5] можна розглядати у вигляді зв'язувальної ланки щодо всього комплексу реабілітаційних заходів, яка надає і забезпечує системність і цілісність. Такий підхід обумовлений наявністю соціально-психологічного ефекту від будь-якого реабілітаційного впливу і його безпосередньої спрямованості на інтеграцію інвалідів у суспільство.

Соціальна реабілітація, на думку Н. Морової [8], пов'язана з соціально-педагогічною, яку представляють як процес, спрямований на забезпечення включеності особистості з проблемами в розвитку в навколишній соціум в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу.

Представимо власне бачення характеристики соціальної реабілітації військовослужбовців. Насамперед констатуємо, що ми поділяємо позицію А. Бурлака у тому, що реабілітація являє собою комплекс координування заходів медичного, фізичного, психологічного, педагогічного, соціального характеру, спрямованих на найбільш повне відновлення здоров'я, психологічного статусу і працездатності військовослужбовців, які втратили ці здібності в результаті захворювання [2]. Ця

мета досягається шляхом виявлення резервних прихованих можливостей організму і стимуляції його фізичних, психологічних і професійних здібностей.

Висновки... Таким чином, ми переконані у тому, що реабілітація як процес відновлення фізичних, психічних та соціальних ресурсів військовослужбовців має носити комплексний характер і передбачати поєднання діагностувальних, коректувальних, терапевтичних і профілактичних заходів. Однією із основних особливостей реабілітації військовослужбовців повинен стати комплексний підхід, який базується на необхідності залучення для її реалізації фахівців різних галузей знань – соціальних працівників, реабілітологів, медиків, психологів, соціальних педагогів.

Подальша наша увага буде зосереджена на аналізі комплексної реабілітації військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях в умовах реабілітаційного центру.

Список використаних джерел і літератури/References:

- 1.Алалыкина Н. Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталия Николаевна Алалыкина. – М. : РГБ, 2003. – 200 с. / Alalykina N. N. *E'ffektivnost' psixologo-akmeologicheskoy reabilitatsii voennosluzhashhix (Efficiency of psychological and acmeological rehabilitation of servicemen)*, Moscow, RGB, 2003, 200 p. [in Russian].
- 2.Бурлак А. М. Игровые технологии как средство социально-культурной реабилитации военнослужащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Анатолий Михайлович Бурлак. – Москва, 2000 – 202 с. / Burlak A. M. *Igrovyie tehnologii kak sredstvo social'no-kul'turnoj reabilitatsii voennosluzhashhix (Game technologies as means of socio-cultural rehabilitation of servicemen)*, Moscow, 2000, 202 p. [in Russian].
- 3.Галкин Н. Н. Введение в арт-реабилитологию. Социальная реабилитация инвалидов средствами художественного творчества. Курс лекций, бесед и практических занятий / Н. Н. Галкин. – Краснодар-Москва, 2005. – 221 с. / Galkin N. N. *Vvedenie v art-reabilitologiyu. Social'naya reabilitatsiya invalidov sredstvami khudozhestvennogo tvorchestva (Introduction to art-rehabilitology. Social rehabilitation of disabled people by means of artistic creativity)*, Krasnodar- Moscow, 2005. 221 p. [in Russian].
- 4.Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / А. В. Гордеева. – М. : Академический проект; Королев: Парадигма, 2005. – 320 с. / Gordeeva A. V. *Reabilitatsionnaya pedagogika (Rehabilitation pedagogy)*, Moscow, Akademicheskij proekt; Korolev, Paradigma, 2005. 320 p. [in Russian].
- 5.Добровольская Т. А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социологические исследования – 1993. – № 1. – С. 56. / Dobrovolskaya T. A. *Social'no-psixologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij invalidov i zdorovx (Socio-psychological features of relationships between disabled people and health)*, Sociologicheskie issledovaniya, 1993, Issue 1, pp. 56. [in Russian].
- 6.Каденкова Е. А. Понятие «социальная реабилитация»: теоретический аспект / Е. А. Каденкова // Научные исследования: от теории к практике : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 март 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (7). – С. 135–138. / Kadenkova E. A. *Ponyatie «social'naya reabilitatsiya»: teoreticheskij aspekt (The notion of «social rehabilitation»: theoretical aspect)*, Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike, Cheboksary, CNS «Interaktiv plus», 2016, Issue 1 (7). pp. 135–138. [in Russian].
- 7.Медицина та соціальна реабілітація : навч. посіб. / [за заг. ред. І. Р. Мисули, Л. О. Вакулєнко]. – Тернопіль : ТДМУ, 2005. – 402 с. / *Medychna ta sotsialna reabilitatsiia / za zah. red. I. R. Mysuly, L. O. Vakulenko (Medical and Social Rehabilitation)*, Ternopil, TDMU, 2005, 402 p. [in Ukrainian].
- 8.Морова Н. С. Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Н. С. Морова. – М., 1998. – 38 с. / Morova N. S. *Osnovy social'no-pedagogicheskoy reabilitatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami (The fundamentals of social and pedagogical rehabilitation of children with disabilities)*, Moscow, 1998, 38 p. [in Russian].
- 9.Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 478 с. / Ovcharova R. V. *Spravochnaya kniga social'nogo pedagoga (Reference book of the social pedagogue)*, Moscow, 2001. 478 p. [in Russian].
- 10.Основы социальной реабилитации и профориентации: учебное пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина, В. А. Кудрявцева. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 384 с. / *Osnovy social'noj reabilitatsii i proforientatsii / O. V. Troshin, E. V. Zhulina, V. A. Kudryavceva (Fundamentals of social rehabilitation and vocational guidance)*, Moscow, TC Sfera, 2005, 384 p. [in Russian].
- 11.Савченко О. О. До питання проведення психологічної реабілітації військовослужбовців в структурі православних монастирських комплексів [Електронний ресурс] / О. О. Савченко // Містобудування та територіальне планування. – С. 446–449. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=g&ie=utf-8&oe=utf-8&oe=utf-8> / Savchenko O. O. *Do pytannia provedennia psikhologichnoi reabilitatsii viiskovosluzhbvtiv v strukturi pravoslavnykh monastyrskyykh kompleksiv (On the issue of psychological rehabilitation of servicemen in the structure of Orthodox monasteries)*, Mistobuduvannia ta terytorialne planuvannia, pp. 446–449, [Electronic resource] – mode of access : <https://www.google.com.ua/search?q=g&ie=utf-8&oe=utf-8&oe=utf-8> [in Ukrainian].
- 12.Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2006. – 240 с. / *Xolostova E. I. Social'naya rabota s invalidami (Social work with disabled people)*, Moscow, Dashkov i K, 2006, 240 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «23» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «25» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Бриндіков Юрій – доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат психологічних наук, доцент, e-mail: bryndik@i.ua

Bryndikov Yurii – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of psychological sciences, associate professor, e-mail: bryndik@i.ua

Цитуйте цю статтю як:

Бриндіков Ю. Соціальна реабілітація
військовослужбовців: до питання термінології / Юрій
Бриндіков // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22.
– С. 30–35.

Cite this article as:

Bryndikov Yu. Social Rehabilitation of the Servicemen:
on the Question of Term, Pedagogical Discourse, 2017,
Issue 22, pp. 30–35.

УДК 37.013+378:398.1 (045)

ВІРА ВИХРУЩ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)

VIRA VYKHRUSHCH,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»)

orcid.org/0000-0003-3469-2343

Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті

The Paradigmatic Approach and Models of Adult Learning in Modern Higher Education

У статті автором здійснено аналіз андрагогічного підходу як методологічної категорії педагогіки. Він розглядається з позиції парадигми, що дозволяє стверджувати: андрагогічний підхід реалізується на засадах поліпарадигмальності у сучасній освіті, у контексті гуманної педагогіки, найвищою цінністю якої є людська особистість. Проаналізовано аксіологічні механізми формування андрагогічної парадигми навчання дорослих та її моделей у вищому навчальному закладі. Андрагогіка є альтернативою загальній методиці навчання і сьогодні остаточно ще не може бути представлена єдиною теорією, моделлю або системою принципів. Концепція андрагогіки М.Ш.Ноулза починає впливати на теорію і практику початкової, середньої освіти, а також університетської освіти. Більшість вітчизняних вчених схиляються до розуміння андрагогіки як самостійної науки і вважають, що підхід до андрагогіки як методологічної категорії, науки про вивчення освіти дорослих значно звужує її сутність і можливості. М.Ш.Ноулз детально порівнює педагогічну та андрагогічну моделі, але вважає їх трактування як негативної (шкільна / педагогічна модель) та позитивної (андрагогічна модель) неправомірним. Сутність процесуальної моделі пов'язана із забезпеченням процедур і ресурсів, які допомагають дорослим учням оволодівати інформацією і вміннями.

Ключові слова: парадигма навчання, модель навчання, дорослий учень, андрагогіка, педагогічна модель, андрагогічна модель, вища освіта, навчання дорослих.

In the article the author analyzes the andragogical approach as a methodological category of pedagogics. The approach as a methodological category is seen from the paradigm's perspective that suggests: the andragogical approach is implemented on the basis of polyparadigmality in modern education in the context of humane pedagogics, which is the highest value of the person. The axiological mechanisms of andragogical paradigm of adult education and its models in higher education are analyzed. Andragogy is an alternative to common teaching methods and today cannot yet be presented in only one theory, model or system of principles. The concept of andragogy by M.S. Knowles begins to influence the theory and practice of primary, secondary and university education. Most domestic scholars tend to understand andragogy as an independent science and believe that the approach to andragogy as a methodological category, the science of adult education study significantly narrows its essence and capacity. M.S. Knowles compares pedagogical and andragogical models in details, but considers their

negative (school / pedagogical model) and positive (andragogical model) interpretations wrongful. The basis of the comparative analysis comprises the following indicators: the need to know; the student's Self-concept; the role of the student's experience; willingness to learn; orientation on training; motivation. The essence of the process model is associated with the maintenance of procedures and resources that help adult learners acquire information and skills. The andragogical model is presented as a worldview, the system of alternative ideas, business model that meets the characteristics of a learning situation. Teaching becomes more effective when the teacher has adapted some andragogical ideas for pedagogical model. The contribution to the development of the problem was researched by S.O. Hall (who identified three types of adults in relation to their attitudes to goals and values of continuing their education) and A. Tough (concerning not only what and why adults learn, but how they learn and what help they need to learn).

Key words: *teaching paradigm, learning model, adult student, andragogy, pedagogical model, andragogical model, higher education, teaching of adults.*

The formulation of the problem in general terms... Modern pedagogics is extremely versatile, and its subject is so complex that a single paradigm cannot fully capture its essence. Approach as a methodological category is seen from the perspective paradigm that suggests: the andragogical approach is implemented on the basis of polyparadigmality in modern education in the context of humane pedagogics, which is the highest value of the person.

The study of pedagogical science shows that today it is undergoing conceptual changes caused by the scientific revolution, characterized by the competition between alternative paradigms, especially traditional and humanistic the choice between which occurs according to philosophical, social and educational factors. There exist opinions about the need for a new education paradigm, the emergence of preconditions of the change in scientific paradigm of pedagogics, the paradigm shift of the pedagogical science, polyparadigmality in modern education, etc. Thus, the emergence of andragogy was due to today's fleeting social, economic and personal changes.

If the paradigm in the general methodology of science is the model of scientific activity as a set of theoretical standards, methodological norms, value criteria, the paradigm in pedagogics is a well-established pattern that has become familiar point of view, a standard, a sample in solving educational and research tasks. In this regard, the reference to methodological issues of pedagogics, in this case, to the concept of andragogical approach involves their consideration in paradigmatic plane. Instead, in terms of national higher education andragogical ideas are treated with caution, since the existence of a coherent theory of adult education, and the current system of preparation of this heterogeneous category need not only adaptation to Ukrainian universities, but also systemic restructuring of education in general, rethinking international experience and one's own.

The analysis of recent research and publications... According to the Hungarian researcher of andragogy D.Savychevych the contribution of B.Ananiev and his scientific school to the development of andragogy in the early 20th century can be compared with E.Thorndike's contribution to the development of the science of adult education in the USA [11]. The most famous researcher of adult education in Soviet times can be considered A. Darynsky. He believed that adult pedagogics was an integral part of pedagogics as an integrative science of education. The foundations of the domestic andragogy were laid by N. Protasov [2; 12] and S. Boltivets [4]. L. Linevich's work is dedicated to the andragogical approach to teaching students in university, as it was considered in terms of effective implementation of the learners' age abilities in the formation of identity and expert's personality [10]. The author identifies the conditions for the implementation of the andragogical approach in higher educational establishment, complements andragogical principles formulated by S. Zmeiov in his monograph and dissertation. The paper by A. Hlazyrina [9] investigated the andragogical approach to the development of the teacher's educational activity in the system of training, namely the forms, methods, means and ways of the learning process. In the study by S. Filin [11] the andragogical approach is applied to the construction of professional personnel training. During this period, in the works of Hungarian scientists D. Savychevych, M. Ohryzovych and B. Samolovchev, German scientist F. Peggeler, Swiss theorist H. Hanselman, Polish scientists M. Semensky and L. Tuross the need of a different than in pedagogics approach to training and adult education was articulated [2; 8; 11]. In these works the andragogical approach is considered in terms of creating optimal conditions for the implementation of the educational process for adults, but as a methodological category of pedagogics is not analyzed in any national study.

The purpose of the article is to analyze the mechanisms of forming of the axiological andragogical paradigm of adult learning and its models in higher educational establishment.

Presenting main material... According to the American scientists E.F. Holton and R.A. Swanson in the early 70's of the 20th century, when andragogy and the concept that adults and children learn in different ways, were first introduced in the United States by Malcolm Knowles, this idea was a new discovery and has inspired many subsequent studies and ignited controversy [14].

According to Peter Jarvis, a famous British specialist in adult education, M.S. Knowles can be considered the «father of andragogy» because, although he did not invent this term, he mainly popularized it in the USA and Western Europe [13, p. 125]. It was M.S. Knowles who first defined andragogy as «art and science to help adults learn» [13, p. 125-126]. The term comes from the Greek word «*aner*», which means «a person, man», and it was first used in the educational context of the 19th century Europe.

From the very beginning andragogues were arguing about what is actually andragogy. Trying to establish the limits of the theory in the field of adult learning, the researchers analyzed extensively the concept of «andragogy» and exposed it to criticism. They alternately described it as: 1) «a set of assumptions, provisions» (1986); 2) «theory» (1989); 3) «a set of guidelines» (1993); 4) «philosophy» (1993). Differences in all points of view indicate the complexity of the nature of such branch as «adult learning». But no matter how andragogy is determined, it is «... an attempt to focus on the student. In this sense it really represents the alternative to the perspective in the center of which is the development of general learning methodology (the methodology-centered instructional design perspective)» (D. Fer and B. Herber, 1988) [14, p. 1].

S. Merriam, explaining the confusion and current state of adult learning theory, suggests such a judgment: «It is doubtful that such a complex phenomenon as adult learning will ever be explained by a single theory, model or system of principles. We rather deal with a known case of the elephant, which is described in different ways depending on who is speaking, and which side of the animal is investigated. In the first half of the century, psychologists took a duty to explain learning behavior; since the 60's of the 20th century and further on adult educators began to formulate their own ideas on adult learning and especially how it may be different from learning in childhood. Both these approaches are still valid. It seems that we are pointing to a multifaceted understanding of adult learning, reflecting the inherent richness and complexity of the phenomenon» [14, p. 1].

Despite years of criticism, debate and doubt, E.F. Holton and R.A. Swanson write, the essential principles of adult learning formed by andragogy have survived, and some scientists and experts in the field of adult learning do not agree with the statement that the ideas by M.S. Knowles caused a revolution in the education and training of adults. With this view, in 1986 S.D. Brookfield stated that «... andragogy is the only and the most popular idea in adult education and training» [14, p. 2]. Andragogues, especially beginners, consider these essential principles invaluable and are working hard to make the learning process appropriate to the educational needs of adults.

According to M.S. Knowles by the mid 80's of the 20th century in the USA there were some important descriptions of andragogical theory and its application in practice, which was made J. Ingalls and J. Arceri in 1972, J. Hodby in 1978 and by M.S. Knowles in 1970, 1973, 1975 and 1984. During this period, several journal articles that reported about using andragogical structures in the education of social workers, religious education, education for undergraduates and graduates, training managers were published.

M.S. Knowles notes with pleasure the growing number of data that the application of the andragogical theory preconditions the nature of the organization and implementation of programs of adult education on the method of training teachers of adults and methods of teaching adults. The scientist writes that he has evidence that the concept of andragogy began to influence the theory and practice of primary, secondary and university education. In 1984, the scientist described the cases of practical use of various programs based on the andragogical model in his book «Andragogy in Action» [14, p. 60].

Developing his andragogy, M.S. Knowles bases on the achievement of a number of social sciences, in which he included clinical psychology, developmental psychology, sociology and social psychology, philosophy. M.S. Knowles refers Sigmund Freud, Carl Jung, Eric Erickson, Abraham Maslow and Carl Rogers to the prominent representatives of clinical psychology. So S. Freud defined the influence of unconscious on behavior. K. Jung proposed the idea that human consciousness has four functions: sensation, thinking, feeling and intuition. Eric Erickson singled out «eight ages of man». A. Maslow highlighted «the need for safety». Finally, C. Rogers conceptualized the personality oriented approach (*student-centered approach*) to learning, which was based on five hypotheses. The representatives of developmental psychology accumulated knowledge of the characteristics associated with age: physical abilities, mental abilities, interests, attitudes, values, creativity and lifestyles. Sociology and social psychology studied group behavior and the behavior of social systems, including the factors that facilitate or hinder adult learning [14, p. 71].

We'd like to note that in the national psychology and experimental pedagogics in the 20-30's actively scientists developed the concept of developing training as an alternative to knowledge / school paradigm (D. Elkonin), in which development was seen as a gradual process of socialization for each age stage. In the 60's active experimentation to substantiate this concept into practice in primary and secondary

schools started (L. Zankov, V. Davydov), but clarification of the relationship between school education and adult education was not mentioned. Joint efforts of domestic and foreign scientists to create the only feasible model of lifelong education were not observed. In general, the reception of domestic scientists studying this science is theoretical, methodological and methodical framework for an adult to not only gain professional, but also general knowledge (master the achievements of modern culture, form the outlook, improve oneself, gain social and cultural experience). However, domestic supporters of consideration andragogy as a branch of pedagogics, namely adult didactics, leave aside the general historical research and theoretical foundations, methodology and its functionality. Most domestic scholars tend to understand andragogy as an independent science. Understanding andragogy as a scientific approach to the study of adult education significantly narrows its essence and capabilities. It is believed that different approaches to adult education have the right to exist. L. Kravchenko identifies the following approaches: implicit, personal and active, explicit, polytechnic [12].

Instead, the majority of foreign scientists in the field of adult learning, as M.S. Knowles writes, first referred to the problem of school learning, trying to adapt to adult theories related to teaching children. Then Howard McCloskey began to develop such direction of psychology as «differential psychology of adults' potential». In the 50's S.O. Hall began a series of studies and later extended by A.Tough, which contributed to a better understanding of the adults' learning process.

In the course of the study S.O. Hall identified three types of adults in relation to their goals and values to continue their education, noting that these types do not exist in pure form: adult students focused on the ultimate goal (*goal-oriented*), who use education to achieve clearly defined objectives; adult students focused on the activity (*activity-oriented*), who learn to find meaning in training «circumstances» not necessarily related to the stated purpose; adult students focused on learning (*learner-centered*), who seek knowledge for knowledge [14, p. 55].

The research by A.Tough concerned not only what and why adults learn, but how they learn and what kind of help they need to learn. He found out that adult learning is a popular activity. In 1979, in his book «The Adult's Learning Projects» he provided the data that his students focused their study efforts «around projects» as a series of related episodes. Further studies, as M.S. Knowles wrote, were based on A.Tough's work, strengthened and refined it.

Attempts to formulate a theory that takes into account the results of experience and research on the unique characteristics of adult students lasted for more than five decades. Then, in the mid 60's of the 20th century, Americans became familiar with the term «andragogy» and it turned out to be a more appropriate basic concept. Andragogy meant «the art and science to help adults learn» and was the opposite to a school / educational model. Therefore, starting to develop the principles of andragogy, M.S. Knowles analyzed the nature of pedagogics in general.

Thus, pedagogics in M.S. Knowles' understanding, historically literally means «the art and science of teaching children» [14, p. 61]. School / pedagogical education model is *a set of beliefs*. According to many «traditional» teachers, this outlook is based on assumptions about teaching and learning that have evolved over the 7-12th centuries in the European monastic and cathedral schools, where secular schools were organized in later centuries, and «*public schools*» in the 19th century, the school educational model was the only educational model. So, M.S. Knowles writes, the whole «school system in the USA» including higher education was «frozen» in this model. After World War I there was a systematic attempt to adopt adult educational programs in the USA, but they also used school pedagogical model because it was the only model that teachers had.

The pedagogical model, M.S. Knowles continues, obliges the teacher to be fully responsible for taking all decisions about what, how and when will be learnt. This approach «focuses on teacher» (*teacher-centered*) and leaves the student only a passive role – to follow the teacher's instructions [11, p. 61-62].

Thus, the school pedagogical model is based on such perceptions of the student:

1. *The need to know*. Students need to know that if they want to answer (pass) and get positive assessment, they must learn the proposed by a teacher material. They do not necessarily need to know how what they are taught will become useful in their lives.

2. «*The learner's self-concept*». The teacher sees the student as a dependent personality. Finally, the student himself begins to perceive himself as a dependent personality.

3. *The role of experience*. The student's experience does not really matter as «learning resources». The experience taken into account is the teacher's experience, the author's of textbooks, the manufacturers' of audiovisual products. So the knowledge transfer methods (lectures, reading with tasks, etc.) form the basis of pedagogical methodics.

4. *Readiness to learn*. Students show willingness to learn the proposed material, if they want to answer and get a positive assessment.

5. *Orientation on learning.* Students have subject-centered motivation to study. They see training as a mastery of content subjects. In connection with this educational experience is organized according to the logic of subject matter.

6. *Motivation.* Students are motivated to learn from externally generated reasons or because of the impact of «motivators» (for example, thanks to grades, teacher's approval or condemnation, parents' pressure) [14, p. 62-63].

Such are the ideas about M. Knowles' school pedagogical model based on the ideas about the student and his role in the learning process.

With the aim of more thorough description of the andragogical model of learning, M.S. Knowles thinks it necessary to consider the concept of «an adult». He refers to four definitions. The first definition is biological (we become adults when we reach childbearing age, the age of early adolescence). The second definition is legal (we become adults when we reach the age when we have right to vote by the law, obtain a driver's license, the right to marry without parental consent, etc.). The third definition is social (we become adults when we begin to fulfill the role of adults: employees working all day, spouses, parents, voting citizens, etc). The fourth definition is psychological (we become adults when we comes to realize the responsibility for our own life and our independence).

In terms of training, according to M.S. Knowles, the most important is the psychological definition. He writes that the process of awareness of responsibility and autonomy begins sooner and is accumulated in proportion as we mature biologically, we begin to perform roles like adults and take responsibility for our own decisions. The person becomes older gradually moving through childhood and adolescence [11, p. 64].

M.S. Knowles' andragogical model is also based on six concepts of student, defined in the pedagogical model. The main difference is in the content of each principle, reflecting the specific of an adult as a student [11, p. 64-68].

1. *The need to know.* Adults need to understand why they need to learn something before starting to learn it.

2. *The student's «Self-concept».* Adults' «Self-concept» presupposes responsibility for their decisions, for their own lives. Once they come to this understanding, they develop deep psychological need for others to treat them as people able to be independent.

3. *The role of the students' experience.* Adults begin educational activity with great experience that is different in quality from the experience of the young.

4. *Readiness to learn.* Adults are willing to learn the things they need to know and be able to effectively deal with real life situations.

5. *Orientation on learning.* Contrary to children and youth's targeting in subject-centered training, adult education is «focused on life», i.e. focused on a task or problem. Adults are motivated to learn until they feel that learning will help them perform tasks or deal with problems they encounter in everyday situations. Moreover, adults learn new knowledge, ideas, skills, values and attitudes most effectively when they are presented in the context of real life situations.

6. *Motivation.* Adults respond to certain external motives or «motivators» (better work, promotion, higher salaries, etc.), but the strongest is the «internal stimulus» (the desire to get more satisfaction from the job, self-esteem, the quality of life, etc.).

Next M.S. Knowles compares both models [11, p. 69]. The interpretation of the two models as negative (school / pedagogical model) and positive (andragogical model) were presented by M.S. Knowles in his book «The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Against Pedagogy» in 1970. But in 1980 a revised edition came out with a modified subtitle: «From Pedagogy to Andragogy». M.S. Knowles concludes that teachers are responsible for controlling what positions are really justified for a particular situation. The scientist sees big differences between the behavior of the teacher and andragog. According to him, the teacher who believes teaching positions as being the only correct ones will insist on the use of educational models. On the other hand, the andragog is convinced that if the movement for andragogical ideas is desirable, he will be doing everything possible to help students take on as much responsibility for their own activities. Moreover, as M.S. Knowles points, even the most convinced in the correctness of the pedagogical model teachers report that teaching becomes more effective when they have adapted some andragogical ideas for the pedagogical model [11, p. 70].

On the other hand, M.S. Knowles calls the andragogical model an outlook, a system of alternative ideas and business model that meets the characteristics of a learning situation [14, p. 72]. In 1995 M.S. Knowles finalizes his andragogical model, which he called «andragogical procedural model of training» [14, p. 115]. He writes that the andragogical model is a process model in contrast to the content model used by most traditional teachers. The difference lies in the following. In traditional education the teacher (or trainer or methodical commission) decides in advance what knowledge or skill to pass. He organizes this content as logical modules, selects the most efficient means of transmission of the content

(lectures, readings, laboratory exercises, films, records, etc.) and then develops a plan of presenting content modules in sequence. This is the content model.

Teacher-andragog (facilitator, advisor) prepares in advance a set of procedures to attract adult students or other relevant groups in the process using such elements as: training of an adult learner; establishing favorable climate for learning; establishing a mechanism for joint planning; diagnosing of training needs; formulation of the objectives of the program (content) to meet those needs; development of samples educational experience that challenges; transfer of learning experiences by means of appropriate methods and materials; assessment of learning outcomes and re-diagnosis of training needs.

In this case, according to M.S. Knowles, the process model lies in this [14, p. 115]. The difference is not that one model has to do with the content of education, and the other does not. The most important is that the content model is associated with the transfer of information and skills, while the process model is associated with maintenance of the procedures and resources that help adult learners acquire information and skills. M. Knowles concludes that the approach to the content model that aims to broadcast information and skills is the pedagogical model. The process model that helps to acquire information and skills is the andragogical model.

Conclusions... The elaboration of models of adult learning in the context of andragogical paradigm requires a systematic approach as opposed to separate fragmented national research. Conceptual study of education models, their interconnection and interdependence, paradigmatic characteristics as methodological problems of continuous education are largely made abroad and on the domestic territory require systemizing, combining and directing on the basis of paradigmatic approach and taking into account previous experiences and realities of educational practice in Ukraine, adaptation of foreign andragogy to the conditions of school and higher education.

Promising areas for further research include the development and study of andragogical model of holistic educational process, andragogical foundations of university education, studying pedagogical and methodological conditions for training graduate as future teachers to implement andragogical concepts, issues of trainers' andragogical competence, postgraduate education as andragogical process, didactic conditions of implementation of andragogical adults' support.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Архіпова С. П. Основи андрагогіки : навч. посіб. / С. П. Архіпова. – Черкаси-Ужгород, 2002. – С. 5–7, 13–21, 74–83. / Arhipova S. P. Osnovy andrahohiky (*The basics of andragogy*), Cherkasy-Uzhhorod, 2002, pp. 5–7, 13–21, 74–83. [in Ukrainian].
2. Барабаш О. Аналіз теорій навчання дорослих учнів / О. Барабаш // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 2. – С. 7–9. / Varabash O. Analiz teorii navchannia doroslyh uchniv (*The analysis of teaching theories of adult students*), Imidzh suchasnoho pedahoha, 2011, № 2, pp. 7–9. [in Ukrainian].
3. Богомолова А. Х Псевдопроблема или реальная программа действий / А. Х. Богомолова // Вестник высшей школы. – 1989. – № 6. – С. 46–48. / Bohomolova A. Kh. Psevdo problema ili realnaia programa deistvii (*Pseudo-problem or a real agenda*), Vestnik vyshei shkoly, 1989, Issue 6, pp. 46–48. [in Russian].
4. Болтівець С. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО / С. Болтівець, Л. Сіраєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 160–164. / Boltivets S. Priorytetni napriamy osvity doroslyh v materialah JuNESKO (*Promising directions of adult education in the UNESCO materials*), 2003, Issue 3–4, pp. 160–164. [in Ukrainian].
5. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку / [ред. рада вид.: В. Г. Кремень та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – 491 с. / Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, siodennia ta perspektyvu rozvytku (*Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and the perspectives of development*), edited by V. Kremen, Kyiv, Znannia Ukrainy, 2009. – 491 p. [in Ukrainian].
6. Владислаев А. П. В поисках концепции / А. П. Владислаев // Вестник высшей школы. – 1989. – № 6. – С. 48–50. / Vladislaev A. P. V poiskakh koncepcii (*In search of a conception*), Vestnik vysshej shkoly, 1989, Issue 6, pp. 48–50. [in Russian].
7. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки: зб. наук. праць / Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – Вип. 2. – С. 39–44. / Demianenko N. Osvita doroslyh: svitovi tendentsii druhoji polovyny XX-pochatku XXI st. (*Adult education: world tendencies of the second half of the 20th-beginning of the 21st centuries*), Pedahohichni nauky, Issue 2, pp. 39–44. [in Ukrainian].
8. Дем'яненко Н. Трансформація концепції освіти дорослих у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 59–65. / Demianenko N. Transformaciia koncepcii osvity doroslyh u druhih polovyni 20-pochatku 21 st. (*The transformation of the conception of adult education in the second half of the 20th-beginning of the 21st centuries*), Vyshcha osvita Ukrainy, 2011, Issue 2, pp. 59–65. [in Ukrainian].
9. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И.Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. / Zmееv S. I. Andragogika : osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslykh (*Andragogics: basics of theory, history and technology of adult teaching*), Moscow, PER SE', 2007. – 272 p. [in Russian].
10. Змеев С. И. Тенденции развития наук об образовании в ХХІ веке / С.И.Змеев // Психологические и

педагогические проблемы образования : Вестник МГЛУ. – 2004. – С. 89–100. / Zmeev S. I. Tendencii razvitiya nauk ob obrazovanii v XXI veke (*Tendencies of development of the education sciences in the 19th century*), Psichologicheskie i pedagogicheskie problemy obrazovaniya, 2004, pp. 89–100. [in Russian].

11. Кукуев А. И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модель / А. И. Кукуев // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона : науч. журн. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – № 3–4 – С. 29–34. / Kukuev A. I. Andragogika M. Noulza: soderzhatel'naya i processual'naya model' (*M. Knowles' andragogics: content and process model*), Voprosy mezhdunarodnogo sotrudnichestva v obrazovanii Yuzhnogo regiona, Rostov-na-Donu, IPO PI YuFU, 2008, Issue 3-4, pp. 29–34. [in Russian].

12. Прийма С. М. Андрагогика в системі наук про навчання і освіту людини: етапи становлення та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / С. М. Прийма. – Режим доступу : www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm. / Pryima S. M. Andrahohoka v systemi nauk pro navchannia i osvitu liudyny: etapy stanovlennia ta perspektyvy rozvytku (*Andragogics in the system of sciences on teaching and education of a person: stages and perspectives of development*), [Electronic resource] – mode of access : www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm. [in Ukrainian].

13. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Theory and Practice. – 3rd edition. – London and New York : RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p. [in English].

14. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p. [in English].

Дата надходження статті: «12» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

Рецензенти:

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Vykhrushch Vira – professor of pedagogics and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Вихрущ В. Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті / Віра Вихрущ // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 35–41.

Vykhrushch V. The Paradigmatic Approach and Models of Adult Learning in Modern Higher Education, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 35–41.

УДК 37.026.1

ЛАРИСА ГОЛОДЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Кропивницький, Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»)

LARYSA GOLODIUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Kropyvnytskyi, Municipal Institution «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynskyi»)

orcid.org/0000-0002-5064-0968

Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів

Paradigmity of the Process of Educational and Cognitive Activities of Students in the Context of Different Approaches

У статті визначено сутність поняття «парадигма» та розкрита парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Проаналізовані наукові джерела, у яких розглядаються освітні парадигми, виокремлене в їхніх змістових контентах ключові ідеї, прийняті у науковому середовищі. Здійснені упорядкування на основі спільності смислових акцентів. А саме на: результатах навчання; мисленневих процесах; ціннісних орієнтаціях; факторах розвитку учнів; засобах навчання; змісті; еталонних принципах державного керівництва суспільством; підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку; суб'єкті діяльності; умовах, які сприяють розвитку дитини.

Встановлено, що парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей таких освітніх парадигм, як: калокагативної;

догматичного навчання; пояснювально-ілюстративного навчання; адаптивного навчання; розвивального навчання; когнітивної; культурологічної.

Ключові слова: парадигма, парадигмальність, парадигмальні вияви, особистісно орієнтований підхід, системний підхід, синергетичний підхід, когнітивний підхід, компетентнісний підхід, просторово-середовищний підхід.

The essence of concept «paradyhm» and the paradigmity of the process of students' educational and cognitive activities in the context of student oriented, systematic, synergetic, cognitive, competence and spatial and environmental approaches are defined in the article by the author.

The scientific resources which consider educational paradyhms, singled out in their to picul content key ideas, accepted in the scientific community have been analyzed. Arrangement based on common semantic accents has been made.

It has been done with the focus on: the results of education, thought processes, value orientations, factors of students' development, learning tools, content, standard principles of public management society, accountability of educational processes, subject of activities, conditions which promote child development.

It was found that the accumulation of key ideas of such educational paradyhms as kalokahatyvnist', dogmatic teaching, explanatory illustrative training, adaptive learning, developing education, cognitive and cultural ones was provided by the paradyhmalnist' of the process of students' educational and cognitive activities.

Key words: paradyhm, paradigmity, student oriented approach, systematic approach, synergetic approach, cognitive approach, competence approach, spatial and environmental approach.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Модернізаційні зміни, які відбуваються в освіті України, можна охарактеризувати як пошук фундаментальних підходів до побудови результативного навчально-виховного процесу. Ці зміни знаходять відображення у низці законодавчо-нормативних документах, зокрема у Законі України «Про вищу освіту», законопроекті «Про освіту», Державному стандарті початкової загальної освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах. Аналіз змісту вказаних документів дозволяє зазначити, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися у швидкозмінному світі. Отже, на сучасному етапі відбувається зміна ключових ціннісних орієнтацій та створення нової освітньої парадигми, основою якої визначаємо – гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій... Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадимальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглядалися у працях українських науковців (В. Андрущенко, І. Беха, В. Бикова, В. Бондара, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка й ін.), у дослідженнях зарубіжних науковців (Ш. Амонашвілі, Г. Бергамона, В. Богословського, В. Бондарева, Ю. Громіка, Т. Куна, І. Лернера, Г. Селевка, А. Хуторського та ін.).

Отже, результати наукової розвідки засвідчують увагу науковців до різних аспектів формування освітньої парадигми та парадигмального підходу, але водночас продемонстрували потребу в теоретичному упорядкуванні матеріалу, який би розкривав парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів.

Формулювання цілей статті... У контексті зазначеного ми спрямовуємо науковий пошук на розкриття парадигми та підходів як її складових, котрі слугуватимуть процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний і позаурочний час. Метою даної статті є розкриття сутності поняття «парадигма» та розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Виокремлення в їхніх змістових контентах ключових ідей, прийнятих у науковому середовищі та здійснення упорядкування на основі спільності смислових акцентів.

Виклад основного матеріалу... Розгляд парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів ми вибудовували з огляду на те, що поняття «парадигма» є поняттям полісемічним та використовується в різних галузях знань. Уперше даний термін був введений Г. Бергманом [9] для характеристики дієвості нормативної функції методології. Використовувати у науковому обігу вказаний термін запропонував Т. Кун для позначення «визнаних усіма наукових досягнень, які протягом певного часу дають науковому співтовариству моделі постановки проблем та їх розв'язання» [11, с. 11].

Враховуючи те, що, по-перше, «наукова парадигма відображає певні історичні традиції та спільність загальнонаукових підходів до вирішення наукових проблем» (за Т. Куном) [11, с. 11]; по-друге, «сучасна освітня парадигма означає освітню теорію або модель чи зразок освіти, прийнятий в науковому середовищі» (за С. Гончаренком) [7, с. 45]; по-третє, «освітня парадигма допомагає порозумітися в межах однієї наукової спільноти» (за С. Гончаренком) [7, с. 45], вважаємо за доцільне з'ясувати правила і стандарти наукової практики, на основі яких вибудовуватиметься процес організації навчально-пізнавальної діяльності.

Важливо наголосити й на тому, що, за Т. Куном, «парадигми відрізняються більш ніж змістом, вони є джерелом методів, проблемних ситуацій і стандартів вирішень, прийнятих науковим співтовариством» [11, с. 142].

Урахування такого розуміння понять «парадигма» та «освітня парадигма» передбачає здійснення історичного екскурсу моделями постановки проблем та їх розв'язання, які ми назвемо парадигмальними виявами. У цьому контексті значущими є напрацювання Т. Попової, яка на основі аналізу смислового концепту педагогічних парадигм (тлумачення, мети, основних положень) умовно об'єднала парадигми в такі групи:

- історично вирожені парадигми (досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (езотерична); догматична; калогативна);
- парадигми традиційної педагогіки (пояснювально-ілюстративного навчання, знаннева, технократична (науково-технократична), педоцентристська, ЗУНівська);
- людино-орієнтовані парадигми (антропологічні) (парадигма адаптивного навчання, парадигма розвивального навчання, дитиноцентристська парадигма, парадигма здорового глузду («природна педагогіка»), когнітивна парадигма, прагматична парадигма) [13].

На основі аналізу зазначеного вище робимо висновок про необхідність акцентування уваги на когнітивній парадигмі. У той же час нас не покидають сумніви про обмеженість цього висновку, оскільки основою для зародження когнітивної парадигми можуть слугувати інші парадигмальні вияви. На підтвердження зазначеного вдаємося до цитування міркувань Н. Бордовської, А. Реана. «Усі освітні парадигми визначаються рядом елементів: уявлення про систему знань і вмінь, необхідних людині конкретної історичної епохи; усвідомлення типу культури і засобів розвитку людини у процесі її опанування; принципи кодування і передачі інформації; розуміння суспільством значущості освіти; усвідомлення культурного розвитку людини; роль освіти в соціумі; уявлення про образ і місце педагога як носія знань і культури в освітньому процесі; образ і місце дитини в структурах вихованні, навчанні і освіти; [5, с. 30]. А відтак, зазначене спрямовує науковий пошук на ґрунтовний розгляд сутності різних освітніх парадигм, здійснений у контексті наукової розвідки.

З метою розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів упорядковано парадигми у такий спосіб:

– **парадигми з акцент на результатах навчання** (ЗУНівська (головний вид діяльності – отримання знань, умінь, навичок на основі «поглиблення» різноманітних навчальних програм, що перевищує всі допустимі можливості нормального сприймання учнем) (за І. Сергеевим) [15, с. 120]; знаннева (має вплив на визначення завдань освіти у взаємозв'язку з розвитком практичного і теоретичного досвіду людини) (Н. Бордовська, А. Реан [5, с. 30-31];

– **парадигма з акцент на засобах навчання** (технократична (знаходить прояв у своєрідному світогляді, основними рисами якого є верховенство засобів над ціллю, задач освіти над сенсом, технології цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцент на мисленневих процесах** (когнітивна (у цій парадигмі створені всі концепції розвивального навчання; головною метою є розвиток науково-теоретичного (абстрактно-логічного) мислення, ігнорування образної сфери свідомості; не набула поширення у сучасній педагогічній практиці, тому що пропонує проводити навчання на високому рівні складності, коли навчання стає «... непосильним і для середнього вчителя, і для середнього учня») (за І. Сергеевим) [15]);

– **парадигма з акцент на ціннісних орієнтаціях** (гуманістична (визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу мислення людини, ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співучасті і співпраці) (Н. Бордовська, А. Реан [5]; в основі лежать такі ідеї: дитина такий же суб'єкт спілкування і діяльності як і вчитель; особистісна відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні) (за І. Сергеевим) [15]); людино-орієнтована (особистісно орієнтована) або антропологічна (враховує інтереси та індивідуальні особливості дитини, батьків та педагогів; проголошує людину найголовнішою цінністю) (Н. Бордовська, А. Реан [5];

– **парадигма з акцент на факторах розвитку учнів** (педоцентристська (розглядає процеси виховання і навчання як головні фактори розвитку дитини, де провідна роль відводиться вчителю) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцент на умовах, які сприяють розвитку дитини** (дитиноцентристська (орієнтує на створення сприятливих умов для розвитку індивідуально-особистісних особливостей, здібностей і інтересів дитини) [5, с. 30-31]);

– **парадигма з акцент на змісті** (прагматична (містить у собі ідею, що навчати потрібно лише тому, що в майбутньому принесе учню користь) (за І. Сергеевим) [15]; культурологічна (орієнтує на засвоєння елементів культури, навчання, поведінки, спілкування; у зв'язку з розвитком культури і суспільства спектр елементів культури постійно розширюється, до нього додаються й оволодіння основами фізичної та естетичної культури, екології, економіки тощо) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцентом на еталонних принципах державного керівництва суспільством** (соціетарна (орієнтує на еталонні принципи державного керівництва суспільством, що визначають характер і мету виховання і освіти) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцентом на підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку** (парадигма здорового глузду (ґрунтується на засадах «народної педагогіки», де головним завданням педагогіки є виховання, а освіта і розвиток учнів є його складовими) (за І. Сергеевим) [15]);

– **парадигма з акцент на суб'єкті діяльності** (гуманістична (в основі лежать такі ідеї: дитина такий же суб'єкт спілкування і діяльності як і вчитель; особистісна відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні) (за І. Сергеевим) [15].

Упорядкування парадигм з акцентом на результатах навчання, мисленневих процесах, ціннісних орієнтаціях, факторах розвитку учнів, засобах навчання, змісті, еталонних принципах державного керівництва суспільством, підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку, суб'єкті діяльності та на умовах, які сприяють розвитку дитини спричинює формування висновку про те, що процес організації навчально-пізнавальної діяльності характеризується парадигмальністю, тобто поступовим формуванням засад процесу в царинах різних парадигм.

У контексті наших міркування значущості набувають напрацювання В. Безрукової [2, с. 97-105], відповідно до яких освітні парадигми упорядковано на основі особливостей організації процесу навчання в такий спосіб:

– досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (езотерична (виникла у первісні часи; у рамках цієї парадигми містицизм земних предметів і дій людини був методом наділення смислом та згортання великої інформації у більш вагомій блоці знань, а також засобом їх зберігання; ця парадигма відійшла в минуле, але залишилися містико-ритуальні елементи, які ще присутні на початку і в кінці уроку, при проведенні свят, у родинному вихованні тощо));

– калокративна (від гр. «калокогатія» – всебічний розвиток особистості у державних умовах; зародилась парадигма у Древній Греції, де родинне виховання замінювалося державним; у спадщину від парадигми залишилися ідеї всебічного розвитку людини, спеціальної підготовки вчителя, деякі методи навчання: бесіди, міркування в голос, система діалогу);

– догматичного навчання (виникла в часи середньовіччя; в її основі лежали ідеї вивчення людиною християнських догм як моральних законів людського буття; догматична система довела до досконалості ідею визначення «стандарту освіти», базового знання; до головних джерел знання відносилися книги Біблії);

– пояснювально-ілюстративного навчання (парадигма виникла у часи Просвітництва в Європі і пов'язана з появою масової книги – підручника; методична система будується на розповіді вчителя, поясненні матеріалу; з'явилися навчальні екскурсії, знайомство з промисловим об'єктом, практика на робочому місці, експеримент, що відтворюється на уроках);

– адаптивного навчання (орієнтує на пристосування до людини як соціальної істоти, до її потреб і можливостей, практико-орієнтовану мотивацію учіння; диференціація та інтеграція навчання, профільне навчання має коріння в системі адаптивного навчання);

– розвивального навчання (полягає у підвищенні темпів розвитку природних можливостей людини; складанні спеціальних методик навчання і освітніх технологій; вимагає особистісно-професійного розвитку вчителя);

– культурологічна або культурно-історична (полягає у збереженні етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, в якому культурно-соціальному середовищі вони проходять навчання).

Аналіз освітніх парадигм, упорядкованих В. Безруковою на основі особливостей організації процесу навчання, підтверджує наші міркування про поступове формування засад організації навчально-пізнавальної діяльності учнів акумулюванням ключових ідей різних освітніх парадигм.

Під час аналізу наукових джерел ми також звернули увагу на напрацювання Р.-М. Швай [17]. За узагальненнями дослідниці, у філософії освіти виділено дві концепції сучасних освітніх парадигм:

– аксіоцентризм (традиційна освітня парадигма; постулює формування розуму і характеру відповідно до трансцендентних цінностей; рекомендує різні дидактичні засоби, реалізованість яких сприяла б максимальному обмеженню негативних схильностей дитини й стимулювала б розвиток її позитивних задатків; засобами виступають: вплив дорослих (батьків, учителів), формулювання вимог у поєднанні з опікою, співпраця і підтримка, дотримання суспільних норм);

– педоцентризм («прогресивна», «дозвільна» освіта; передбачено акцентування уваги на потребах дитини та на ідеї її самореалізації; розвиток всіх природних задатків особистості; терпимість у сприйманні усіх дій учнів; партнерські стосунки між учителем і учнями; поблагливе оцінювання знань учнів).

Поміrkований аксіоцентризм найбільш повно відповідає сучасному розвитку суспільства й системі його цінностей, і, на нашу думку, процес організації навчально-пізнавальної діяльності учнів набуватиме орієнтованості на сприяння розумовому розвитку учнів, виявлення їхніх задатків, розвиток здібностей.

У роботі Н. Бордовської [4] схарактеризовано традиціоністську освітню парадигму. Головна мета освіти зводиться до передачі і набуття знань, умінь і навичок, «не забезпечує розвитку творчих здібностей або розвиває їх спонтанно, непродуктивно, випадково» [4, с. 42]. Вибудовування навчального здійснюється за надмірного управління процесом навчання та його регламентацію. Зазначене призводить до ігнорування внутрішнього світу учнів, обмеження їхньої ініціативи й творчості.

З огляду на те, що процес організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний та позаурочний час вибудовується як процесом пізнання суб'єктом об'єктів, акцентуємо увагу на когнітивній парадигмі.

За В. Звєгінцевим, «когнітивна парадигма реалізується когнітивною наукою, або когнітологією, яка, маючи об'єктом людське знання, його структуру й функції, формування, зберігання й передавання, інтегрує досвід багатьох галузей, зокрема лінгвістики, психології, антропології, неврології, штучного інтелекту, філософії тощо... У когнітивній парадигмі традиційним є виведене Платоном протиставлення сенсильного (від лат. *sensibilis* – сприйманого відчуттями) та інтелігібельного (від лат. *intelligibilis* – осягненого розумом) способу пізнання. Перший передбачає розуміння й осмислення предметів і явищ за допомогою чуттєвої сфери, опосередкованої мисленням, другий – розумом та інтелектуальною інтуїцією» [8].

Отже, парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей таких освітніх парадигм, як калокативної парадигми (ідеї стосуються всебічного розвитку людини та спеціальної підготовки вчителів); парадигми догматичного навчання (ідеї виявляється у визначенні «стандарту освіти»); парадигми пояснювально-ілюстративного навчання (сутність ідеї полягає у ознайомленні суб'єкта з об'єктом, який знаходиться поза межами навчальної установи); парадигми адаптивного навчання (ідеями передбачено орієнтування на потреби і можливості учня, практико-орієнтоване вмотивування учіння, впровадження диференціації та інтеграції у навчання); парадигми розвивального навчання (ідеї мають вияв у активізації розвитку природних можливостей учнів, складанні спеціальних методик навчання, розробці освітніх технологій); когнітивної парадигми (ідея акцентування уваги на способах пізнання суб'єктом об'єктів об'єктивної дійсності) культурологічної освітньої парадигми (ідеї стосуються «активного і критичного освоєння дитиною способів ціннісного, морального, рефлексивного образу думок у процесі пізнання, поведінки та діяльності; забезпечення продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності і творчої взаємодії співробітництва дітей і дорослих на основі рівноправності старшого та молодшого; створення умов для самоосвіти, самовизначення і самобудування кожної дитини як особистості та індивідуальності» [10, с. 4].

У той же час парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний та позаурочний час конкретизується сутнісним змістом особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Удамося до характеристики кожного із зазначених підходів.

Сутність особистісно орієнтованого підходу полягає у організації навчання учнів на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта взаємодії з іншими (учителем і учнями). Реалізованістю особистісно орієнтованого підходу передбачається створення умов для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

За О. Савченко [14, с. 626], сутнісними ознаками особистісно орієнтованого підходу є суб'єкт-суб'єктне взаємодія учасників навчального процесу, діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання, діяльнісно-комунікативна активність учнів, проектування вчителем (а згодом й учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їхньому віку, якомога повнішого врахування у доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб.

Дієвість особистісно орієнтованого підходу забезпечується рухом від учня до змісту й методики, а не навпаки, врахуванням його типологічних та індивідуальних особливостей, утвердження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчально-пізнавальної діяльності.

Сутність системного підходу полягає у розгляді суб'єкта і об'єкта пізнання у взаємозв'язку та взаємозумовленості, дозволяє виділити й забезпечити повноту компонентів різних системи, які забезпечуватимуть перебіг досліджуваного нами процесу, досягнення поставленої мети, виявлення зв'язків між суб'єктами як учасниками навчально-пізнавальної діяльності та між суб'єктом і об'єктом пізнання.

За реалізації системного підходу, взаємодія між суб'єктом і об'єктом пізнання набуває ґрунтовності, оскільки орієнтована на оволодіння істинними знання про об'єкт на основі пізнання його індивідуальних властивостей, характеристик, розкриття його внутрішньої структури, з'ясування його місця і ролі у системі, яка включає в себе об'єкт пізнання як систему, виявлення зв'язків об'єкта пізнання із зовнішнім середовищем.

Дієвість системного підходу поширюється на розгляд навчально-пізнавальної діяльності як системи, підсистемами якої є системотвірні діяльності (навчальна діяльність та пізнавальна діяльність), виявлення між ними об'єктивно існуючих зв'язків і залежностей.

Розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті синергетичного підходу ґрунтується на науковому розумінні синергетики як «теорії і методології, що досліджує процеси самоорганізації, стійкості та відродження найрізноманітніших структур живої і неживої природи» [6].

За реалізації синергетичного підходу, учень як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності розглядається як такий, котрий готовий до активних дій, досягнення значущих результатів, оскільки, з одного боку, забезпечений необмеженими пізнавальними і творчими можливостями, а з іншого –, має оптимально виважений і доцільний педагогічний супровід.

Сутність когнітивного підходу виявляється у здатності суб'єктів пізнання свідомо організувати свою когнітивну діяльність.

Ключовими ідеями цього підходу передбачено акцентування уваги у процесі навчання на сприйнятті, пізнанні й розумінні людиною дійсності [8]; вивченні й поясненні пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація людини до реальності.

За Е. Азімовим [1], процесуальність когнітивного підходу забезпечується використанням метакогнітивних стратегій (слугують плануванню, вибірковій увазі, самокорекції й самооцінці); когнітивних стратегій (стратегії представлено повторенням, класифікацією, здогадкою, дедукцією, індукцією тощо); соціальної стратегії (співпраця); афективних стратегій (контроль емоцій).

Аналізуючи компетентнісний підхід, розуміємо його як підхід, який полягає у створенні умов для розвитку особистого навчального та життєвого досвіду учня у плані функціональної предметної грамотності. Визначальною відмінністю такого підходу є включення у структуру уроку навчальних ситуацій, у яких задіюються наявний навчальний і життєвий досвід учня. Необхідно прогнозувати ті з них, що розраховані не тільки на «експлуатацію» компетентностей школяра, а й передбачають формування і використання ним знань та способів виконання дій. Дієвість навчального досвіду, а не риси індивіда і є нормою освітнього результату в компетентнісному навчанні.

Розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті просторово-середовищного підходу передбачає розмежування понять «простір» та «середовище».

Відповідно до міркувань А. Цимбалару [16, с. 285], освітнє середовище постає педагогічним ресурсом для створення освітнього простору особистості. Зазначений висновок зроблений дослідницею на основі трактувань:

– освітнього середовища (оточує людину, яка перебуває у ньому, й відчуває на собі його вплив, не будучи його об'єктом; даність, яка для особистості, що навчається, задається ззовні; характеризується статичністю; умови для імовірних подій, які можуть не відбуватися насправді, і реальні події, що вже відбулись);

– освітнього простору (уміщує особистість як об'єкт, який взаємодіє з іншими об'єктами, у процесі чого вони змінюються і відбувається їх суб'єктивізація; є результатом конструктивної діяльності особистості; виявляється у процесі суб'єктивного сприймання, осмислення і освоєння об'єктивної реальності – освітнього середовища; характеризується динамічністю, оскільки формує і відображає

елементи складної системи соціальних зв'язків суб'єкта через хронотоп; реальні й достовірні освітні події, які відбуваються тут і зараз або мають відбутися обов'язково).

У процесі освоєння одного й того самого шкільного середовища кожна дитина вибудовує свій, винятковий і неповторний, освітній простір, що зумовлено її унікальністю і особливостями розвитку.

За реалізації просторово-середовищного підходу, педагог орієнтований на 1) «створення системи необхідних умов, серед яких постає культивування актуальних цінностей у певному просторі» [3]; 2) перенесення акценту у власній діяльності з активного педагогічного впливу на учня на вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 3) перехід від закритого навчального середовища до відкритого задіянням різних засобів і технологій інформаційно-комунікативних мереж, зокрема мережі Інтернет [3].

Висновки... Отже, парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей освітніх парадигм, котрі з плином часу засвідчили дієвість і актуальність ідей. Зокрема, це прогресивні ідеї калокративної парадигми, парадигми догматичного навчання, парадигми пояснювально-ілюстративного навчання, парадигми адаптивного навчання, парадигми розвивального навчання, когнітивної парадигми та культурологічної освітньої парадигми. Дієвість парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний і позаурочний час забезпечується реалізованістю низки підходів, до яких віднесено: особистісно орієнтований, системний, синергетичний, когнітивний, компетентнісний та просторово-середовищний.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : «Златоуст», 2009. – 490 с. / Azimov E. G. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika predpovaniya yazykov) (*Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Teaching Foreign Languages)*), St. Petersburg, 2009, 490 p. [in Russian].
2. Безрукова В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В. С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004. – 160 с. / Bezrukova V. S. Vse o sovremennom uroke v shkole: problemy i resheniya (*All about the Modern School Lesson: Problems and their Solving*), Moscow, 2004, 160 p. [in Russian].
3. Биков В. Ю. Модели организационных систем открытой освіти : [моногр.] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с. / Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity (*Models of Organizational Systems of Open Education*), Kyiv, Atika, 2008, 684 p.
4. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования : логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб. : Издательство РХГИ, 2001. – 512 с. / Bordovskaya N. V. Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya : logiko-metodologicheskie problemy (*Dialectics of Pedagogical Research: Logic-Methodological Problems*), St. Petersburg, 2001, 512 p. [in Russian].
5. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. пособ. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с. / Bordovskaya N. V. Pedagogika (*Pedagogy: Teaching Manual*), Sankt-Peterburg, 2006, 304 p. [in Russian].
6. Булгакова Н. Синергетичний підхід у системі освіти / Н. Булгакова // Завуч. – 2001. – № 36. – С. 8. / Bulhakova N. Synerhetychnyi pidkhid u systemi osvity (*Synergetic Approach in the System of Education*), Zavuch, 2001, Issue. 36, pp. 8. [in Ukrainian].
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*), Kyiv, 1997, 376 p. [in Ukrainian].
8. Звегинцев В. А. Язык и знание / В. А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1982. – № 1. – С. 64. / Zvegincev V. A. Yazyk i znanie (*Language and Knowledge*), Voprosy filosofii, 1982, Issue 1, pp. 64. [in Russian].
9. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 1.33. – Режим доступу: chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbd_fmadaadm/http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/6_5.pdf / Ziazun I. A. Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity (*Educational Paradigms and Pedagogical Technologies in the Dimensions of Philosophy of Education*), Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho, Vol. 1.33, [Electronic resource]. – mode of access: chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbd [in Ukrainian].
10. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с. / Krylova N. B. Kul'torologiya obrazovaniya (*Culturology of Education*), Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2000, 272 p. [in Russian].
11. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с. / Kun T. Struktura nauchnykh revolyucij (*Structure of Scientific Revolutions*), Moscow, Progress, 1977, 300 p. [in Russian].
12. Мануйлов Ю. О стихии, стихийности и стихийности в образовании / Ю. Мануйлов // Alma Mater : Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 12. / Manujlov Yu. O stixii, stixijnosti i stixial'nosti v obrazovanii (*About Elements, Environment and Nature in Education*), Alma Mater, 2004, Issue 10, pp. 12. [in Russian].
13. Попова Т. М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика : [моногр.] / Т. М. Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2009. – 348 с. / Popova T. M. Kulturno-istorychna skladova zmistu navchannia fizyky v zahalnoosvitnii shkoli : teoriia, metodyka, praktyka (*Cultural-Historical Component of the Content of Teaching Physics in General Educational School*), Kerch, 2009, 348 p. [in Ukrainian].

14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с. / Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity (*Didactics of Primary Education: Manual*), Kyiv, 2012, 504 p. [in Ukrainian].

15. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И. С. Сергеев. – К. : РИП, 1987. – 152 с. / Sergeev I. S. Osnovy pedagogicheskoy deyatelnosti, Kyiv, 1987, 152 p. [in Russian].

16. Цимбалару А. Д. Освітнє середовище і освітній простір: спільність і відмінності // А. Д. Цимбалару / Засоби і технології сучасного навчального середовища : матер. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 21-22 трав. 2010 р.). – Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2010. – 324 с. / Tymbalaru A. D. Osvitnie seredovyshche i osvitniї prostir: spilnist i vidminnosti (*Educational Environment and Educational Space: Community and Difference*), Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnoho seredovyshcha, Kirovohrad, 2010, 324 p. [in Ukrainian].

17. Швай Р. І. Деякі аспекти змін освітньої парадигми щодо формування інноваційної особистості / Р. І. Швай // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2011. – № 2 (95). – С. 168–172. / Shvai R. I. Deiaki aspekty zmin osvitnoi paradyhmy shchodo formuvannia innovatsiinoї osobystosti (*Some aspects of Changes of Educational Paradigm as for the Formation of Innovative Personality*), Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu, 2011, Issue 2 (95), pp.168–172. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «28» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Кушнір В. – доктор педагогічних наук, професор

Голодюк Лариса – заступник директора з науково-методичної діяльності Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: golodiuk_larysa@ukr.net

Golodiuk Larysa – deputy director on scientific-methodological work of Municipal Institution «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynsky», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: golodiuk_larysa@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Голодюк Л. Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів / Лариса Голодюк // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 41–48.

Cite this article as:

Golodiuk L. Paradigmaticity of the Process of Educational and Cognitive Activities of Students in the Context of Different Approaches, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 41–48.

УДК 37 : 371.111

ЛЮДМИЛА ГУК,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)

LUIDMILA HUK,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Politechnic»)

orcid.org/0000-0002-7216-8844

МАРІАННА ГАВРИЛЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)

MARIANNA HAVRYLYUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Politechnic»)

orcid.org/0000-0002-2347-2188

Особливості розвитку шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття

Peculiarities of the Educational System in Canadian Society Late 18th – Early 19th Century

У статті автором розглядаються деякі аспекти процесу становлення системи шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття. Подано коротку характеристику соціо-культурного життя суспільства досліджуваного періоду. Досліджені умови проведення навчання та стан шкільних приміщень. Особлива увага звернена на дослідження кваліфікацій вчителів та основних методів навчання, характерних для канадських шкіл кінця XVIII – початку XIX століття.

Розвиток освіти країни тісно пов'язаний із історією розвитку суспільно-політичного та культурно-історичного устрою суспільства. Тому, автором досліджувалася ретроспектива розвитку освіти у Канаді, з метою розглядання найважливіших історичних подій, що мали безпосередній вплив на її формування й розвиток.

Ключові слова: *система державної освіти, Канада, XIX ст., моніторіальне навчання, шкільні приміщення, кваліфікації вчителів.*

In this article the author analyzes some aspects in the process of the development of the system of public instruction in Canadian society late 18th – early 19th century. A brief overview of social and cultural peculiarities of the society has been given. The author discusses the conditions of schooling and school premises. Special attention is drawn to the study of teacher qualifications and main methods of instruction that have been used in Canadian schools late 18th – early 19th century.

The development of education in the country is closely linked to the history of socio-political and cultural-historical structure of society. Therefore, the author studied a retrospective of the development of education in Canada, with a view to examining the major historical events that have a direct impact on its formation and development.

The author established that the formation of education in Upper Canada affected by certain factors. First of all, it is the political structure of the province, through which the provincial governor-general had broad powers and could determine the course of educational policy according to its own vision of the province needs and development. Secondly, it's geographic location of the province, which situated due to the proximity to the United States. Also the author highlighted about the another factor as the colonial dependence of Upper Canada from the UK, and therefore can be seen introducing elements of education, similar to the UK government and assistance in opening schools - grammar schools - intended only for the education children from elite.

Key words: *public school system, Canada, 19th century, monitorial instruction, school premises, teacher qualifications.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... У перших десятиліттях XIX ст. розпочався період інтенсифікації торгівлі, збільшення кількості населення і колонізації. Особливо помітним це було у Верхній Канаді (сучасна провінція Онтаріо), в якій дешева земля приваблювала нових поселенців.

У нашому дослідженні важливим є вивчення розвитку системи освіти провінції Онтаріо, оскільки саме із цією провінцією пов'язана безпосередня діяльність Егертона Раерсона.

Саме провінція Онтаріо (до 1841 р. – Верхня Канада) стояла біля витоків формування системи шкільної освіти усєї Канади. Географічне розташування провінції сприяло тому, що саме сюди прибувала основна частина іммігрантів із Європи. Своєю чергою, велика густота населення була чинником динамічного суспільно-політичного розвитку провінції та створення соціальних інституцій [7].

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідження історії розвитку освіти Канади знайшли відображення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Зокрема, проблеми історії розвитку педагогічної професії у Канаді розглядаються у роботах Л. Карпинської [1], Н. Мукал [3], Е. Прентіс (A. Prentice), С. Х'юстон (S. Houston) [11], І. Руснака [4]; питання формування системи шкільної освіти Канади та управління нею піднімаються у працях П. Аксельрода (P. Axelrod) [5], Н. Бервоша [6], З. Магдач [2], тощо.

Дослідження розвитку системи шкільної освіти провінції Онтаріо ускладнюється, з одного боку, обмеженою кількістю письмових документів, особливо відгуків батьків, учнів та вчителів про процес навчання. Натомість існують численні історичні джерела офіційного характеру, включаючи звіти управителів освіти провінції, загальноосвітні акти, прийняті урядом, кореспонденція чиновників та високопосадовців, положення шкільних рад, які дають можливість відтворити систему освіти провінції і прослідкувати її динамічний розвиток. З іншого боку, інформація досить часто є суперечливою та непослідовною. Однак ґрунтовне дослідження історичних першоджерел та аналіз літератури, дали змогу виявити основні тенденції розвитку системи шкільної освіти провінції Онтаріо й подати їх комплексну характеристику з перспективи суспільно-політичних подій кінця XVIII – початку XIX ст.

Система шкільної освіти Онтаріо розвивалася в умовах декількох суперечливих чинників. Дослідники Д. Вілсон (D. Wilson), Р. Ховард (R. Howard) [12], вважають, що на її формування вплинула низка факторів, серед яких варто виокремити: політичну структуру уряду провінції; географічне положення провінції; колоніальну залежність Верхньої Канади від Великої Британії; значний вплив релігійних конфесій.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є дослідити стан шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття. У відповідності до мети, нами були

поставлені завдання: подати загальну характеристику розвитку шкільної системи освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття; розглянути стан та методичне забезпечення шкіл; дослідити методи навчання, характерні для досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу... Згідно з Конституційним актом 1791 р., Верхня Канада була відокремлена від Нової Франції. Політичний устрій Верхньої Канади можна охарактеризувати так: Британський монарх призначав генерал-губернатора колонії, який, своєю чергою, мав повноваження призначати представників до Виконавчої ради провінції, що була йому підвітною і разом з якою генерал-губернатор наглядав за належним виконанням конституційних положень провінції. Генерал-губернатор призначав представників до Законодавчої ради провінції, а та виконувала повноваження, аналогічні до повноважень Палати лордів в Англії. Представників Законодавчої асамблеї, на зразок Палати обцин в Англії, обирали жителі Верхньої Канади.

Прерогативи генерал-губернатора Верхньої Канади були такими: розподіл провінції на виборчі райони для виборів членів асамблеї; надання чи утримання (відхилення) згоди Британського монарха щодо законодавчих актів ради та асамблеї; право скликати, переривати діяльність і розпускати асамблею, а також організувати нові вибори [6].

Ще одним чинником, що впливав на розвиток освіти Верхньої Канади, було географічне розташування провінції. Оскільки поселення англомовних жителів Канади зосереджувалися поблизу американського кордону, система освіти провінції Онтаріо розвивалась, з одного боку, під впливом Сполучених Штатів. У 1790-х рр. в Канаду прибув основний потік іммігрантів зі США, більшість учителів у перших школах, відкритих на території сучасної провінції Онтаріо, мали американське походження. Вони, відповідно, підтримували принципи демократії й республіканізму, які, звісно, суперечили концепції британської колонії. З іншого боку, еліта Верхньої Канади іммігрувала з Великої Британії. Відповідно, вони підтримували традиції Британської монархії, що проявлялися у визнанні верховенства королівської влади [7].

Після відокремлення провінцій Нижньої та Верхньої Канади, першим генерал-губернатором Верхньої Канади у 1792 р. став Д. Сімкоу (D. Simcoe). Будучи високоосвіченою людиною, він одразу зауважив відсутність у провінції необхідної кількості шкіл та церков, про що писав у 1795 р. у листі до єпископа провінції Квебек. Однак генерал-губернатор обговорював необхідність відкриття у Верхній Канаді класичних шкіл та університету. Однак, відкриття шкіл для усіх жителів провінції не входило до його плану [7].

Погляди Д. Сімкоу на освіту жителів колонії відповідали тогочасним поглядам на освіту на Британських островах. Він вважав, що найважливішою є освіта еліти суспільства, а для нижчих класів суспільства вона – обов'язкова. Д. Сімкоу зауважував, що дітей заможних жителів Верхньої Канади потрібно забезпечити освітою ще й тому, щоб вони не їхали здобувати освіту у США [9].

У зв'язку з цим однією із особливостей системи освіти Верхньої Канади є непослідовність прийнятих освітніх законів. Спочатку відкривалися вищі навчальні заклади – університет та граматичні школи, а лише через дев'ять років, у 1816 р., був прийнятий закон про загальні школи (англ. Common Schools Act).

З історичних джерел відомо, що перші школи на південно-східному узбережжі сучасної Канади були відкриті наприкінці 80-х рр. XVIII ст. Про тогочасний стан освіти можна дізнатися із записів мандрівників. Зокрема, французький герцог де ля Рошфуко, який відвідав м. Кінгстон у 1795 р., зазначає: «У цьому районі існує тільки декілька шкіл. Дітей вчать читати й писати, і кожен з них платить 1 долар на місяць».

Крім того, Д. Сімкоу підняв питання створення граматичної школи у кожному районі Верхньої Канади та єдиного університету для всієї провінції. У 1798 р. було отримано згоду англійського короля Георга III на будівництво граматичних шкіл та університету. На кожен граматичну школу виділяли по 500 000 акрів землі. Будинок мав бути: «... простий, але міцний..., здатний вмістити 100 юнаків без загрози їхньому здоров'ю через переповнення, а також кімнати для вчителя, досить великі, щоб там змогла проживати вся його сім'я» [6, с. 39].

У 1807 р. прийнято закон про граматичні школи, згідно з яким було відкрито вісім шкіл у восьми районах Верхньої Канади. На утримання кожної з них уряд щорічно зобов'язувався виділяти по 800 фунтів-стерлінгів. Вчителями у граматичних школах були випускники університету. Особлива увага в таких школах приділялась вивченню класичних дисциплін та математики, часто предмети викладали латинською чи грецькою мовами. Це були навчальні заклади в основному пансіонного типу для дітей із заможних родин, організовані згідно з класичними традиціями. Їхніми недоліками були недостатність фінансування та розміщення: вони відкривались у більш заселених районах для платоспроможного населення.

З історичних джерел відомо, що спочатку навчальних програм для граматичних шкіл не існувало – у кожній школі керувались власними правилами, які встановлювали вчителі. Якщо вчитель був наполегливий та сумлінний, школа досягала успіхів. Однак в історії розвитку освіти

Канади відомі непоодинокі випадки, коли на початку XIX ст. на посаду вчителя наймали юнаків, які мали лише базові знання [8]. Перші навчальні програми для граматичних шкіл усієї провінції були розроблені тільки у 1829 р. Д. Страчаном (D. Strachan). У 1830 р. було відкрито Коледж Верхньої Канади, який став першим університетом провінції.

Іншим важливим фактором, що вплинув на формування системи шкільної освіти провінції Верхня Канада, була релігія. Генерал-губернатор країни, як і більшість високопосадовців, підтримували створення освітньої системи на чолі з урядом та церквою. Але оскільки вони були прихильниками англіканської церкви, а серед населення було чимало представників різних релігійних гілок християнства, зокрема, католиків, протестантів, пресвітеріан, баптистів, методистів тощо, представники цих релігійних конфесій активно протистояли монополізації освіти англіканською церквою.

Як серед вихідців з США, так і серед іммігрантів з Європи були освічені люди, які прагнули відтворити у новоствореному суспільстві соціальні інституції рідної країни. Навіть бідніші новоприбулі визнавали необхідність навчати молоде покоління читання, письма й арифметики, а також навчати їх моральних норм, релігії, основ ведення сільського господарства.

Факторами, що перешкоджали розвитку освіти у Канаді були: по-перше, суворий клімат країни – освічені європейці виявляли набагато менше бажання переїжджати в колонію, та, по-друге, безперервна міграція населення. Необхідність постійного освоєння нових земель ставала на заваді утриманню великих фамільних бібліотек та відкриттю навчальних закладів. У суспільстві новоприбулих іммігрантів вважалося, що першочерговим завданням будь-якої людини, у тому числі й дитини, є праця. Більшість батьків не вбачали шкоди у ранньому залученні дітей до роботи на фермі. Хлопчиків навчали йти за плугом, а дівчаток – пряти, куховарити, доглядати за домашніми тваринами. Мандрівник Е. Талбот зазначав, що в сім'ях фермерів хлопчики починають працювати у віці 7–8 років, допомагаючи батькам по господарству, а у 10 років вже виконують роботу, яку б мали виконувати лише у віці 18 років. Отже, після прибуття до колонії міграція та тяжка робота склали основну частину життя новоприбулих іммігрантів з Європи. «Більшість перших поселенців Онтаріо були бідними; без сумніву, вони не привезли з собою багато книжок; звичайно, для людей, що прагнули втекти від революції і війни та організувати фермерську діяльність на неосвоєних землях першочерговим завданням було вижити, а не здобути освіту». Тяжка праця дітей викликала у суспільстві багато обговорень, оскільки вважалося, що саме завдяки їй суспільство швидше розвивається. Однак, священнослужителі та вчителі висловлювали занепокоєння. [2].

Ще у 1785 р. вчитель школи у м. Ніагара Р. Кокрел (R. Cockrel) видав перший трактат «Роздуми про освіту молоді». У ньому автор звертає увагу на те, що батьки повинні приділяти набагато більше уваги розвитку моральних цінностей у дітей. Традиційно, основний вплив на виховання дітей має батько. Однак, як зазначає Р. Кокрел, батько нерідко показує їм поганий приклад: зловживає алкоголем, використовує нецензурну лексику, не приділяє достатньо уваги вихованню у них моральних цінностей. «Чи переймаються батьки тим, що їхні діти проводять забагато часу на вулиці, де вони спілкуються з різними хлопцями?, – пише Р. Кокрел, – Тут їх нічому не вчать, окрім того, щоб брехати, лаятись та виробляти інші погані речі. Тут вони знаходять собі друзів, які є як пустотливими, так і аморальними, і не знають, чого кращого можна навчитись. Якщо вірити старій приказці, що одна погана вівця псує всю отару, яка швидка деградація відбудеться, коли поганих овець стільки ж, скільки й хороших!» [9, с. 8].

Про низькі моральні якості дітей пише Дж. Ходгінс у «Нарисі про необхідність освіти»: «Більшість дітей в наш час, як тільки вони навчаються переступати поріг своєї хати та вимовляти перші слова, запам'ятовують нечестиву мову та виявляють таку неповагу, яку може виразити лише доросла невихована людина. Як би до цього не ставилися батько чи мати і наскільки це б для них здавалося незначним, це вірний шлях початку деградації» [10, с. 10].

Аналіз історичних джерел допоміг виявити той факт, що у суспільстві, безумовно, існували поняття «освіта» та «навчання», однак вони мали зовсім інше змістове наповнення, ніж сучасні аналогічні відповідники. Більшість дітей читати й писати навчали їхні батьки. Дорослі навчали молодь вести сільське господарство, полювати, освоювати ремесла – це все входило до тогочасного поняття «освіта». Книги релігійного характеру були призначені для навчання дітей вдома і мало чим нагадували шкільні підручники. У сім'ї основну роль у навчанні дітей відігравав, як правило, батько та священнослужителі. Роль матері, хоч і мала велике значення у вихованні дітей, у навчанні була другорядною [11].

Заможніші батьки наймали для дітей приватних учителів. Перебування у граматичній школі, що була школою-пансіоном (англ. boarding school), могло перериватись поїздкою додому, щоб провести деякий час з батьками. Відомі випадки, коли батьки віддавали дитину до школи, щоб допомогти їй пережити психологічну травму через втрату близького родича (брата чи сестри). Якщо оплата за навчання в школі-пансіоні була занадто високою для сім'ї, учень міг знайти квартиру в

місті, а харчуватися продуктами з дому. Часто молоді люди вимушені були працювати вдень, у такому випадку для них існувала можливість навчатися у вечірній школі [2].

Паралельно з граматичними школами почали відкривати школи для незаможних. Вони не мали підтримки уряду, а тому засновувалися при церквах, звідси пішла їхня назва – парафіяльні школи (англ. parish schools). Згодом ці школи почали називати загальними (англ. common schools). На відміну від граматичних, вони пропонували загальну освіту, яка передбачала опанування трьох основних дисциплін: читання, письма й арифметики. До таких шкіл зараховували всіх дітей із навколишніх поселень. Е. Прентіс (A. Prentice) та С. Х'юстон (S. Houston) зазначають, що: «... еліта Верхньої Канади, фактично, не віддавала своїх дітей в такі школи з тієї причини, що вони трактували «загальний» (англ. common) у третьому значенні [цього слова], тобто «простонародний» (англ. vulgar)» [12, с. 44]. Загальні школи не отримували суттєвої фінансової допомоги уряду, і жителі самі підтримували їх функціонування, а також оплачували роботу вчителя.

У 1816 р. був прийнятий Закон про загальні школи, згідно з яким дозволялося відкрити загальну школу за умови забезпечення місцевими жителями приміщення і наявності не менше 20 учнів. На думку Р. Гідні (R. Gidney) та Д. Лавра (D. Lawr), «... ці школи не були школами для громади, а радше для батьків, які їх утримували. Не існувало загального місцевого податку на функціонування школи, не було чітко визначених географічних меж шкільних районів... і, фактично, не існувало місцевого чи централізованого нагляду за коштами, витраченими на діяльність школи» [12, с. 374].

Окрім цього, згідно із законом 1816 р., щорічно уряд зобов'язувався виділяти 6 000 фунтів-стерлінгів на підтримку загальних шкіл. Однак вже через чотири роки розмір грошової допомоги було знижено до 2 500 фунтів-стерлінгів щорічно. І хоча у 1833 р. цю суму підняли до 5 650 фунтів-стерлінгів, упродовж наступних семи років не було прийнято жодного закону про загальні школи. Більшість тогочасних політиків та урядовців продовжували вважати, що освіту повинні здобувати лише діти еліти. Відомо, що політик М. Бервелл (M. Burwell) неодноразово подавав на розгляд Асамблеї закон про загальні школи та сприяння їхньому функціонуванню, проте навіть після чергового розгляду закону і його затвердження Асамблеєю, законодавча рада провінції його відхилила [5].

Дослідники історії розвитку освіти Канади виділяють одну характерну рису перших шкіл на території Верхньої Канади, – усі вони були різними за розміром, організацією навчального процесу, управлінням навчальною діяльністю. Їх відкривали та закривали за умови працевлаштування та звільнення вчителя. Незважаючи на це, як граматичні школи, що фінансувалися британським урядом та частково заможною елітою, так і парафіяльні школи, що існували при релігійних спільнотах і були призначені для освіти бідних, продовжували свою роботу [6].

Про стан освіти початку XIX ст. дізнаємося із листа жителя Верхньої Канади В. Крукса (W. Crooks) до одного із знайомих: «Стан освіти на низькому рівні не лише у містах, але й по всьому району [Ніагари]; хоча уряд підтримав районні граматичні школи (надавши кожному вчителю по 100 фунтів на рік), не можна сказати, що вони ефективні, оскільки призначені лише для освіти дітей вищих класів суспільства, а дитина з бідної сім'ї вважається непридатною до зарахування у таку школу» [11, с. 41].

Підручники для навчання у загальних школах, звісно, існували, але їх було мало. Під час одного й того ж уроку можна було побачити одного учня із підручником правопису Н. Вебстера (N. Webster), а іншого – із підручником Л. Мюррея (L. Murray).

У 1819 р. було прийнято закон, згідно з яким відкривалася ще одна граматична школа і 10 учнів із загальних шкіл безкоштовно могли навчатись у кожній із восьми граматичних шкіл провінції. Необхідно зазначити, що особливих критеріїв відбору не існувало, дітей обирали шляхом жеребкування.

У 1822 р. генерал-губернатор провінції П. Метленд (P. Maitland) подав на розгляд уряду план формування системи загальної освіти. Через рік він отримав дозвіл з Англії на створення спеціального органу нагляду за освітою провінції та управління нею – Ради освіти провінції (англ. Board of Education of the Province). Вона налічувала шість членів, а очолив її Дж. Строчан (G. Strachan).

У 1824 р. були зроблені перші спроби забезпечити загальні школи підручниками. Рада освіти провінції прийняла постанову, згідно з якою уряд щорічно виділяв 150 фунтів-стерлінгів на книги релігійного спрямування, призначені для навчання у школах.

Незважаючи на зростання кількості шкіл та загальної кількості учнів, питання підвищення якості освіти загалом залишалося відносним. Відповідно до даних у звітах про стан освіти у Верхній Канаді, у 30 – 40-х рр. XIX ст. школи були у поганому стані, у навчальному процесі використовували різні за змістом і формою підручники, а заробітна плата вчителів була дуже низькою (приблизно 12 фунтів-стерлінгів на рік). Враховуючи сказане, більшість учителів загальних шкіл розглядали

власну професію як тимчасову і при першій можливості змінювали її. Прийняті урядом освітні закони часто залишалися формальністю і не впроваджувались у практику.

Відомо, що у 1827 р. у Верхній Канаді функціонувало майже 340 загальних шкіл, у яких навчалося приблизно 10 000 учнів. Вони вивчали читання, письмо, арифметику та основи релігії. Було також 11 районних граматичних шкіл, у яких майже 300 учнів отримували більш ґрунтовні знання, опановуючи класичні дисципліни та отримуючи професійну підготовку. Згідно з даними Ради освіти провінції, у 1828 р. в 11 граматичних школах навчалися 372 учні; існувала 401 загальна школа, а загальна кількість учнів становила 10 712 осіб [4].

Висновки. Таким чином, політичний курс Верхньої Канади, в тому числі її освітня політика, значно залежали від поглядів генерал-губернатора провінції. Після прибуття до колонії міграція та тяжка робота склали основну частину життя новоприбулих іммігрантів з Європи. «Більшість перших поселенців Онтаріо були бідними; без сумніву, вони не привезли з собою багато книжок; звичайно, для людей, що прагнули втекти від революції і війни та організувати фермерську діяльність на неосвоєних землях першочерговим завданням було вижити, а не здобути освіту» [12, с. 4].

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері назріла необхідність ґрунтовного реформування системи шкільної освіти Канади, яка б полягала у забезпеченні доступу до освіти усім жителям провінції, будівництві шкільних приміщень, які б відповідали основним вимогам житлових приміщень, стандартизації навчальних програм, забезпеченні навчальними матеріалами, наданні належної освіти вчителям та централізації контролю й посилення підзвітності у сфері управління освітою.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. ... к. пед. н. / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с. / Karpynska L. O. Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity Kanady (*Formation of Future Teachers' Effectiveness in the System of Higher*), Odessa, 2005. 221 p. [in Ukrainian].
2. Магдач З. Т. Виникнення та діяльність перших асоціацій вчителів на теренах Канади / З. Т. Магдач // Наука і сучасність : досвід та перспективи розвитку на межі тисячоліть : зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Запоріжжя, 2010. – 82-84 с. / Mahdach Z. T. Vynyknennia ta diialnist pershykh asotsiatsii vchyteliv na terenakh Kanady (*The emergence and activity of the first teachers associations in the territory of Canada*), Nauka i suchasnist : dosvid ta perspektyvy rozvytku na mezhi tysiacholit, Zaporizhzhia, 2010. – pp. 82–84. [in Ukrainian].
3. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : дис. ... к. пед. н. / Н. В. Мукан. – К., 2006. – 322 с. / Mukan N. V. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v universytetakh Kanady (*The system of professional training of future teachers of public schools in the Universities of Canada*), Kyiv, 2006. 322 p. [in Ukrainian].
4. Руснак І. Колективні договори у системі управління шкільною освітою Канади / І. Руснак // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2012. – Вип. 620. – С.144–151. / Rusnak I. Kolektyvni dohovory u systemi upravlinnia shkilnoiu osvitoiu Kanady (*Peculiarities of decentralized school education management system in Canada*), Naukovyi visnyk, 2012, Vol. 620. pp.144 – 151. [in Ukrainian].
5. Axelrod P. The promise of schooling: education in Canada 1800–1914 / P. Axelrod. – University of Toronto Press, 1997. –160 p. [in English].
6. Burwash N. The makers of Canada. Egerton Ryerson / N. Burwash. – Toronto: Morang & Co Limited, 1906. – 303 p. [in English].
7. Canniff W. The Settlement of Upper Canada / W. Canniff. – Mika Silk Screening, 1971. – 698 p. [in English].
8. Careless J. Pre-Confederation Premiers: Ontario Government Leaders, 1841–1867 / J. Careless. – Toronto: University of Toronto Press, 1980. – 340 p. [in English].
9. Cockrel R. Thoughts on the education of youth / R. Cockrel // Family, school and society in the Nineteenth century Canada / A. L. Prentice, S. E. Houston (eds.). – Toronto: Oxford University Press, 1975. – P. 8 – 9. [in English].
10. Fiorino A. The moral foundation of Egerton Ryerson's idea of education / A. Fiorino // Egerton Ryerson and his times; N. McDonald, A. Chaiton (eds.). – McMillan of Canada, 1978. – P. 59 – 80. [in English].
11. Houston S. E. Schooling and scholars in Nineteenth-Century Ontario / S. E. Houston, A. Prentice. – University of Toronto Press, 1988. – 418 p. [in English].
12. Howard R. B. Upper Canada college : 1829 – 1979 : Coleborne's legacy / R. B. Howard. – Toronto : McIlilan Canada, 1979. – 462 p. [in English].

Дата надходження статті: «29» березня 2017р.

Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2017р.

Рецензенти:

Козловський Ю. – доктор педагогічних наук, професор

Мукан Н. – доктор педагогічних наук, професор

Гук Людмила – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук, e-mail: luidmila.i.huk@lpnu.ua

Huk Luidmila – teacher of foreign languages department of National University «Lviv Politechnic», candidate of pedagogical sciences, e-mail: luidmila.i.huk@lpnu.ua

Гаврилюк Маріанна – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: mhavrilyuk@gmail.com

Havrilyuk Marianna – assistant professor of foreign languages department of National University «Lviv Politechnic», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: mhavrilyuk@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Гук Л. Особливості розвитку шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття / Лариса Гук, Маріанна Гаврилюк // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 48–54.

Huk L., Havrilyuk M. Peculiarities of the Educational System in Canadian Society Late 18th – Early 19th Century, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 48–54.

УДК 378.1 : 364 : 34

ЛАРИСА ДАНИЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка)

LARISA DANYLCHUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Kremenets, Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko)

orcid.org/0000-0002-7156-5071

Критерії та показники сформованості інформаційно-правової компетентності особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми

Criteria and Indicators of Personality's Information and Legal Competence Formation in the Field of Social Prevention of Human Trafficking

У статті зроблено спробу обґрунтувати змістове наповнення критеріїв та показників сформованості інформаційно-правової компетентності особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми, яку визначено результативним продуктом інформаційно-профілактичних кампаній. Зазначено, що мотиваційно-ціннісний критерій характеризує визнання життя людини як найвищої суспільної цінності; поважливого ставлення до них; наявність мотивів, потреб та ціннісно-цільових орієнтирів особистості щодо соціальної профілактики торгівлі людьми засобами та ін. Когнітивний критерій обумовлює необхідність великого об'єму соціально-правових знань, нормативно-правові документи, які виступають гарантом у сфері захисту прав людини та ін. Операційно-практичний критерій формування інформаційно-правової компетентності обумовлює: формування критичного мислення щодо інформації, норм та правил безпечної поведінки; уміння чинити опір насильству та ін. Особистісно-рефлексивний критерій обумовлює: готовність до саморефлексії; визначення актуальності проблеми торгівлі дітьми для себе, свого оточення; вміння ідентифікувати та реагувати на порушення прав людини та ін.

Ключові слова: *інформаційно-правова компетентність, критерії, показники, соціальна профілактика торгівлі людьми.*

In the article the attempt has been made to justify the semantic content of criteria and indicators of individual's information and legal competence formation in the field of human trafficking prevention which has been defined as an information and prevention campaign's effective product. It has been mentioned that the motivation and value criteria characterizes human life as the highest social value; understanding the necessity of the need to comply with the law, respect the law, to show respectful attitude for law; availability of personality's motives, needs, values and targeted directions concerning social prevention of human trafficking. Cognitive criteria necessitates a large amount of social and legal knowledge, desire to update and improve it, the knowledge of the human rights and obligations and fundamental situation of violation; legal documents, which are the guarantor of human rights and so on. Operational and practical criteria of information and legal competence formation causes: the formation of

critical thinking concerning information and rules of safe behavior; readiness to help people at risk or those who are in the situation of trafficking; ability to resist violence. Personality and reflective criteria causes: being able to self-reflect; to determine the urgency of the problem of children trafficking; ability to identify and respond to human rights violations and so on.

Key words: *information and legal competence, criteria, indicators, social prevention of trafficking.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема торгівлі людьми визнається світовою спільнотою як транснаціональний негативний феномен ХХІ століття. За таких обставин виникає нагальна потреба у розробці дієвих механізмів запобігання цьому явищу, а саме: соціальній профілактиці торгівлі людьми через інформаційно-профілактичні кампанії. Результативним продуктом таких кампаній ми вважаємо сформовану інформаційно-правову компетентність особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми.

Аналіз досліджень і публікацій... спонукав нас резюмувати наступне: множинна кількість трактувань не дає підстави для ототожнення інформаційно-правової компетентності особистості тільки зі знаннями, уміннями, навичками, хоча вона нерозривно пов'язана з ними, проте є більш складним і широким поняттям. На відміну від знань, інформаційно-правова компетентність передбачає не просто володіння інформацією, а й можливість її застосування особистістю в діяльності. Застосування до вирішення різного роду життєвих та соціальних завдань відрізняє інформаційно-правову компетентність від умінь. Можливість однозначно, на основі критичного мислення, діяти в різних ситуаціях, у тому числі нестандартного характеру, засвідчує відміну інформаційно-правової компетентності від навичок. Інформаційно-правова компетентність обумовлює необхідність синтезу якостей особистості та досвіду у мотиваційно-ціннісній, когнітивній, операційно-практичній, особистісно-рефлексивній складових зазначеного поняття.

Отже, покликаючись на вихідні положення та роботи Я. Кічука, Л. Ковальчук, М. Махрової, А. Хузіної, ми визначаємо інформаційно-правову компетентність як: нове інтегральне утворення; якісну характеристику особистості (ціннісно-сміслові орієнтації, знання, уміння, навички, здібності, досвід правовій та інформаційно-комунікаційній областях знань), яка ґрунтується на інформованості людини та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності для прийняття власних рішень і побудови стратегії поведінки у ситуації невизначеності, що формується і проявляється через сукупність особистісних компетенцій. Підтвердженням наших суджень є міркування В. Лютого [10, с. 207-208] щодо напрямків профілактики «...формування у людей якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином».

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у визначенні критеріїв та показників сформованості інформаційно-правової компетентності особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми.

Виклад основного матеріалу... Зважаючи на вищезазначені міркування, ми вважаємо, що інформаційно-правова компетентність є органічною складовою всіх сфер буття людини, що інтегрує особистісні, предметні й інструментальні компоненти, які залишаються особистісно важливими для людини в різні періоди її життя. Інформаційно-правова компетентність як ключова має будуватися на сучасних засадах дидактичної теорії та практики виховання. У контексті вищезазначеного, зауважимо, що компетентнісний підхід дозволяє розглядати інформаційно-правову компетентність особистості через спроектований кластер особистісних компетенцій позицій розвитку особистості через мотивацію її саморозвитку.

Для розуміння результативного продукту інформаційно-профілактичної кампанії у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми, вважаємо за необхідне виділити критерії інформаційно-правової компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний.

Для окреслення зазначених критеріїв ми використовували змістове наповнення поняття «критерій», що запропоноване в дослідженні А. Галімова. Ним визначено, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, рядом ознак» [7, с. 93].

Ми також погоджуємося з міркуваннями В. Бочелюк і В. Зарицькою, які визначають критерій як засіб для формування судження й ті ознаки, на підставі яких передбачається оцінювати та порівнювати ступінь сформованості досліджуваного явища чи готовності в різних респондентів [3, с. 66].

Нами було також враховано, що обрані критерії повинні відповідати певним вимогам. На думку В. Вергасова, такими вимогами можуть бути:

– об'єктивність (критерій не повинен бути функцією особистісних характеристик суб'єкта, що ним користується; при цьому важливо, щоб складові критерію можна було однозначно оцінювати у найбільш простій системі – так – ні);

– ефективність (критерій повинен найбільш повно відображати фактори, які впливають на оцінюваний параметр досліджуваного явища, що забезпечується за рахунок множинності елементарних критеріїв);

– надійність і висока достовірність (ця вимога забезпечується достатньою статистикою оцінок за обраним критерієм);

– спрямованість критерію (критерій повинен бути спрямованим на управління одним або одночасно декількома видами діяльності) [4, с. 35-36].

Проаналізуємо визначені нами критерії та їх показники інформаційно-правової компетентності особистості.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує визнання життя людини як найвищої суспільної цінності; розуміння об'єктивної необхідності дотримання законів, поважливого ставлення до них; наявність мотивів, потреб та ціннісно-цільових орієнтирів особистості щодо соціальної профілактики торгівлі людьми засобами.

Мотив – досить складне утворення, яке погоджує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали; тому цей критерій охоплює певну кількість показників, що розширюють і характеризують уявлення про соціальну профілактику торгівлі людьми.

Тобто «інтерес і мотиви виступають як постійний спонукальний механізм» [1, с. 211], результатом якого є пізнавальна ініціатива. Психологічні дослідження свідчать про те, що пізнавальна ініціатива «породжується потребою як джерелом активності, скеровується усвідомленою метою як регулятором активності» [1, с. 99].

Мотиваційно-ціннісний критерій вказує на наявність мотиву досягнення мети, готовність та інтерес до соціальної профілактики торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікаційних технологій; постановку та усвідомлення цілей профілактичної діяльності.

Як зазначає Ж. Петрович, потреби виступають як такі стани особистості, через які здійснюється регуляція поведінки, визначається напрям думок, почуттів і волі людини. Разом з тим, потреби формуються і задовольняються у конкретному середовищі, набираючи форму, зміст, обумовлюються цим середовищем. Отож, *потреби* – об'єктивний нестаток організму в певних умовах, який забезпечує його життя і розвиток [13, с. 32].

Вчений А. Маслоу розробив теорію мотивації, суть якої полягає у тому, що в кожній людині від народження закладений певний набір потреб, що проявляються в певній ієрархічній послідовності. Весь набір потреб людини А. Маслоу об'єднав у п'ять груп [11]:

1. Фізіологічні потреби є найосновнішими, найсильнішими та невідкладними, якщо порівнювати їх із іншими. Дана група потреб грає суттєву роль у виживанні людини як біологічної істоти. А. Маслоу включив до цієї групи потреби в їжі, питві, кисні, фізичній активності, сні, захисті від екстремальних температур та в сенсорній стимуляції. Дані потреби повинні бути задоволені на якомусь мінімальному рівні, перш ніж будь-які інші потреби вищих рівнів стануть актуальними.

2. Потреби у безпеці та захисті, до них вчений включив потреби в організованості, стабільності, в законі та порядку, в передбачуваності подій та свободі від таких загроз, як хвороба, страх та хаос. Таким чином, ці потреби відображають зацікавленість людини у довготривалому виживанні.

3. Потреби у приналежності та любові, які починають діяти, коли попередні два рівні потреб задоволені. За А. Маслоу, на цьому рівні люди прагнуть налагоджувати доброзичливі стосунки з іншими, в своїй родині і/або групі. Можна сказати, що групова приналежність стає домінуючою метою для людини.

4. Потреби самоповаги. Коли потреба кохати і бути коханим досить задоволена, сила її впливу на поведінку зменшується, відкриваючи шлях потребам самоповаги. Всі потреби А. Маслоу розділив на дві основні групи: самоповага і повага з боку інших. Самоповага включає в себе такі потреби: компетентність, впевненість, досягнення, незалежність та свобода. Повага з боку інших включає в себе: престиж, визнання, репутацію, статус, оцінку і прийняття.

Важливим для соціальної профілактики торгівлі людьми засобами є твердження А. Маслоу про те, що потреби поваги досягають максимального рівня і перестають зростати в зрілості, а потім, в похилому віці, їх інтенсивність зменшується. Це пов'язано з тим, що дорослі мають більш реалістичну оцінку своєї справжньої значимості та цінності. Окрім цього, більшість дорослих вже мають досвід поваги та визнання, що дозволяє їм рухатись до вищих рівнів зростаючої мотивації.

5. Потреби самоактуалізації А. Маслоу охарактеризував як самоактуалізацію, тобто бажання людини стати тим, ким він може стати. Людина, яка досягає цього найвищого рівня, досягає повного використання своїх талантів, здібностей та потенціалу особистості.

На додаток до своєї ієрархічної концепції мотивації, А. Маслоу виділив дві глобальні категорії мотивів людини: дефіцитні мотиви та мотиви зростання. Перші (дефіцитарні або Д-мотиви) об'єднують в собі трохи більше, ніж низькорівневі потреби в мотиваційній ієрархії, особливо що стосується фізіологічних вимог та вимог безпеки. Єдиною метою деприваційної мотивації є задоволення дефіцитарних станів (голод, холод, небезпека).

На відміну від першої групи мотиви зростання (метапотреби та буттєві або Б-мотиви) мають віддалені цілі, пов'язані з прагненням актуалізувати потенціал (цілісність, довершеність, унікальність, істина, честь, доброта тощо). А. Маслоу висловив також гіпотезу, що метапотреби, як і дефіцитарні, є інстинктивними, або такими, які мають біологічне коріння.

За міркуваннями Ж. Петрочко, об'єм прав і свобод особистості обумовлюються не лише конкретними особливостям того чи іншого суспільства, а й розвитком загальнолюдських цінностей і культури, рівнем і ступенем інтегрованості міжнародної спільноти [13, с. 38].

Вітчизняні вчені Д. Лукас, О. Васильченко зауважують: «Цінності – це не просто ідеали, це набір критеріїв для прийняття рішень. Вони цілком суб'єктивні, найчастіше їх може поділяти група людей, ...вони можуть змінюватися з часом і можуть бути різними для різних культурних середовищ, ...це ідеї, переконання, на які можна спиратися при прийнятті рішень» [9, с. 36].

Ми поділяємо міркування М. Лепського, який зазначає: життя людини – найвища цінність для всіх соціальних систем, і це поняття само формує систему цінностей у процесі існування, здійснення і реалізації здійсненого, тому міру життя необхідно розглядати в триєдності існування, здійснення і реалізації здійсненого, що становить сферу бажаного у проблемній мінливій ситуації [8 с. 5]. Україна проголошена правовою, соціальною, демократичною державою, людина – найвища цінність у ній.

У своїх роботах А. Маслоу виокремлює такі цінності: біологічні, соціальні, духовні [11]. Ми погоджуємося із міркуваннями І. Трубавіної, яка зазначає: «Цінності означають, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. ...цінності мають свою ієрархію, можуть бути спрямованими на задоволення потреб, самозбереження та розвитку» [15, с. 224].

Мотиваційно-ціннісний критерій обумовлює: розуміння сутності загальнолюдської цінностей та цінностей правової культури; потреби людини в знаннях про проблему торгівлі людьми, в оволодінні ефективними способами організації профілактичної діяльності та інтерес до профілактичної діяльності; прагнення до критичного сприйняття й опрацювання інформації; потреби у створенні інформаційно-профілактичних продуктів (соціальна реклама, проекти, веб-сторінки та ін.); створення інформаційно-профілактичних кампаній з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Когнітивний критерій характеризуємо активністю пізнавальної діяльності особистості. Підґрунтям для таких міркувань ми обрали *принципи психо-когнітивної теорії*, засновком якої вважають Ж. Піаже. Відповідно до цієї теорії людина розглядається як активний організм, який збирає інформацію з метою її накопичення і використання. Предметом такої діяльності є пізнавальні процеси від найпростіших до найскладніших. Досліджуючи дану теорію, В. Оконь підкреслює, що людина є системою пізнавальних структур, які містять певним чином закодовану інформацію про світ, про взаємодію між особистістю та оточуючим світом, а також характеристику особистісного «Я» [12].

Вказані положення підтримує і розвиває *теорія поетапного формування мислення* П. Гальперіна. За дослідженнями Н. Сидорчук, її вихідним положенням є діяльність, яка проходячи певні етапи, перетворюється на абстрактне пізнання. У даній концепції пізнання стає вирішальним чинником розвитку особистості, а діяльність тлумачиться як підґрунтя пізнавальних процесів [14, с. 24].

Когнітивний критерій обумовлює необхідність великого об'єму соціально-правових знань, прагнення до їх постійного поповнення та удосконалення: знання про права і обов'язки людини та основні ситуації їх порушення; нормативно-правові документи, які виступають гарантом у сфері захисту прав людини; розумінні проблеми й ідентифікацію ризиків потрапляння у ситуацію торгівлі людьми; знання про діяльність урядових структур та громадських організацій у сфері захисту прав людини; знання про ризики та небезпеки сучасних ІКТ, знання шляхів екстреної допомоги: номерів телефонів служб екстреної допомоги, інформаційних «гарячих ліній» та ін.

Операційно-практичний критерій відображає, за міркуваннями Г. Габай, генезу центральної сфери суб'єкта – уміння та прагнення виконувати певну діяльність [6, с. 73-74]. Зауважимо, що здійснення діяльності повинно ґрунтуватися на критичному мисленні особистості. Останнє передбачає зміни в особистісній сфері людини.

Термін «критичне мислення» з першого погляду є досить розмитим та багатозначним. Він викликає численні асоціації та тлумачення. Для ясності подальшого викладу розглянемо декілька із його роз'яснень.

Професор Девід Клустер дає, на погляд Н. Вукіної та Н. Дементієвської [5], п'ять найбільш зрозумілих і корисних складових критичного.

1. Критичне мислення – мислення самостійне. Ніхто не може думати за нас. Ми формуємо свої ідеї, оцінки й переконання винятково самі і для самих себе. Для того, щоб сформулювати власну думку про історичну особу, недостатньо знати біографію цієї історичної особистості, недостатньо розуміти значення її діяльності, висловлене тим або іншим істориком. Необхідно мати навички критичного мислення. Люди часто вважають, що достатньо сказати: «Я вважаю ...» або «На мою думку ...», щоб їх відповідь була самостійною. Мислити критично можна в будь-якому віці, навіть малята здатні думати критично і цілком самостійно. Самостійність – перша і, можливо, найважливіша ознака критичного мислення.

2. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює базу, без якої людина не може мислити критично. Щоб висловити складну думку, потрібно переосмислити велику кількість фактів, ідей, теорій, концепцій.

3. Критичне мислення починається з постановки запитань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Люди допитливі за своєю природою. Ми помічаємо щось нове і хочемо довідатися, що це таке. «Жити – означає мати проблеми, а вирішувати їх – означає зростати інтелектуально», – писав Дж. Гілфорд. Американський філософ і педагог Джон Дьюї вважав, що критичне мислення виникає тоді, коли люди починають працювати над вирішенням конкретної проблеми. Тільки борючись із конкретною проблемою, відшукуючи власний вихід із ситуації, людина дійсно думає.

4. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина може знайти власний спосіб розв'язання проблеми й обґрунтувати це рішення розумними доказами. Вона усвідомлює, що існують ще й інші шляхи розв'язання проблеми, але може довести, що її рішення є оптимальним. Будь-яка аргументація містить у собі чотири основних елементи: твердження (теза, основна ідея); доводи; докази (цифри, цитата з тексту, особливий досвід); підстава (точка відліку, що дає обґрунтування всієї аргументації).

5. Критичне мислення є мислення соціальне. Особиста думка перевіряється й удосконалюється, коли нею поділитися з іншими. Коли ми дискутуємо, сперечаємося, обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо й поглиблюємо свою власну позицію. Тому з метою формування в людей навичок критичного мислення необхідно використовувати інтерактивні методи: парну й групову роботу, дискусії й дебати, проекти й письмові роботи.

Ми поділяємо думку І. Трубавіної, яка зазначає «...критичне мислення виявляється в інтегральній якості особистості, яка відтворюється в уміннях приймати розумні рішення, в знаннях, які дозволяють це робити, оціночному ставленні до навколишнього, людей, себе. Саме критичне мислення є умовою успішної життєдіяльності у ринкових умовах... Критичне мислення протистоїть афективним діям, виключає упередження, означає вихід із стереотипів, пошук спільних інтересів і переваг, опору на них. Критичне мислення формується завдяки критичній освіті, соціальному навчанню, що передбачає критичний підхід до розв'язання проблем і ситуацій; завдяки предметному спілкуванню із спрямованістю на всебічний розгляд проблем та їх оптимальне розв'язання... та рефлексії власного досвіду розв'язання проблем.

... будь-яка людина здатна оцінювати оточуючий її світ, своє особисте і соціальне життя на основі критичного усвідомлення реальності» [15, с. 270].

Операційно-практичний критерій формування інформаційно-правової компетентності обумовлює: формування критичного мислення щодо інформації, норм та правил безпечної поведінки; готовність прийти на допомогу особам групи ризику чи тим, які потрапили в ситуацію торгівлі людьми; уміння чинити опір насильству; практичне володіння навичками безпечного використання ІКТ.

Особистісно-рефлексивний критерій – самовиховання та самоосвіта.

За дослідженнями В. Борисюк вчений-педагог Ф.-А. Дістерверг зауважував: «Людина лише до тих пір здатна насправді виховувати і навчати, доки сама працює над своїм особистим вихованням та освітою» [2, с. 24–27].

Як відзначає у своєму дослідженні В. Шпак, особливого значення самоосвіті надавав Г. Сковорода: «Якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру». Самопізнання він розглядав не як самоціль, а як «... міцну зброю морального вдосконалення, усвідомлення людиною своєї ролі, свого місця у природі та суспільстві». «Самопізнання духовно перевтілює людину із раба своїх звичок та пристрастей у «справжню», «духовну» людину. Ті ж з нас, хто не займається самоосвітою, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську гідність» [16, с. 11].

Вітчизняна дослідниця Н. Сидорчук самоосвіту визначає як «... такий специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості»; як «...систему розумового та світоглядного самовиховання» [14, с. 27, 32].

Особистісно-рефлексивний критерій обумовлює: готовність до саморефлексії; визначення актуальності проблеми торгівлі дітьми для себе, свого оточення; вміння ідентифікувати та реагувати на порушення прав людини, прогнозувати розвиток ситуації, аналізувати та оцінювати ризики, знаходити різні варіанти розвитку ситуацій; толерантне ставлення до постраждалих від торгівлі людьми та членів їх сімей; самостійно здійснювати пошук необхідної інформації в різних джерелах.

Висновки... Таким чином, можемо резюмувати наступне: виділені критерії й показники сформованості інформаційно-правової компетентності особистості, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний обумовлюють змістове наповнення результативного продукту інформаційно-профілактичної кампанії у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми.

До перспектив досліджень у даній сфері вважаємо за необхідне окреслити наступне: з метою вивчення реального стану сформованості інформаційно-правової компетентності особистості, на основі аналізу попередніх напрацювань у соціальній педагогіці, визначити та описати взаємозалежні й послідовні рівні сформованості інформаційно-правової компетентності у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Бордовская И. В. Педагогика : учеб. для вузов / И. В. Бордовская, А. А. Пеан. – СПб. : Питер, 2001. – 299 с. – (Учебник нового века). / *Bordovskaya I. V. Pedagogika (Pedagogy), St. Petersburg, Piter, 2001, pp. 299. [in Russian].*
2. Борисюк В. В. Розвиток соціально-педагогічних ідей в Україні (кінець XIX ст.) / В. В. Борисюк // Теоретичні та методичні засади соціальної підготовки вчителя : зб. наук.-метод. пр. – К.-Житомир, 1999. – 188 с. / *Borysiuk V. V. Rozvytok sotsialno-pedagogichnykh idei v Ukraini (kinets XIX stolitia) (The development of social and educational ideas in Ukraine (late nineteenth century), Teoretychni ta metodychni zasady sotsialnoi pidhotovky vchytelia, Kyiv-Zhytomyr, 1999, 188 p. [in Ukrainian].*
3. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с. / *Bocheliuk V. Y. Pedagogichna Psychologia:navch.posibnyk (Educational Psychology), Kyiv, Center navchalnoi literaturu, 2006, 248 p. [in Ukrainian].*
4. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Высш. шк., 1985. – 176 с. / *Vergasov V. M. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v vysshej shkole (Activation of cognitive activity of students in higher education), Kyiv, Vyshcha shkola, 1985, 176 p. [in Russian].*
5. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посіб. [за наук. ред. О. І. Пометун] / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Суєнко. – Харків, 2007. – 184 с. / *Vukina N.V.Krytychne myslenia: jak tsomy navchaty / N.V. Vukina, N.P.Dementijevska, I.M.Sykenko: (Critical thinking: how to teach it: Research Manual), 2007, 184p. [in Ukrainian].*
6. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. – М. : Изд-во МГМ, 1988. – 256 с. / *Uchebnaya deyatel'nost' i ee sredstva (Educational activity and its means), 1988, pp. 256. [in Russian].*
7. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [моногр.] / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. – 376 с. / *Halimov A.V. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky majbutnich ofitseriv-prykordonykiv do vykhovnoi roboty z osobovum skladom: monografiya (Theoretical and methodological basis for future officers of border guards training for educational work with staff: Monography), Vydavnytstvo Natsionalnoi akademii Derzavnoi prykordonoi sluzby Ukrainy imeni Bokhdana Khmelnutzskogo, 2004, 376 p. [in Ukrainian].*
8. Лепський М. Поняття «проблема» як критерій оцінки соціальних перспектив в Україні / М. Лепський // Час і політика. – 2000. – № 6. – С. 2–7. / *Lepskyi M. Poniatia «problema» yak kruterij otsinky sotsialnykh perspektiv v Ukraini (The concept «problem» as a criteria for assessing of social perspectives in Ukraine), Chas I polityka, 2000, № 6, pp. 2–7. [in Ukrainian].*
9. Лукас Д. Етичні принципи та цінності соціальної роботи / Д. Лукас, О. Васильченко // Соціальна робота в Україні : перші кроки. – К. : КМ Academia, 2000. – С. 29 – 45. / *Lykas D. Etychni prynetsyru ta tsinosti sotcialnoi roboty (Ethical principles and values in social work), Sotsialna robota v Ukraini, Academia, 2000, pp. 29-45. [in Ukrainian].*
10. Лютий В. П. Профілактика соціальна / В. П. Лютий // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 207 – 210. / *Liutyi V. P. Profilactyka sotsialna (Social Prevention), Sotsialna pedagogica:mala entsyklopedia, tsentr uchbovoi literatury, 2008, pp. 207-210. [in Ukrainian].*
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с. – (Мастера психологии). / *Maslou A. Motivaciya i lichnost' (Motivation and personality), Piter, 2003, 351 p. [in Russian].*
12. Оконь В. Введение в общую дидактику : [пер. с польск.] / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с. / *Okon' V. Vvedenie v obshhuyu didaktiku (Introduction to didactics), Moscow, Vyshcha shkola, 1990, 382 p. [in Russian].*
13. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Петрочко. Жанна Василівна. – К., 2011. – 582 с. / *Petrochko Zh.V. Teoriia i praktykasotsialno-pedagogichnogo zabezpechenia prav ditei, yaki opunulusia y skladnykh zhytievych obstavynach (The theory and practice of social and educational ensuring the rights of children which find themselves in difficult circumstances), Kyiv, 2011, 582 p.*

14. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [моногр.] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с. / Sydorchuk N. G. Organizatsiya osvitnoi dijalnosti majbutnich uchyteliv: teoriya ta tehnologija formuvania (*Organizing of prosperous teachers self-assessment activities: Theory and Technique of Formulation*), Zhytomyr, 2004, 168p. [in Ukrainian].

15. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : [моногр.] / І. М. Трубавіна. – Харків : Нове слово, 2007. – 395 с. / Trybavina I.M. Sotsialno-pedagogichna robota z simjeju v Ukraini: teoriya I metodyka: monografiya (*Social and pedagogical co-working with a family in Ukraine: theory and methodology: monography*), Kharkiv, Nove Slovo, 2007, 395p. [in Ukrainian].

16. Шпак В. П. Організація самообразования студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. П. Шпак. – Харьков, 1994. – 158 с. / Shpak V. P. Organizaciya samoobrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov (*Organization of self-education of pedagogical universities students*), Har'kov, 1994, 158 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «05» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «10» травня 2017 р.

Рецензенти:

Гусак П. – доктор педагогічних наук, професор

Сидорчук Н. – доктор педагогічних наук, доцент

Данильчук Лариса – доцент кафедри педагогіки і психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: larisa-katerina@mail.ru

Danylchuk Larisa – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: larisa-katerina@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Данильчук Л. Критерії та показники сформованості інформаційно-правової компетентності особистості у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми / Лариса Данильчук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 54–60.

Cite this article as:

Danylchuk L. Criteria and Indicators of Personality's Information and Legal Competence Formation in the Field of Social Prevention of Human Trafficking, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 54–60.

УДК 37.011/31

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)

TETIANA ZAVGORODNIA,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Ivano-Frankivsk, State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk»)

orcid.org/0000-0001-9097-5714

ІННА СТРАЖНИКОВА,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)

INNA STRAZHNIKOVA,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Ivano-Frankivsk, State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk»)

orcid.org/0000-0001-5921-6197

Педагогічні ідеї вітчизняних дослідників в контексті спадщини Василя Сухомлинського

Pedagogical Ideas of Domestic Researchers in the Context of the Legacy of Vasily Sukhomlynskyi

У статті, використовуючи порівняльний аналіз педагогічних ідей В.О. Сухомлинського та сучасних українських науковців з різних галузей педагогіки, визначено їх точки дотику та розбіжності позицій. На основі історіографічного аналізу педагогічних ідей визначеного українського педагога, застосовуючи компаративістичний метод дослідження проведено

співставлення ідей педагога із позицією до конкретних положень українських дослідників, доведено їх актуальність для педагогічної науки взагалі та сучасної освіти України зокрема. Узагальнивши доробок вітчизняних дослідників у висвітленні проблем, які актуалізовані у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського, встановлено, що співзвучними є ідеї змісту національного виховання, виокремлення шляхів реалізації його в практичній діяльності; проблем підготовки вчителя, розвитку його творчості, професіоналізму, педагогічної майстерності (володіння педагогічною технікою, мовленням); ідей виховання особистості в колективі та визначення ознак виховуючого колективу; Відстоювання думки про взаємозумовленість і взаємозалежність розвитку колективу і розвитку особистості; проблем сімейного виховання, розвитку теорії батьківської педагогіки.

У контексті викликів сучасності вітчизняними науковцями розглядалися й інші проблеми педагогічної спадщини В. Сухомлинського: питання трудової педагогіки; сучасного погляду на соціалізацію студентської молоді; ретроспективного аналізу педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського і К.Д. Ушинського (М.Я.Антонець, Л.С. Бондар, Т.В. Гринь, ін.) тощо.

Ключові слова: В.О.Сухомлинський, вітчизняні дослідники, компаративістичний підхід, історіографія дослідження, суголосність педагогічних ідей, підготовка вчителя, національне виховання, виховуючий колектив, сімейне виховання, батьківська педагогіка.

Using the comparative analysis of pedagogical ideas of V.O. Sukhomlynskyo and modern Ukrainian scientists from different industries of pedagogics, their tangencies and divergence of positions are certain in the article. On the basis of historiography analysis of pedagogical ideas of the prominent Ukrainian teacher, applying the komparativistic method of research comparison of ideas of teacher is conducted with position to concrete positions of the Ukrainian researchers, their actuality is well-proven for pedagogical science in general and modern formation of Ukraine in particular. Generalizing work of home researchers in illumination of problems that actualized in the pedagogical inheritance of . V.O. Sukhomlynskyo, it is set that consonant are ideas of maintenance of national education, selection of ways of realization of him in practical activity; problems of preparation of the teacher, development of his work, professionalism, pedagogical mastery (possessing a pedagogical technique, broadcasting); ideas of education of personality in a collective and determination of signs of educative collective; Defending of idea is about an interconditionality and interdependence of development of collective and development of personality; problems of domestic education, development of theory of paternal pedagogics.

Also other problems of pedagogical inheritance of V. Sukhomlynskyo examined by home scientists in the context of calls of contemporaneity. question of labour pedagogics; modern look to socialization of student young people; retrospective analysis of pedagogical looks of V.O. Sukhomlynskyo and K.D. Ushynskyo (M.Y.Antonets, L.S. Bondar, T.V. Hryn and other) and others like that.

Key words: V.O. Sukhomlynskyi, home researchers, komparativistic approach, historiography of research, consonantness of pedagogical ideas, preparation of the teacher, national education, educative collective, domestic education, paternal pedagogics.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Педагогіка як наука, яка постійно розвивається сьогодні збагачується новими напрямками історико-педагогічних досліджень. Прикладом можуть служити такі актуальні для сьогодення напрями, як персоналістичний та, як зазначає О.Сараєва, сухомлиністика. Це є підтвердженням актуальності для сучасної освіти і науки ідей Василя Олександровича Сухомлинського [7].

Аналіз досліджень і публікацій... Вивчення публікацій присвячених педагогічній спадщині В.Сухомлинського засвідчує, що вони переважно розкривають різносторонні ідеї формування особистості, або шляхи їх реалізації в сучасній Україні або за кордоном. Проте, не дивлячись на те, що в останні роки з'являються такі публікації, але, за нашим переконанням, недостатня увага приділяється порівняльному аналізу педагогічного здобутку педагога та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Формулювання цілей статті... Тому метою нашої статті є спроба узагальнити доробок вітчизняних дослідників у висвітленні проблем, які актуалізовані у педагогічній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу... Значний потенціал педагогіки В.О.Сухомлинського, які підтверджують дослідження компаративістського напрямку, присвячені педагогічній спадщині педагога, або українських педагогів минулого. Так, проблема змісту національного виховання учнів у педагогічній спадщині С.Русової та В. Сухомлинського стали результатом наукового пошуку Мирослави Ткачук [13].

Автор, аналізуючи проблему, підкреслила, що корифеї педагогіки не розглядали питання національного виховання відокремлено від інших напрямів впливу на становлення особистості.

Вони наголошували на необхідності насичення змісту виховання, метою якого було б формування різносторонньої культури особистості. Відповідно до цього М.Ткачук виокремила шляхи національного виховання, які виокремлені кожним педагогом: глибоке засвоєння рідної мови, дотримання родинних звичаїв і традицій, пізнання краси рідної природи, засвоєння життєвої мудрості народу, спілкування дітей з людьми праці та турбота про них, практичне ознайомлення з історичним минулим рідного народу [13, с. 227].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що науковці постійно звертаються до проблем підготовки вчителя, розвитку його професіоналізму, педагогічної майстерності через порівняння власної позиції або точки зору конкретної персоналії та педагогічної спадщини Василя Сухомлинського. Так, О.В.Білюк розкриває точку зору В.О. Сухомлинського на педагогічну майстерність і професіоналізм учителя, порівнюючи її з поглядом відомого педагога А.С.Макаренка. При цьому автор висвітлює спільність та відмінність педагогічних думок, ідей на роль педагогічної майстерності та професіоналізму вчителя у формуванні особистості школяра. Автором здійснено аналіз педагогами окремих складових педагогічної майстерності та професіоналізму вчителя, які і сьогодні актуальні й потребують подальшого вивчення.

Автор на основі історіографії дослідження проблеми кожним із педагогів виділяє ряд специфічних властивостей і якостей вчителя, а саме: всебічна теоретична і практична підготовка, їх єдність; потреба творчого пошуку з елементами наукового дослідження; поєднання якостей викладача і вихователя; вміння прогнозувати і проектувати результати педагогічної праці; постійні самоосвіта, самовиховання як засіб розширення наукового і педагогічного кругозору; педагогічний колектив як платформа для інтелектуального і професійного вдосконалення особистості вчителя; особистість педагога як творець особистості учня [1, 342]. Взагалі автор зазначає, що « у їхніх (В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко – Т.З.) поглядах на педагогічний професіоналізм було багато спільного. Зокрема, обидва педагоги розуміли багатоаспектність педагогічної майстерності та її значення для вчителів у організації навчально-виховного процесу» [1, с. 342].

Водночас, автор зауважує, що підхід А.С. Макаренка до визначення педагогічної майстерності, яка, за його твердженням, є не якимось особливим «мистецтвом, що вимагає таланту; вона є спеціальністю, якої треба навчатись», є дещо вужчій ніж В.О.Сухомлинського. І тому стає зрозумілим, чому, він надавав вирішального значення розвитку педагогічної (методичної) техніки [6, с. 57].

Визначенню шляхів розвитку педагогічної майстерності, самореалізації педагога в контексті сучасних підходів до педагогічної творчості присвячено дослідження А.А.Загородньої. В статті «Проблема творчості вчителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського та І. Синиці» автор наголошує, що серед дослідників проблеми творчої самореалізації вчителя вони займають особливе місце, пояснюючи це тим, що «видатний психолог (Іван Омелянович Синиця) поряд із Василем Олександровичем Сухомлинським, поставив у центр навчально-виховного процесу дитину з її проблемами, вподобаннями, здібностями й недоліками – дитину, творча особистість якої є найвищою цінністю, що її має формувати та розвивати кожен педагог» [3, с.359]. А це означає, що обидва педагога важливим шляхом розв'язання даної проблеми вбачали у вмінні проникати в дуже складний духовний світ дитини. Для реалізації цього положення в повсякденному навчально-виховному процесі, за переконанням кожного з них, необхідно розглядати особистість учня і вчителя та їх взаємодію як основу виховного процесу [Там само, с.360]; повернутися до гуманістичної основи в педагогічній творчості. А це одночасно стверджує автор, «в окресленому ними ідеалі педагога перша й визначальна риса – гуманізм, моральність» [Там само, с.360]. Але реалізувати це положення зможе учитель, який працюючи з учнями дотримується принципу – педагогічного оптимізму – вміння бачити в кожній дитині добре, вірити в неї; прямувати до ідеалу творчої особистості вчителя, розглядаючи їх через призму педагогічного такту, який за їх твердженням, є «важливим складником педагогічної майстерності, найхарактернішою професійною рисою вчителя» [8, с. 126] тощо.

Компаративістичний підхід характерний також, коли дослідниця відстоює позицію, що «Не володіючи досконало мовленням, громадянин нової держави не буде спроможний виконувати покладені на нього суспільством різноманітні функції» [3].

Особливо цінним для педагогічної науки є значна увага обох педагогів до необхідності досконалого володіння мовленням, обґрунтування свого розуміння «творчий вчитель», визначення елементів педагогічної творчості, відстоювання думки, що «педагогічна праця нетворчою не буває й бути не може, тому що неповторні діти, обставини, особистість самого вчителя і будь-яке його рішення має виходити із нестандартних дій» [3, с.361].

Як бачимо, дослідження В. Сухомлинського та І.Синиці щодо проблеми творчості вчителя мають багато точок дотику й залишаються надзвичайно актуальними для сучасної школи України.

У науковому доробку сучасних українських дослідників зустрічається компаративістичний аналіз педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка стосовно виховання особистості в колективі. Звернення до даної психолого-педагогічної проблеми сьогодні є закономірним, тому, що, у наш час принципове значення набуває концепція В. О. Сухомлинського щодо виховання особистості в колективі і виокремлення таких головних ознак виховуючого колективу: різнобічність духовного життя і моральне здоров'я дитячої спільності; багатство і різноманітність стосунків між особистостями; турбота за людину, дух відповідальності за неї; спільна діяльність, спрямована на творення добра для всіх людей в оточуючому середовищі; гармонія колективного й особистого; взаємна відповідальність і вимогливість до особистості; організаційна єдність, здатність кожного члена колективу підкорятися та керувати [5, с. 13-14].

Варто наголосити, що науковий доробок О. Захаренка, а головне - вивчення досвіду його практичної діяльності, є беззаперечним підтвердженням синхронності його ідей з позицією В. О. Сухомлинського стосовно головних ознак виховуючого колективу та шляхів його створення. Це спостерігається вже у самому підході до визначення поняття «колектив». Так, В. О. Сухомлинський у визначенні цього поняття висував на перший план гуманістичну сутність колективу. Аналогічно О. Захаренко вважав, що «Життя дитячого колективу – це розгалужений ланцюг спілкування, єднання дій, взаємний обмін думками, переживаннями. Повноцінне життя колективу немислиме без його морального благородства, без емоційної чутливості» [4, с. 66-67].

Великого значення О. А. Захаренко надавав включенню педагогічного колективу до тривалих напружених видів діяльності, наприклад, підготовці та проведенню виставки «Умілі руки, природа і фантазія». Ця виставка вимагала від учнів зробити якусь річ, витратити на це певний час, і створювала великі виховні можливості. Цю точку зору відстоював і В. О. Сухомлинський, який вказував на незначну ефективність деяких одноактних, нетривалих заходів. За його переконанням, найкраще виховують заходи, які тривають місяцями, навіть роками [Там само, с. 78].

Отже, за переконанням О. Захаренка, розвиток колективу та розвиток особистості - процеси взаємозумовлені й взаємозалежні. Взаємовідносини в колективі мають складатися під час спільної діяльності її членів і бути опосередковані цілями, змістом і цінностями задля створення умов для розвитку кожного учасника, кожної особистості. Аналогічно у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського привалює ідея щодо значення колективу в морально-духовному розвитку особистості. Як бачимо, серед основних ознак виховуючого колективу В. Сухомлинського і О. А. Захаренка ми знаходимо й наступність щодо традиційних ознак, і новий, гуманістичний підхід до їх визначення.

Порівняльний аналіз поглядів двох видатних українських педагогів - А.Макаренка і В.Сухомлинського – щодо сімейного виховання, присвячена наукова розвідка відомого дослідника Миколи Сметанського [9]. За його спостереженням, кожний із педагогів наголошував на ролі у вихованні повноцінної особистості дитини батьківського авторитету, громадської діяльності, знання життя дитини, постійній допомозі їй, відповідальності за її виховання тощо. Водночас, як зауважує автор, А. Макаренко зосереджував увагу переважно на організації сім'ї як колективу, надаючи взаєминам між батьками і дітьми «режимних форм», в той час як В.Сухомлинський дотримувався позиції, що в основі сім'ї лежать «тонкі, сердечні, людяні взаємостосунки» [Там само, с.180].

Вивчення джерельної бази засвідчує про значний внесок В.О.Сухомлинського у розвиток теорії батьківської педагогіки з використанням епістолярної спадщини - листів до свого сина. Суголосними до даної проблеми є листи відомого українського поета Василя Стуса. Проблеми педагогіки виховання батьком своїх синів, перегукуються з листами попередників і свідчать, що роздуми українських мислителів над складними проблемами батьківської педагогіки органічно входили в загальний європейський контекст розвитку педагогічної думки.

З цієї точки зору особливий інтерес викликає цикл статей, які надруковані у книзі В. О. Сухомлинського під виразною назвою «Батьківська педагогіка» [12]. У ній педагог презентував своє листування із сином Ці листи, безперечно, є продовженням думок педагога про виховання молоді людини: про громадянське, моральне, фізичне становлення юнака, бачення ним навколишнього життя, тобто про період коли саме батьківські поради, настанови, вказівки особливо необхідні. Це один із зразків саме *батьківської* педагогіки, що становить одну зі складових частин педагогічної концепції В. О. Сухомлинського й органічно поєднується з його постійними роздумами над такими проблемами, як: «народження громадянина», морально-етичними, самовиховання, формування потреби в читанні, підготовки до сімейного життя, виховання поваги до жінки, вміння зберігати сім'ю.

Своєрідним послідовником В. Сухомлинського в розвитку основних положень батьківської педагогіки через листування з сином став визначний український поет Василь Стус [2]. Його переписка із сином була видана окремою книгою під назвою «Листи до сина» [10]. Є в листуванні двох видатних діячів української культури, не дивлячись на існуючі певні відмінності, і багато

спільного. Вони займають важливе місце не тільки в системі педагогічних поглядів кожного із них, а й у теорії виховання взагалі, як зразок не просто родинної, а саме *батьківської* педагогіки.

Не меншого (якщо не більшого!) значення мають вищезгадані листи з точки зору педагогіки. Заслужують на увагу слова В.Стуса «Освіта потрібна людині не для іспиту і вступу до технікуму, а для неї самої... Ти повинен бути освіченою людиною, бо теперішня людина - тільки освічена Людина - це обов'язок, а не титул (народився і - вже людина), Людина - твориться, самонароджується» [10, с. 150]. Такі афористичні гасла неначе покликані до того, щоб на їх основі розгорнути дискусію в класі, написати великими літерами та розвісити в шкільних коридорах (а не тільки, скажемо, в кабінеті української мови та літератури). Але саме головне, що турбувало батьків – це намагання викликати потребу у синів до самовиховання.

Висновки... Отже, листування кожного батька з сином є засобом ефективного батьківського виховання, а в історії педагогіки епістолярний жанр – важливим засобом виховання молодого покоління.

Крім зазначених проблем педагогічної спадщини Василя Сухомлинського в контексті викликів сучасності вітчизняними науковцями розглядалися й інші проблеми. Наприклад, питанням трудової педагогіки Василя Сухомлинського і Антона Макаренка присвячена публікація «Випередили час: [про труд. педагогіку А.С.Макаренка і В.О. Сухомлинського], проблему сучасного погляду на соціалізацію студентської молоді в контексті ідей педагога розглядає Н. Співак, ретроспективному аналізу педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського і К.Д.Ушинського присвячені статті Т.В. Гринь «К. Д.Ушинський та В. О. Сухомлинський: ретроспективний погляд», Л.С. Бондар «К. Ушинський і В.Сухомлинський :перегук навчально-виховних ідей « та «Питання навчання і виховання в поглядах К.Ушинського і В.Сухомлинського». Проблемі рідномовного виховання у поглядах К.Д.Ушинського і В.О.Сухомлинського присвячений науковий доробок М.Я.Антонця «Проблема рідномовного виховання у поглядах К.Д.Ушинського і В.О.Сухомлинського» [11].

Отже, аналіз джерельної бази дає можливість для висновку про широкий, різноманітний аспект порівняльних досліджень різних аспектів науковців України в контексті педагогічної спадщини великого педагога – Василя Олександровича Сухомлинського, суголосність їх педагогічних ідей.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Білюк В. О. Педагогічна майстерність і професіоналізм учителя з погляду В.О.Сухомлинського та А.С.Макаренка / В.О.Білюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. 53. – С. 341–345 / Bilyuk V. A. Pedagogichna maisternist i profesionalizm uchytelia z pohliadu V.O.Sukhomlynskoho ta A.S.Makarenka (*Pedagogical skills and professionalism of a teacher from the point of view of Sukhomlynskyi V.O. and Makarenko A. S.*) Collection of scientific works, Kherson, KSU Publishing house, 2009. Vol. 53, pp. 341–345. [in Ukrainian].
2. Завгородня Т. Епістолярний жанр як важливий засіб батьківського виховання / Тетяна Завгородня // Рідна школа. – 2013. - №8-9 (серпень-вересень). – С. 20–24 / Zavhorodnia T. Epistolarnyi zhanr yak vazhlyvyi zasib batkivskoho vykhovannia (*Epistolary genre as an important tool in parenting*), Ridna shkola, 2013, Issue 8–9, pp. 20–24. [in Ukrainian].
3. Загородня А. А. Проблема творчості вчителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського та І. Синиці / А.А.Загородня // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. 53. – С.3581-362 / Zagorodnyaya A. A. Problema tvorchosti vchytelia u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho ta I. Synytsia (*The problem of creativity of a teacher in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynskyi and I. Synytsia*) Zbirnyk naukovykh prats, Kherson, KSU Publishing house, 2009, Vol. 53, – pp. 358–362. [in Ukrainian].
4. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад.школа, 1979. – 154 с. / Zakharenko A. A. Shkola nad Rossiya (*School over the Ros*), Kyiv, Rad.shkola, 1979. – 154 p. [in Ukrainian].
5. Красовицький М. О. Сухомлинський про виховання особистості в колективі: цілісна концепція / М. Красовицький, Г. Бучківська // Рідна школа. – 1999. – №2. – С. 13–17 / Krasovitsky M. A. Sukhomlynskyi pro vykhovannia osobystosti v kolektyvi: tsilisna kontseptsiiia (*Sukhomlynskyi on education of the personality in the collective: holistic concept*), Ridna shkola, 1999, Issue 2. pp. 13–17 [in Ukrainian].
6. Макаренко А. С. Педагогіка індивідуального діяння / А. С. Макаренко // Избранные произведения: у 3-х т. – К. : Радянська школа, 1984. – Т. 3. – С. 46-65 / Makarenko A. S. Pedagogika individual'nogo dejstviya (*Pedagogy of individual action*), Izbrannyye proizvedeniya, Kyiv, Radyans'ka shkola, 1984. Part 3. pp. 46–65 [in Russian].
7. Сараева О. Сухомлинська як актуальний напрям історико-педагогічних досліджень / Олена Сараева // Наук. зап. Сер. : Пед. науки / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. - Кіровоград, 2008. - Вип. 78. – Ч. 1. – С. 159-163 / Sarajeva O. Sukhomlynistyka yak aktualnyi napriam istoryko-pedahohichnykh doslidzhen (*Sukhomlynskiy studies as actually direction of historical-pedagogical researches*), Kirovograd, 2008. Vol. 78, Part 1, pp. 159–163. [in Ukrainian].
8. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця ; Пер. з рос. – К. : Педагогіка, 1983. – 248 с. / Synytsia I. O. Pedahohichnyi takt i maisternist vchytelia (*Pedagogical tact and skills of the teacher*), Kyiv, Pedahohika, 1983, 248 p. [in Ukrainian].
9. Сметанський М. Порівняльний аналіз педагогічних поглядів А.Макаренка і В.Сухомлинського щодо організації сімейного виховання / Микола Сметанський // Наук. зап. Сер. : Пед. науки / Кіровоград. держ. пед. ун-

т ім. В. Винниченка. - Кіровоград, 2008. - Вип. 78, ч.2. - С.179-182 / Smetanskyi M. Porivnialnyi analiz pedahohichnykh pohliadiv A.Makarenka i V.Sukhomlyns'koho shchodo orhanizatsii simeinoho vykhovannia (*Comparative analysis of pedagogical views of A. Makarenko and V. Sukhomlynskyi on the organization of family education*), Kirovograd, 2008, Vol. 78, Part 2, pp. 179–182. [in Ukrainian].

10. Стус В. Листи до сина / Василь Стус. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2002. – 192 с. / Stus V. Lysty do syna (Letters to son), Ivano-Frankivsk, Lileya-NV, 2002, 192 p. [in Ukrainian].

11. Сургай О. Випередили час: [про труд. Педагогіку А.С.Макаренка і В.О. Сухомлинського] / О. Сургай // Освіта України. - 2008. - 23 верес. – С. 8 / Surgi A. Vyperedyly chas: [pro trud. Pedahohiku A.S.Makarenka i V.O. Sukhomlyns'koho] (*Ahead of time: [about work. Pedagogy of A. S. Makarenko and V. O. Sukhomlynskyi]*), Osvita Ukrainy, 2008. 23 Sept. pp. 8. [in Ukrainian]; Сівак Н. Сучасний погляд на соціалізацію студентської молоді в контексті ідей В.О.Сухомлинського / Н. Сівак // Наук. зап.. Сер.: Пед. науки / Кіровоград. дер. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2008 – Вип. 78, Ч. 2. - С. 365-369 / Sivak N. Suchasnyi pohliad na sotsializatsiiu student'skoi molodi v konteksti idei V.O.Sukhomlyns'koho (*Modern perspective on the socialization of student in the context of ideas Sukhomlynskyi*), Kirovograd, 2008, Vol. 78, Part 2, pp. 365–369 [in Ukrainian]; Гринь Т. В. К. Д. Ушинський та В. О. Сухомлинський: ретроспективний погляд / Т.В.Гринь // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип.56. – С. 88–90 / Grin T. V. K. D. Ushynskiy ta V. O. Sukhomlynskyi: retrospektyvnyi pohliad (*K. D. Ushynskiy, V. A. Sukhomlynskyi: retrospective view*) Chernigov, 2008, Vol. 56, pp. 88–90. [in Ukrainian]; Бондар Л. С. К. Ушинський і В.Сухомлинський : перегук навчально-виховних ідей / Бондар Л.С. // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип.56. – С. 95–99 / Bondar L. S. K. Ushynskiy i V.Sukhomlynskyi : perehuk navchalno-vykhovnykh idei (*K. Ushynskiy and V. Sukhomlynskyi : hailing of educational ideas*), Chernigov, 2008. Vol. 56. – pp. 95–99 [in Ukrainian]; Бондар Л. Питання навчання і виховання в поглядах К.Ушинського і В.Сухомлинського / Людмила Бондар // Рідна школа. – 2008. - №9. – С.12-15 / Bodnar L. Pytannia navchannia i vykhovannia v pohliadakh K.Ushynskoho i V.Sukhomlyns'koho (*The issues of training and education in the views of K. Ushynskiy and V. Sukhomlynskyi*), Ridna shkola, 2008. Issue 9. pp. 12–15 [in Ukrainian]; Антоненко М. Я. Проблема рідномовного виховання у поглядах К.Д.Ушинського і В.О.Сухомлинського / М.Я.Антоненко // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 91–94 / Antonets N. I. Problema ridnomovnoho vykhovannia u pohliadakh K.D.Ushynskoho i V.O.Sukhomlyns'koho (*The problem of native language education in the views of K. D. Ushynskiy and V. O. Sukhomlynskyi*), Chernigov, 2008. Vol. 56, pp. 91-94 [in Ukrainian].

12. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с. / Sukhomlynskyi V.O. Batkivska pedahohika (*The parent pedagogy*), Kyiv, 1978. 263 p. [in Ukrainian].

13. Ткачук М. С.Русова та В. Сухомлинський: до питання про зміст національного виховання школярів / Мирослава Ткачук // Наук. зап. Сер.: Пед. науки / Кіровоград. держ. пед.ун-т ім. В. Винниченка. - Кіровоград, 2008. - Вип. 78, ч.2. - С.223-228 / Tkachuk M. S.Rusova ta V. Sukhomlynskyi: do pytannia pro zmist natsionalnoho vykhovannia shkoliariv (*S. Rusova and V. Sukhomlynskyi: to the question about the content of national education of schoolchildren*), Kirovograd, 2008. Vol. 78, Part 2, pp. 223-228 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «24» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «25» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Оліяр М. – доктор педагогічних наук, доцент

Слюсаренко Н. – доктор педагогічних наук, професор

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: king_feodor@email.ua

Zavgorodnia Tetiana - doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of the State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk», e-mail: king_feodor@email.ua

Стражнікова Інна - професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: zavina@email.ua

Strazhnikova Inna - professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of the State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk», doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: zavina@email.ua

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Завгородня Т. Педагогічні ідеї вітчизняних дослідників в контексті спадщини Василя Сухомлинського / Тетяна Завгородня, Інна Стражнікова // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 60–65.

Zavgorodnia T., Strazhnikova I. Pedagogical Ideas of Domestic Researchers in the Context of the Legacy of Vasyl Sukhomlynskyi, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 60–65.

АНДРІЙ ЗЕЛЬНИЦЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук, професор
(Україна, Київ, Національний університет
оборони України імені Івана Черняхівського)
ANDRIY ZELNYTSKYI,
candidate of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Kyiv, National Defence University of Ukraine
named after Ivan Cherniakhovskyi)
orcid.org/0000-0002-3910-7329

Дефінітивний аналіз понять «якість освіти» і «компетентність», їх інтерпретація, удосконалення змісту та особливості введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти

Definitive Analysis of the Concepts of «Quality of Education» and «Competence», their Interpretation, Improving of the Content and Features of Introducing into the Scientific Circulation the Sphere of Higher Military Education

Статтю присвячено аналізу логічних визначень, які містять найістотніші ознаки понять «якість освіти» і «компетентність», їх інтерпретації, удосконаленню змісту та особливостям введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти. Зосереджено увагу на характеристиках професії офіцера і вимог щодо формування в нього професійно важливих якостей та компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти. При цьому враховано досвід ведення бойових дій військовими підрозділами та частинами Збройних Сил України в зоні антитерористичної операції (далі – АТО) на сході країни. Проведено порівняльний структурний аналіз загально педагогічних термінів «якість освіти» і «компетентність». Уточнено сутність понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» та інших близьких за змістом категорій із застосуванням таких теоретичних методів дослідження: системний аналіз і синтез філософських, психологічних, педагогічних джерел; узагальнення й систематизація теоретичних знань; аналогії, ідеалізації, абстрагування, що дозволило інтерпретувати зазначені поняття, уточнити їх визначення задля введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенція, стандарт вищої освіти, професійна компетентність офіцера, якість вищої освіти.

The article is devoted to analysis of the logical definitions, which contain the essential features of the concepts «quality education» and «competence», their interpretation and improving the content. The attention is focused on the characteristics of the officers' profession and requirements to forming his professionally important qualities and competencies in accordance with the standards of higher education.

For the last few years the issues concerning the training quality of the officer personnel of the Armed Forces of Ukraine have become especially important. This is due to several factors. One of such factors, which one could notice during the anti-terrorist operation in the East of the country, is a lack of officers' preparedness for a successful conduct of the combat actions. Especially, one can see it at the beginning of the operation. At present, the situation has changed for the better. However, some topical issues, including a military education domain, are left unsolved. Ensuring the quality of military professionals' preparedness is higher priority. In this context the notions «quality education» and «competence» are defined as a compliance degree of the subject's inherent characteristics with the specific requirements. These subjects are: cadets (military students), these characteristics are personal qualities, competences and other professionally important qualities, and the requirement is considered to be a certain level of development of these competences according to the educational standards. Officer's competence is considered to be his obtained abilities for a continuous self-improvement, successful application of acquired knowledge and skills under the conditions of peace and war. Quality assurance of education should be a task of a higher military educational institution. Thus, the introduction of categories «quality education» and «competence» in theory pedagogy should facilitate the introduction of competence approach in educational process of higher military educational institutions and to increase its efficiency.

Key words: competence, competency, standard of higher education, professional competence officer, quality of higher education.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Серед основних проблем військової педагогіки якість підготовки офіцерських кадрів постає як одна з пріоритетних. Її актуальність та значимість особливо проявилася у ході ведення особовим складом Збройних Сил України бойових дій у зоні АТО на сході країни. Реальна практика ведення бойових дій висунула певні вимоги до теорії військової педагогіки. Однією з першочергових серед них є необхідність розроблення концептуальних засад удосконалення якості освіти та інноваційних підходів щодо її реалізації в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ). Чільне місце в цьому має посісти теоретичне обґрунтування педагогічних понять «компетентність» і «якість освіти» як ключових для розуміння сутності педагогічних процесів, оптимізація співвідношення між їх змістом та об'ємом, здійснення інших логічних операцій та адаптація до введення цих понять у науковий обіг сфери вищої військової освіти, що на даному етапі є нагальною теоретичною проблемою військової педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій... Результати опрацювання автором низки науково-педагогічних, методичних та інших інформаційних джерел свідчать про достатньо високий прояв наукового інтересу до проблем якості освіти та компетентності. Загальнотеоретичні підходи щодо розв'язання цих проблем висвітлено у працях таких вчених: С. Гончаренка, І. Зимньої, В. Кременя, А. Кучерявого, А. Субетто, А. Хуторського, В. Ягупова; щодо якості освіти як ступеня відповідності освітнім стандартам та очікуванням тих, хто навчається – у працях Г. Ковальнової, С. Шишова, В. Кальней; щодо технологічних та моніторингових аспектів забезпечення якості освіти та формування компетентності – у працях В. Беспалька, О. Локшиної, Н. Кузьміної, А. Майорова, Є. Хрикова та ін.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці країн Європи та Америки проблема якості освіти та компетентності доволі часто розглядається спільно з проблемою застосування інноваційних педагогічних технологій, про що свідчать дослідження таких вчених як М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Веллінгтон, П. Мітчел, М. Вульман, С. Сполдінг, С. Ведемейер, Р. Томаста, Маассен та ін. Разом з приділенням такої пильної уваги загальним питанням компетентності та якості вищої і вищої військової освіти, проведений нами аналіз наукових досліджень у цій сфері дозволяє зробити висновок про необхідність удосконалення базового поняттєво-категоріального апарату військової педагогіки та інтерпретації ключових педагогічних понять «якість освіти» і «компетентність» задля введення їх в науковий обіг вищої військової освіти.

Формулювання цілей статті... полягає в теоретичному дослідженні педагогічних понять «якість освіти» і «компетентність», уточненні їх сутності, удосконаленні змісту і введенні їх в науковий обіг сфери вищої військової освіти на основі проведення відповідного дефінітивного аналізу.

Виклад основного матеріалу... Одним з першорядних напрямів досліджень щодо забезпечення якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) є наукове обґрунтування визначень понять «якість освіти» і «компетентність» та їх інтерпретація на основі проведення відповідного дефінітивного аналізу для подальшого застосування цих понять у специфічній сфері вищої військової освіти. Подібному аналізу має передувати опис характерних особливостей професії офіцера як підґрунтя для проведення даного дослідження.

Професія офіцера характеризується як: поліфункціональна – за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків; вербальна – за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним; індивідуальна – за формою організації; самостійна – за способами діяльності – без сторонньої допомоги, дріб'язкової опіки з боку керівництва (у межах виконання завдань); полікомунікативна – за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб; розумова – за співвідношенням розумового і фізичного навантаження; творча – така, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису; динамічна – за змінними умовами професійної діяльності; стресогенна – за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності; з високою моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, за підтримання озброєння та військової техніки у стані постійної бойової готовності [1, с. 84]. Наведена характеристика професії офіцера висуває певні вимоги до структури і змісту його професійно важливих якостей та компетентностей, що має знайти віддзеркалення в удосконаленні відповідного категоріального апарату, в тому числі – обґрунтуванні визначень ключових педагогічних понять «якість освіти» і «компетентність» та їх інтерпретації.

Кількість представлених у педагогічній літературі визначень понять «якість освіти» і «компетентність» сягнула вже декількох десятків. З'являються нові визначення і нові інтерпретації (під час суперечливості), що потребує уточнення їх змісту. Процес наукового проникнення в сутність поняття «якість» розпочався з досліджень давньогрецького філософа Аристотеля (4 століття до н.е.). Аристотель приписує категорії «якість» чотири можливих контексти: 1) наявність або відсутність природжених, вихідних здатностей і характеристик; 2) наявність властивостей як тих, що

з'являються, так і стабільних; 3) властивості і стани, притаманні речі та явищу у процесі їх існування; 4) зовнішній вигляд речі або явища [2, с.312]. Наукові дослідження в цій сфері продовжуються й донині. За останні десятиріччя особливої актуальності набула ідеологія загального управління якістю (англ. Total Quality Management, TQM) – метод безперервного підвищення якості усіх організаційних процесів. Цю ідеологію сьогодні сповідує більшість країн світу. У ході застосування вона зазнала певних змін, особливо у напрямі уніфікації та стандартизації. Так, міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) розроблено серію стандартів ISO – 9000 та їх модифікацій, де описано основні положення систем управління якістю і визначено відповідну термінологію. У міжнародному стандарті якості ISO:9000 (International Organization for Standardization – Міжнародна Організація зі Стандартизації) поняття «якість» представлене на певному рівні узагальнення як ступінь відповідності сукупності притаманних характеристик об'єкта визначеним вимогам [3]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови під якістю розуміється «Внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших» [4, с.1423]. Гегель, досліджуючи категорію «якість», акцентував увагу на її властивостях, що є суттю прояву якості в конкретній системі взаємодій чи відносин. На думку видатного філософа – «...будучи внутрішньо обумовленими якістю, властивості відкривають можливості її пізнання і «кордони» як феномена диференційованості якості від інших якостей» [2, с. 312]. Щодо якості освіти, то у Законі України «Про вищу освіту» визначення даної категорії представлено як «... рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [5]. Спільними у наведених підходах щодо тлумачення категорії «якість» є сукупність характеристик, властивостей об'єкта, предмета чи суб'єкта, що відрізняє його від усіх інших, а також ступінь відповідності цих характеристик, властивостей визначеним вимогам (еталонам якості). Такими суб'єктами в системі військової освіти виступають учасники освітнього процесу, їх характеристиками – професійно важливі якості та компетентності, а вимогами – визначений рівень сформованості цих компетентностей відповідно до певних стандартів освіти. Тобто, ключовою складовою якості освіти є компетентність.

Проводячи дефінітивний аналіз понять щодо компетентності в освітній сфері, варто зауважити, що й досі остаточно не відпрацьований категоріальний апарат стосовно визначень та тлумачень близьких за змістом понять «компетентність» і «компетенція».

В енциклопедії освіти компетенція визначається як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [6, с.409]. Запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетенції включає «...знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)» [7]. У Законі України «Про вищу освіту» поняття компетенції взагалі не введено. І. Зимняя розуміє під компетенцією «...деякі внутрішні, потенціальні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, що потім проявляються у компетентностях людини» [8, с.38]. Військові учені визначають компетенції здобувача вищої військової освіти як «...перелік вимог до якості його підготовки відповідно до стандартів вищої освіти, що характеризуються визначеною сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, інших якостей і мають бути сформовані у ході освітньої та службової діяльності у ВВНЗ» [1, с.75].

Таким чином, попри різні підходи до визначення та тлумачення цього поняття, більшість учених схиляються до думки, що компетенції є відчуженими від особистості об'єктивно існуючими безоцінними вимогами до якості підготовки суб'єктів освітнього процесу.

Щодо поняття «компетентність», то воно походить від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний; компетентний – той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [9, с.369]. В європейському проекті TUNING «... поняття компетентність включає знання й розуміння (здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)» [7].

Більшість науковців, які досліджували проблеми компетентності (В. І. Байденко, І. А. Зимняя, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, В. І. Свистун, А. В. Хуторский, Ю. Г. Татур, В. В. Ягупов та ін.) розглядають це поняття як підготовленість фахівця до певної професійної діяльності та наявність в нього професійно важливих якостей, які сприяють цій діяльності [10; 11]. У посібниках з військової педагогіки під компетентністю здобувача вищої військової освіти здебільшого розуміється інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується здатністю до застосування сформованих в нього знань, навичок, умінь, інших професійно важливих якостей відповідно до стандартів вищої освіти [1, с.75-77].

Поняття «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» представлено як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5]. У наведеному понятті присутні як мінімум дванадцять найістотніших ознак: 1) динамічна комбінація; 2) знання, вміння, практичні навички; 3) способи мислення; 4) професійні якості; 5) світоглядні якості; 6) громадянські якості; 7) морально-етичні цінності; 8) здатність особи; 9) професійна діяльність; 10) подальша навчальна діяльність; 11) певний рівень вищої освіти; 12) результати навчання. Розглянемо сутність та короткий зміст кожної з наведених ознак поняття «компетентність», скориставшись їхніми тлумаченнями, наданими у відповідних словникових джерелах та національному освітньому глосарії: вища освіта.

1. Динамічна комбінація – сполучення певної кількості відповідних складових (предметів, явищ, процесів), що поєднані відповідними зв'язками і знаходяться в постійному розвитку (змінюванні), що спричинено діючими на ці складові впливами.

2. Знання, уміння, практичні навички: знання – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності; уміння – здатність до застосування знань і розуміння для виконання завдань та розв'язання проблем; навички – автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються у процесі їх виконання та повторювання.

3. Способи мислення – вищий психічний пізнавальний процес віддзеркалення дійсності, вища форма творчої активності людини, що проявляється в застосуванні певних методів: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, інтуїція, синергетика.

4. Професійні якості – системне утворення впорядкованих складових компонентів індивідуальних психофізіологічних і соціально важливих якостей, які детермінують здатність особистості до певної діяльності, ефективність та успішність її освоєння, а в подальшому можливість виконання завдань та функцій майбутньої професії.

5. Світоглядні якості – система переконань, ідеалів, принципів пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації.

6. Громадянські якості – почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності, громадянської самосвідомості; громадянська активність, ініціативність, критичність.

7. Морально-етичні цінності – сукупність прийнятих у тому чи тому соціальному організмі норм поведінки, спілкування і взаємовідносин, що регулюються через орієнтацію людей і особистості на гуманні, добрі, чесні, шляхетні та справедливі відносини.

8. Здатність особи – індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності.

9. Професійна діяльність – сфера соціально орієнтованої, предметної діяльності людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець.

10. Навчальна діяльність – форма пізнавальної і практичної активності того, хто навчається, спрямована на розвиток своєї особистості, підготовку до виконання професійно-трудова завдань і обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, навичками і вміннями.

11. Рівні вищої освіти – класифікація освіти, що відповідає кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних та/або практичних знань, вмінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань відповідного рівня професійної діяльності: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

12. Результати навчання – сукупність знань, вмінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Надане визначення поняття «компетентність» є, на нашу думку, всеосяжним і разом із тим – надскладним й перенасиченим різноманітними термінами з різних галузей знань, що утруднює його застосування при вирішенні практичних завдань із забезпечення якості освіти та освітньої діяльності вищих військових навчальних закладів. Це стосується, перш за все, проблем із впровадженням компетентнісного підходу в освітній процес ВВНЗ, що передбачає використання всіх законодавчо закріплених численних компонентів представленого в Законі поняття «компетентність». Певні складності виникають й при розробленні системи компетенцій, як сукупності вимог до підготовки здобувачів вищої військової освіти, та побудови відповідних компетентнісних моделей. До того ж, поєднання зазначених компонентів як складників єдиного поняття має ознаки «хибного кола»: компетентність – через компетентність, якість – через якість

тощо. Окрім цього, з надмірною деталізацією представлено власне психологічні механізми формування компетентності через комбінаторику знань, вмінь, навичок, способів мислення і т. ін. Не зовсім оптимальним, з точки зору законів логіки, є й співвідношення між змістом поняття «компетентність» та його обсягом. Утрудненими виглядають також й наявні можливості практичної педагогіки щодо ідентифікації, кількісного оцінювання та вимірювання рівня сформованості морально-етичних цінностей, громадянських і світоглядних якостей (система переконань, ідеалів, принципів, думки та почуття, спонуки й дії, свідоме і несвідоме, слово й діло, об'єктивне та суб'єктивне тощо), що, як вище зазначено, є ознаками результатів навчання.

З іншого боку, відповідно до міжнародного стандарту ISO:9000, поняття «компетентність» представлено як доведену здатність застосовувати знання і навички задля досягнення визначених результатів [3], що можна взяти як базове для визначення професійної компетентності фахівця. Інтерпретацію наведеного поняття, з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, можна представити так: «Професійна компетентність офіцера-випускника ВВНЗ є інтегральним показником якості освіти, що характеризує доведену ним здатність до професійного самовдосконалення, до успішного виконання визначених службово-бойових функцій на посаді за призначенням за набутою спеціальністю (спеціалізацією) на основі застосування сформованих знань, умінь, навичок, інших професійно важливих якостей відповідно до вимог професійного стандарту, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти». У наданій інтерпретації пріоритетом є не самі знання, а здатність суб'єкта їх застосовувати в ході професійної діяльності, що тягне за собою кардинальні зміни у підходах до планування, організації та здійснення освітньої діяльності ВВНЗ.

Висновки... За результатами проведення дефінітивного аналізу понять «якість освіти» і «компетентність» та їх інтерпретації удосконалено зміст і уточнено визначення цих понять задля введення їх в науковий обіг сфери вищої військової освіти та подальшого удосконалення на цій основі якості освітнього процесу ВВНЗ.

Перспективи подальших досліджень визначатимуться необхідністю: розроблення відповідних компетентнісних моделей підготовки військових фахівців на засадах введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти запропонованого поняття «професійна компетентність»; впровадження в освітню діяльність ВВНЗ ефективного й загальновизнаного механізму вимірювання й оцінювання якості елементів освітнього процесу; розроблення об'єктивних критеріїв оцінки індивідуальних освітніх досягнень майбутніх офіцерів, що сприятиме більш об'єктивному оцінюванню рівня якості освіти та сформованості визначених компетентностей як індикатора для прийняття відповідних управлінських рішень.

Список використаних джерел і література/References:

1. Моніторинг якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів Збройних Сил України: наук.-метод. посібник. – / А. М. Алімпієв, І. В. Толок, М. І. Литвиненко та ін.; під заг. ред. І. В. Толока. – Харків. : ХНУПС, 2017. – 244 с. / *Monitoring of the quality of military specialists training in higher military educational establishments and military educational subdivisions of higher educational institutions of the Ukraine Armed Forces: science – method. textbook*, A. M. Alimpiev, I. V. Tolok, N. I. Litvinenko and others; under the general editorship of I. V. Tolok. Kharkiv, KhNUAF, 2017, 244 p. [in Ukrainian].
2. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск. : Изд. В. М. Скакун, 1988. – 896 с. / *Noveyshiyy filosofskiy slovar (The newest philosophical dictionary)*, Comp. A. A. Gritsanov. Minsk. Ed. V. M. Skakun, 1988, 896 p. [in Russian].
3. Международный стандарт ISO:9000. Системы менеджмента качества – Основные положения и словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-\(rus\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-(rus).pdf) / *Mezhdunarodnyy standart ISO:9000. Sistemy menedzhmenta kachestva – Osnovnyye polozheniya i slovar (International standard ISO:9000. The quality management system – fundamentals and vocabulary)*. [in Russian].
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов. Ред. В. Т. Бусел – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с. / *Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy (Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language)* / Comp. and general editor V. T. Busel. K., Irpin: WTF «Perun», 2001, 1440 p. [in Ukrainian].
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>. / *Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» (The law of Ukraine «On higher education»)* of 01.07.2014 № 1556-VII. [in Ukrainian].
6. Енциклопедія освіти / академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. / *Entsyklopediya osvity / akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny (Encyclopedia of education)*, the chief editor of V. G. Kremen. K., Inter Yurinkom, 2008, 1040 p. [in Ukrainian].
7. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>; – tuning.unideusto.org/tuningeu. [in English].

8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42. / Zymnyaya Y. A. Klyuchevye kompetentsyy – novaya paradyhma rezultata obrazovaniya (*Key competences – new paradigm of educational result*), Y. A. Zymnyaya. Higher education today, 2003, № 5, pp. 34-42. [in Russian].

9. Сучасний словник іноземних слів / Уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. / Suchasnyy slovnyk inozemnykh sliv (*Modern dictionary of foreign words*), Comp. A. I. Skopenko, T. V. Tsybalyuk. K., Dovira, 2006, 789 p. [in Ukrainian].

10. Ягупов В. В. Компетентностный подход к профессиональному образованию / В. В. Ягупов // Отечественная и зарубежная педагогика. – №2(5) – 2012. – С. 48-54. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2013/09/IZ_RAO_N1_13.pdf. / Yahupov V. V. Kompetentnostnyy podkhod k professyonalnomu obrazovaniyu (*Competence approach to professional education*). National and foreign pedagogy, №2(5), 2012, pp. 48-54. [in Russian].

11. Зельницький А. М. Вища військова освіта – проблема гарантування якості / А. М. Зельницький // Вісник НАОУ. – 2012. – № 1(26). – С. 23–25. / Zelnytskyi A. M. Vyshcha viiskova osvita – problema harantuvannia (*Higher military education – the problem of quality assurance*), Bulletin of NDAU, 2012, № 1(26), pp. 23-25. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «19» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «10» травня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Зельницький Андрій – провідний науковий співробітник науково-дослідного управління проблем розвитку військової освіти та науки центру військово-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, кандидат педагогічних наук, професор, e-mail: andnik0808@gmail.com

Zelnytskyi Andriy – leading scientific researcher of the scientific-research department of the problems of military education development and science of the military-strategic researches center of National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, candidate of pedagogical sciences, professor, e-mail: andnik0808@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Зельницький А. Дефінітивний аналіз понять «якість освіти» і «компетентність», їх інтерпретація, удосконалення змісту та особливості введення в науковий обіг сфери вищої військової освіти / Андрій Зельницький // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 66–71.

Cite this article as:

Zelnytskyi A. Defintive Analysis of the Concepts of «Quality of Education» and «Competence», their Interpretation, Improving of the Content and Features of Introducing into the Scientific Circulation the Sphere of Higher Military Education, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 66–71.

УДК 378.014(045)

БОГДАН КРИЩУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія)*

BOHDAN KRYSHCHUK,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi
Humanitarian-Pedagogical Academy)*

orcid.org/0000-0002-9999-5356

Розвиток шкільництва на Поділлі на початку XIX століття

Development of Schooling in Podillia Region at the Beginning of the XIX Century

Перед вітчизняною історико-педагогічною наукою сьогодні постає чимало завдань щодо розкриття історичного плину розвитку системи освіти на українських землях. Особливої актуальності набувають питання регіонального плану, яким чином розвивалася система освіти, зокрема і шкільництва, в різних регіонах України на різних історичних етапах.

У статті зроблено спробу розкрити розвиток шкільництва на Поділлі на початку XIX століття, в час досить економічно, соціально та політично складний. Вказано на основні законодавчі акти, які впливали на розвиток шкільництва; на політику уряду щодо заснування

та функціонування шкіл; типи загальноосвітніх навчальних закладів, які існували в Подільській губернії досліджуваного періоду.

Зазначено основні етапи розвитку шкільництва, а також особливості цього процесу.

Ключові слова: розвиток, шкільництво, освіта, освітні заклади, Поділля, XIX століття.

Today, before the national historical-pedagogical science, a lot of problems arise in relation to the revealing of the historical course of the development of education system in Ukraine. Particularly relevant is the issue of the regional plan, how the system of education, including schooling, developed in different regions of Ukraine at different historical stages.

The article attempts to reveal the development of schooling in Podillia region at the beginning of the XIX century, at the time rather economically, socially and politically complicated. The article refers to the main legislative acts that have influenced the development of schooling; the government policy as for the establishment and functioning of schools; types of general educational institutions that existed in the Podillia province of the investigated period.

The basic stages of school development, as well as the peculiarities of this process have been indicated.

Key words: development, schooling, education, educational establishments, Podillia, XIX century.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розбудова системи вітчизняної освіти неможлива без врахування позитивного історичного досвіду. Акцентуючи увагу на тих змінах, які сьогодні відбуваються в освіті, варто звернути увагу і на історичний плин освітньої системи України, зокрема й у контексті її окремих регіонів.

Офіційні документи в галузі освіти (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Концепція національного виховання, Концепція громадянського виховання та ін.) орієнтують на всебічне вивчення досягнень системи освіти минулих років з метою виокремлення та узагальнення досвіду роботи щодо формування національної свідомості, поширення освіти і культури серед широких верств українського населення. У державних документах акцентується увага на невіддільності освіти від національного ґрунту, на необхідності проведення історико-педагогічних досліджень, метою яких повинно стати розкриття та активне використання культурно-освітньої спадщини українського народу, орієнтованої на формування висококультурної, національно свідомої особистості. А тому на часі актуалізація історико-педагогічних проблем, пов'язаних із розвитком і утвердженням національної системи освіти та культури.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема розвитку освіти на різних теренах України в різні історичні періоди хвилювала багатьох науковців, які досліджували її різноманітні аспекти. Серед них варто відзначити публікації Л.Березівської, Л.Вовк, Н.Гупана, В.Майбороди, М.Левківського, Н.Дічек, О.Сухомлинської та. Регіональна історико-педагогічна наука, зокрема Подільська, представлена науковими напрацюваннями В.Адамського, Л.Анохіної, Ю.Блажевича, А.Боднар, О.Завальнюка, Т.Зузяк, Г.Мітіна, Л.Пісоцької, І.Сесака, Ю.Телячого, І.Шоробури та ін. У їхніх дослідженнях актуалізуються різнопланові питання розвитку освіти на Поділлі, чинники які впливали на вищезначений процес, та інші ключові аспекти, які загалом визначали поступальний рух освіти.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття розвитку шкільництва на Поділлі на початку XIX століття.

Виклад основного матеріалу... Варто погодитись із думкою А.Боднар про те, що значні зміни, що відбулися наприкінці XVIII – в першій половині XIX ст. у соціально-економічній, суспільно-політичній і духовно-культурній сферах України та її регіонів, зокрема Подільському, були зумовлені, з одного боку, внутрішніми потребами; з іншого – посиленням ролі і значення освіти в суспільному житті. До того ж, на них вплинули демократичні європейські процеси та політика царизму, спрямована на поглинення Наддніпрянщини в державний організм Російської імперії, яка покрила цивілізаційним впливом всі сфери її суспільного життя, включаючи освітню [3].

Цілком зрозуміло, що розвиток капіталізму вимагав збільшення числа грамотних людей, спеціалістів для промисловості, сільського господарства, транспорту і торгівлі та інших галузей народного господарства. Відсталість Поділля, як і країни в цілому, в галузі початкової освіти перетворилася у гальмо на шляху дальшого розвитку країни. Тому царизм був змушений рахуватися з вимогами передової громадськості у галузі освіти, а також з об'єктивними потребами економічного і культурного розвитку країни. І тому царизм у цілому не випадково зробив деякі поступки у розширенні системи освіти [9, с.6].

Дослідник церковних шкіл в Україні В.Перерва зазначає, що «вельми важливим регіоном у політиці Російської імперії стало приєднане Правобережжя, де влада до першого в XIX ст. польського повстання йшла назустріч бажанням місцевої польської шляхти та духовенства навчати

своїх дітей. В останній літній день 1807 р. імператор Олександр II підписав «Устав для приходських училищ в губерніях Волинской, Киевской и Подольской», в першому параграфі якого стверджувалося про те, що «істинне просвітництво базується на освіті серця та розповсюдженні сили розуму. Приходські училища є єдиними закладами для убогих дворян, для ремісників та для селян» [8, с.34].

Як зазначає відомий дослідник освіти в Україні С. Сірополко, початок нового століття (XIX) в царській Росії позначився заснуванням (1802 р.) міністерств, у тому числі і Міністерства народної освіти. Думка про заснування такого міністерства належала В. Каразину, який був у гуртку близьких осіб до молодого царя Олександра I. Міністром освіти був призначений П. Завадовський [10, с. 232].

Згідно з правилами 24 січня 1803 р., при Міністерстві освіти було утворено Головне управління школами. Головне управління складалося з шістьох осіб, кураторів шкільних округ, а керівником справ головного управління був В.Каразін. Українські губернії щодо освітніх справ було поділено поміж шкільними округами: Волинська, Київська та Подільська губернії належали до Віленської шкільної округи, на чолі якої стояв поляк А.Чарторийський, а решту українських губерній було віднесено до Харківської шкільної округи, – на чолі її стояв також поляк С.Потоцький [10, с. 233]. Головне управління школами встановило замість попередніх головних, середніх і малих шкіл такі типи шкіл: гімназії – в кожному губернському місті, догляд за ними мав належати університетові; повітові школи – принаймні по одній в кожному губернському і повітовому місті, догляд за ними мав належати директорові гімназії; парафіяльні («приходські») школи по селах, догляд за ними мав належати управителеві повітової школи [10, с. 233].

Загалом, в кінці XVIII – на початку XIX ст. в Правобережній Україні склалася система державного управління за зразком Російської імперії. Коли було утворено міністерство освіти, то під його егідою почала формуватись нова мережа навчальних закладів. До неї входили навчальні заклади чотирьох типів:

- парафіяльні училища, які призначалися для дітей найнижчих станів;
- повітові училища для дітей дворян, купців, державних службовців, заможних ремісників;
- класичні повні гімназії і неповні-прогімназії найпоширеніший тип середньої школи;
- ліцеї, університети – вищі учбові заклади.

Найбільше відкривалось платних приватних пансіонів для дітей дворян [1; 6].

Початкові школи Поділля та їх створення, як складової частини державної системи шкільної освіти, сягає початку ХХІ ст., коли у 1803 р. Міністерство народної освіти видало так звані «Попередні правила» про організацію шкіл в Росії, а в 1804 р. було опубліковано «Статут учбових закладів, що відповідають університетам». Чільне місце у новій шкільній системі освіти поряд з університетами та гімназіями зайняли повітові та парафіяльні училища. Народні училища називались приходськими і термін навчання в них був один рік. Пізніше було видано ще ряд нових законів про початкові школи [9, с.28].

Як було вищезазначено, у 1804 р. було введено Статут навчальних закладів на Поділлі, відповідно почали відкриватися парафіяльні і повітові училища Міністерства народної освіти. Лише за один рік в губернії було відкрито 21 училище, в тому числі в таких містах як Вінниця, Брацлав, Кам'янець-Подільський та ін. [4, с.39].

Окрім того, цікавим є той факт, що у 20-х роках XIX ст. на Поділлі виникли окремі початкові школи взаємного навчання, що діяли за методом Белла і Ланкастера, названі ім'ям одного із засновників цього методу. Суть його полягала в тому, що при навчанні читання, письма й арифметики учитель вибирав із кращих учнів собі помічників, яким доручав засвоєне ними безпосередньо пояснити певній групі учнів. Це давало можливість навчати велику кількість учнів при одному учителі. Утім подібна практика проіснувала тут не довго [5, с. 273].

З прийняттям нового Статуту середніх і нижчих навчальних закладів (1828 р.) було різко обмежено свободу творчості і самодіяльності в навчальному процесі. Відповідно до нього освіта стала становою. Кожен тип школи мав давати завершальну освіту для дітей того стану, для якого він призначався. Наступність між початковою, середньою і вищою школами, яка передбачалася Статутом 1804 р., було ліквідовано. Діти нижчих станів мали доступ лише до церковнопарафіяльних шкіл. Для дітей купців, ремісників, міщан створювалися трикласні повітові училища з широким курсом навчання. Гімназії залишалися привілейованими навчальними закладами для дворянських дітей [4, с.39; 7].

Після польського повстання 1831 р., Головний штаб Його Імператорської Величності повідомив міністерству народної освіти, що в навчальних закладах Південно-Західного краю існує чимало таємних польських товариств (серед трьохсот шкіл більшість були католицькими або ж уніатськими). Імператор видав повеління «о закритті училищ в Киевской, Подольской и Волинской губерниях», і протягом 1831–1832 рр. в правобережному регіоні було ліквідовано 245 нижчих та середніх навчальних закладів – саме тому до 1857 р. їх залишилося лише 52. Ці суто католицькі

навчальні заклади згодом було повелено замінити тільки світськими (державними) школами. Під час ліквідаційного процесу влада намагалася знайти спосіб для заповнення утвореного нею ж освітньої прогалини й було вирішено на противагу одиничним католицьким школам відкрити державні парафіяльні навчальні заклади [8, с.43].

Радикальні реформи імператора Миколи I на цьому не завершилися. У 1835 р. було затверджено нове «Положення про навчальні округи», яке разом із виданим 26 червня 1835 р. «Статутом імператорських російських університетів» завершило перетворення системи управління і керівництва навчальними закладами. На основі царських указів 1831–1835 рр. був свідомо зроблений розрив між університетом і школою. Очевидно такими своїми діями імператор намагався зробити вищу освіту ще більш недоступною для середніх, а особливо нижчих верств населення. Цим самим попереджуючи поширення вільнодумства та націоналістичних поглядів серед молоді, аби в майбутньому не повторювались повстання, подібні таким, як польське 1830–1831 рр. [5, с. 274].

Варто звернути на увагу тезу Л.Баженова про те, що царизм особливо 30-х рр. XIX ст. почав інтенсивно насаджувати на Поділлі «русское начало». Середні навчальні заклади були в цьому надійною опорою. Великодержавна, русифікаторська політика царизму активно втілювалась у середніх навчальних закладах. Відбувався процес «зросійщення» українців, поляків, євреїв та молоді інших національностей. Не дивлячись, в цілому, на реакційну політику царизму в галузі середньої освіти, діючі навчальні заклади, все ж таки принесли відповідну користь населенню краю [2, с.4].

Щодо кількості навчальних закладів на Поділлі на середину XIX ст., то відмітимо, що відповідно до статистичних даних про кількість народних шкіл і учнів у них за 1850 р., Подільська губернія мала один із найнижчих показників (143 школи, 4432 учні, що становило 0,25 учня на 100 душ населення) – гірші показники були лише у Волинській губернії (76 шкіл, 3558 учнів, 0,23 учня на 100 душ населення). В той час як Катеринославська губернія – 161 школа, 9652 учня, 0,92 учня на 100 душ населення; Київська – відповідно 142 школи, 9114 учнів, 0,5 учня на 100 душ населення; Херсонська – 168 шкіл, 8704 учня, 0,8 учня на 100 душ населення [10, с. 340].

Досліджуючи освітні трансформації на Поділлі наприкінці XVIII – в першій половині XIX століття А.Боднар виділяє три етапи змін в шкільництві краю. На першому (1793–1803 рр.) розгалужена мережа парафіяльних шкіл, які були осередками освіти і духовності подолян, зникла в горнилі адміністративно-територіальних і конфесійних перетворень. Збережені заклади опинилися на грані виживання та умовах посилення впливу поляків і контролю російською владою. В другому періоді (1803–1831 рр.) подільське шкільництво функціонувало в умовах суперечливого реформування. З одного боку, вони увійшли в підпорядкування попечителя Віленського навчального округу А.Чарторийського і візитатора Т.Чацького, які виявляли турботу про розширення їх мережі і доступу дітей до освіти для ополячення краю та утвердження в ньому польської народності; з іншого – зі створенням Міністерства освіти відкриття, фінансування, кадрове забезпечення, відкриття й діяльність різних типів шкіл відбувалось під контролем центральної та місцевої влади й зростаючої залежності від держави. Це супроводжувалося неодноразовими заборонами навчати селянських дітей. Третій етап перетворень (1831 – початок 50-х рр.) відзначався масовим закриттям польських, повною ліквідацією уніатських шкіл, витісненням з навчального процесу польської й утвердженням російської мови, розширенням початкової та зародженням середньої освіти, уніфікацією її мережі і управління, а головне – остаточною зміною парадигми навчання та виховання. У часі це співпало з підпорядкуванням подільського шкільництва Харківському, а з 1832 р. – Київському навчальному округу, першочерговим завданням попечителя якого було встановлення суворого контролю за існуючими закладами освіти» [3].

Аналізуючи розвиток освіти на Поділлі в кінці XVIII – на початку XIX століття, Т. Зузяк виділяє такі її особливості:

– неоднорідний соціально-етнічний склад населення Поділля свідчить про те, що освіту на той час могли здобути переважно заможні та середні верстви населення, в якому українці мали дуже малий відсоток;

– надзвичайно низька освіченість українського населення, переважно селян, які не мали змоги отримувати освіту у школах губернії;

– ліберальна політика російського уряду в регіоні, перших десятиліть XIX століття, дозволила керуватись окремими законодавчими актами в галузі освіти, ухваленими саме для Поділля;

– приналежність території Поділля до юрисдикції інших держав не сприяла становленню національної системи освіти;

– продовжуючи політику колонізації краю, розпочався курс на русифікацію місцевого населення [5, с. 275].

Висновки... Загалом період початку XIX століття у контексті розвитку шкільництва на Поділлі можна охарактеризувати як доволі неоднорідний та неоднозначний. Зазнавши фактичної руйнації

на початкових етапах, згодом шкільництво на Поділлі почало набувати розвитку у контексті державної політики царату.

Список використаних джерел і література/References:

1. Анохіна Л. С. З історії освіти у М. Вінниці (II половина XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / Л. С. Анохіна. – Режим доступу : <http://muzey.vn.ua/node/106>. / Anokhina L. S. Z istorii osvity u M. Vinnytsi (II polovyna XIX – pochatok XX st.) (From the History of Education in the ity Vinnytsia) Electronic resource]. Mode of access: <http://muzey.vn.ua/node/106>. [in Ukrainian].
2. Баженов Л. В. Передмова / Л. В. Баженов // У кн. : Сесак І.В. Освіта на Поділлі : у 2-х ч. / І. В. Сесак. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1999. – Ч. II Середні навчальні заклади Поділля у другій половині XIX – на початку XX ст. – 184 с. / Vazhenov L. V. Peredmov (Introduction) // In : Sesak I.V. Osvita na Podilli. Kamianets-Podilskiy, Abetka, 1999. Chapter II. 184 s. [in Ukrainian].
3. Боднар А. М. Освітні трансформації на Поділлі наприкінці XVIII – в першій половині XIX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А. М. Боднар. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 20 с. / Bodnar A. M. Osvitni transformatsii na Podilli naprykintsy XVIII – v pershii polovyni XIX stolittia (Educational Transformations in Podillia Region at the End of the XVIII – the First Half of the XIX Century). Kamianets-Podilskiy, 2015. 20 s. [in Ukrainian].
4. Вороліс М. Г. Освітній та культурний розвиток Поділля в XIX ст. / М. Г. Вороліс, О. М. Вороліс // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Сер. : Історія. – Вінниця, 2002. – Вип. 4. – С. 38–40. / Vorolis M. H., Vorolis O. M. Osvitnii ta kulturnyi rozvytok Podillia v XIX st. (Educational and Cultural Development of Podillia Region in the XIX Century) // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2002, Vyp.4. S. 38–40. [in Ukrainian].
5. Зузяк Т. П. Розвиток освіти в Подільській губернії в кінці XVIII на початку XIX століття / Т. П. Зузяк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 38. – С. 271–276. / Zuziak T. P. Rozvytok osvity v Podilskii hubernii v kintsy XVIII na pochatku XIX stolittia (Development of Education in Podillia Province at the End of the XVIII Beginning of the XIX Century) // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 2014, Vyp. 38. S. 271–276. [in Ukrainian].
6. Історія Української РСР. – К., 1978. – Т. 3.– С. 194. / Istorii Ukrainskoi RSR (History of Ukrainian SSR). Kyiv, 1978, T. 3. S. 194. [in Ukrainian].
7. Москаленко Н. В. Розвиток навчальних закладів з XIX ст. та система управління школи / Н. В. Москаленко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С.141. / Moskalenko N. V. Rozvytok navchalnykh zakladiv z XIX st. ta systema upravlinnia shkoly (Development of the Educational Establishments since the XIX Century and the System of School Management) // Pedahohika i psykholohiia. 1994, № 4. S.141. [in Ukrainian].
8. Перерва В. Церковні школи в Україні кінця XVIII – початку XX ст. : забутий світ : [моногр.] / Володимир Перерва. – Біла Церква : видавець О.Пшонківський, 2014. – Т. I Загальна частина. – 576 с. + 32 с. іл. / Pererava V. Tserkovni shkoly v Ukraini kintsia XVIII – pochatku XX st.: zabutyi svit (Church Schools in Ukraine at the End of the XVIII – Beginning of the XX Century : Forgotten World). Bila Tserkva, vydavets O.Pshonkivskiy, 2014, T. I. 576 s. [in Ukrainian].
9. Сесак І. В. Освіта на Поділлі : у 2-х ч. / І. В. Сесак, Г. Д. Мітін. – Кам'янець-Подільський, 1996. – Ч. I Початкові школи Поділля у другій половині XIX ст. – на початку XX ст. – 152 с. / Sesak I. V., Mitin H. D. Osvita na Podilli (Education in Podillia Region). Kamianets-Podilskiy, 1996, Ch. I. 152 s. [in Ukrainian].
10. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с. / Siropolko S. Istorii osvity v Ukraini (History of Education in Ukraine). Kyiv, Naukova dumka, 2001. 912 s. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «16» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «18» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Телячий Ю. – доктор історичних наук, професор

Кришчук Богдан – начальник наукового відділу, доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kryshchuk84@gmail.com

Kryshchuk Bohdan – head of the scientific department, assistant professor of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: kryshchuk84@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Кришчук Б. Розвиток шкільництва на Поділлі на початку XIX століття / Богдан Кришчук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 71–75.

Cite this article as:

Kryshchuk B. Development of Schooling in Podillia Region at the Beginning of the XIX Century, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 71–75.

УДК 371.134/.376.1 +378.147(045)

КАТЕРИНА КРУТІЙ,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка);*

KATERINA KRUTII,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University);*

orcid.org/0000-0001-5001-2331

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

LARYSA ZDANEVYCH,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

orcid.org/0000-0001-8387-2143

Підготовка майбутніх фахівців до роботи з різними категоріями дітей в умовах спеціального абілітаційного простору

Preparation of the Future Specialists to Work with Different Categories of Children under the Conditions of Special Abilitation Space

У статті розкрито актуальна проблема підготовки майбутніх фахівців до роботи з різними категоріями дітей в умовах спеціального абілітаційного простору. Зазначено, що в суспільстві особливе становище посідають сім'ї, які мають дитину з порушеннями психофізичного розвитку. Охарактеризовано терміни «абілітація», «абілітаційна діяльність». З'ясовано, що абілітація – це система заходів, спрямованих на опанування особою знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування.

Зосереджено увагу на тому, що основною метою абілітаційної діяльності педагога є: надання дітям педагогічної, логопедичної та соціальної допомоги, забезпечення максимально повної та ранньої соціальної адаптації, своєчасного розвитку, навчання та виховання відповідно до потреб конкретної дитини. Проаналізовано навчальні плани за напрямом підготовки «Корекційна освіта», спеціалізація «Логопедія. Спеціальна психологія» Запропоновано теоретичну модель створення програми підготовки фахівців до абілітаційної діяльності, яку необхідно розглядати на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. Зазначено, що філософським підґрунтям розробки програми підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності є положення антропологічного, феноменологічного, екзистенціального, синергетичного та діалогічного підходів. Зазначене підґрунтя дозволяє визнати за кожною дитиною та батьками право на індивідуальність і відмінності своєї дитини. На загальнонауковому рівні методологією дослідження є системний підхід, який дозволяє розглядати розробку програми як систему взаємопов'язаних компонентів. Конкретно-науковий рівень теоретико-методологічних основ розуміння розробки програми представлений сукупністю наукових підходів до реалізації педагогічних умов, що забезпечують можливість розробки якісної програми. Зроблено висновок про те, що реалізація даної програми повинна також носити сімейно-центрований характер. Участь батьків у процесі абілітації дитини визначає її ефективність, тому що дозволяє реалізувати наступність у діяльності фахівців різних профілів, які працюють в освітньому закладі та заняттями батьків в умовах сім'ї.

Ключові слова: абілітація, абілітаційна діяльність, діти з вадами психофізичного розвитку, дефектолог, лікувально-педагогічні заходи, підготовка фахівців.

The article deals with the actual problem of preparation of the future specialists to work with different categories of children under the conditions of special abilitation space. It is mentioned that the families with children having violations of psychophysical development take special place in the society. The terms «abilitation», «abilitation activity» have been characterized. It is found out that abilitation is a system of activities aimed at the acquisition of knowledge and skills needed for independent living in social environment: awareness of their opportunities and limitations, social roles, understanding of rights and duties, ability to perform self-service.

The attention is focused on the fact that the main purpose of abilitation activity of the pedagogue is: to provide children with pedagogical, speech therapy and social assistance, ensuring maximally full and early social adaptation, timely development, training and education in accordance with the needs of the individual child. The curricula of the training direction «Correctional Education», specialization «Speech therapy. Special psychology» (bachelor, qualification of specialist – speech pathologist, teacher of children with impaired mental and physical development) have been analyzed. The theoretical model of the program of training specialists for abilitation activity that needs to be addressed on philosophical, general scientific and specifically-scientific levels has been offered. It is indicated that the philosophical basis of the development of the program of training future specialists abilitation activity are the provision of anthropological, phenomenological, existential, and synergistic and dialogic approaches. The above mentioned basis allows recognizing that every child and parents have the right for individuality and differences. At the general scientific level the methodology of the research is the system approach which allows considering the development of the program as the system of interrelated components. Specifically-scientific level of the theoretical-methodological foundations of understanding the development of the program is represented by a set of scientific approaches to realization of pedagogical conditions providing the possibility of developing qualitative program. It is concluded that the implementation of the programmes of preparation of the future specialists for abilitation activity should also be family-centered in its nature. The participation of parents in the process of abilitation determines its efficiency, because it allows realizing the continuity in the activity of specialists of various types, who work in educational institutions and work of parents in families.

Key words: *abilitation, abilitation activity, children with violations of psychophysical development, speech pathologist, therapeutic-pedagogical activities preparation of specialists.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перед державою і суспільством стоїть надзвичайно важливе завдання виступити гарантом соціальної захищеності дітей із обмеженими можливостями здоров'я, взяти на себе обов'язок забезпечити їм умови для нормального життя, навчання і розвитку задатків, професійної підготовки, адаптації до соціального середовища, тобто для їхньої абілітації. Важливість раннього періоду формування особистості дитини, роль соціального оточення, вплив досвіду відносин з близькими людьми наголошується у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях (Л. С. Виготський та ін.) Автори підкреслюють необхідність вивчення та впровадження програм допомоги сім'ї та підтримки батьків саме в перші роки життя дитини. Особливе становище посідають сім'ї, які мають дитину з порушеннями психофізичного розвитку. Взаємозумовленість негативних чинників, пов'язаних з порушенням, вказують на необхідність включення дитини та сім'ї в програми допомоги вже на ранніх етапах її життя. У сучасній педагогічній науці рання комплексна допомога дітям від 0 до 3 років визнана ефективним засобом профілактики та компенсації наявних порушень розвитку (К. В. Кожевникова, Р. Ж. Мухамедрахимов та ін.). Основною метою реалізації програм ранньої комплексної допомоги є абілітація немовляти і дитини раннього віку.

Аналіз досліджень і публікацій... Поняття «абілітації» має неоднозначне трактування, тому зазвичай використовується близький за значенням і використовуваним в Європі термін «нормалізація» (normalisation). У перекладі з латинської «habilitation» означає буквально «надання прав, можливостей, забезпечення формування здібностей» і застосовується часто в дитячій психіатрії щодо осіб, які страждають з раннього віку певною фізичною чи розумовою вадою. Цей термін використовується також у медицині, психології, спеціальній та соціальній педагогіці. З точки зору спеціальної педагогіки абілітація – це комплекс послуг, заходів, спрямованих на формування нових і посилення наявних ресурсів соціального і психофізичного розвитку дитини. Дослідники констатують, що важливим завданням процесу абілітації немовляти і дитини раннього віку є сприяння формуванню компетентності батьків та інших суб'єктів освітнього процесу, також пропонують використовувати термін «абілітація» для позначення необхідності створення нових здібностей особливої дитини, порівнянних зі здібностями здорової дитини шляхом медичних, педагогічних та інших методів [6]. У цьому контексті поняття «абілітація» є більш повним лише у порівнянні з поняттям «реабілітація» (повернення здатності), оскільки дитина, що народилася з тими чи іншими порушеннями, не відновлює колишні утрачені здібності, а набуває. У медичній літературі найбільш чіткий поділ цих понять дано в підручнику з невропатології Л. О. Бадаляна: «абілітація – це система лікувально-педагогічних заходів, що має за мету попередження та лікування тих патологічних станів у дітей раннього віку, які ще не адаптувалися до соціального середовища, що призводять до стійкої втрати можливості вчитися і бути корисним членом суспільства. Реабілітація – це система лікувально-педагогічних заходів, спрямованих на попередження та лікування патологічних станів, що можуть призвести до тимчасової або стійкої втрати працездатності. Реабілітація має за мету можливість швидко відновити здатність жити і

працювати в звичайному середовищі. Про абілітації слід говорити в тих випадках, коли інвалідизуючий хворого патологічний стан виникає в ранньому дитинстві. У дитини цього віку ще не сформовано нормальний руховий стереотип, гностико-практичні і мовленнєві функції. Ця дитина не володіє навичками самообслуговування і не має досвіду суспільного життя» [1].

Підтримуючи думку знаного невропатолога, Л. І. Боровиков зазначає: «абілітація – це не компенсація і, тим більше, не реабілітація. Це саме робота з формування соціально-психологічних та духовно-моральних новоутворень, які забезпечують зростання якості життя дітей-інвалідів» [2]. Є цікавою точка зору Т. О. Сергеевої, яка пов'язує абілітацію з профілактикою порушень у розвитку дитини [5]. У Законі України № 2961-IV (2005 р.) «Про реабілітацію інвалідів в Україні» у статті 1 подано визначення термінів, а саме: «абілітація – система заходів, спрямованих на опанування особою знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування...». Саме цією дефініцією будемо користуватися в межах статті.

Формулювання цілей статті... Метою статті є спроба вперше сформулювати дефініцію «абілітаційна діяльність» та запропонувати теоретичну модель створення програми підготовки фахівців до цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу... На думку, найбільш близько до визначення дефініції «абілітаційна діяльність», підійшов І. П. Чепуришкін. Автор зазначає, що абілітація – це адаптивно-розвивальна діяльність, яка стимулює потенційні можливості дітей і спрямована на формування оптимальних навичок соціальної адаптації, на створення нових можливостей, нарощування соціального потенціалу, тобто можливості особистості реалізуватися в цьому контексті [7]. Вважаємо, що більш точним і влучним є термін «абілітаційна діяльність», ніж «абілітаційна робота». Виходячи з тлумачення діяльності як процесу (процесів) активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети, або будь-яка активність людини, якій вона додає певний зміст, тоді як широкий термін «робота» визначено як «займатися якою-небудь справою, виконувати щось, здійснювати», слід перевагу надати саме запровадженню терміну «діяльність». Визначимося з робочим терміном «абілітаційна діяльність» – це особливий, багатоаспектний вид діяльності педагога, пов'язаний із наданням своєчасної допомоги з відновлення та зі створення нових здібностей дитини з особливими потребами. Вважаємо логічним також використовувати терміни «особливі діти» або «особлива дитина», введених М. Селігман і Р. Б. Дарлінгом [4], тому що вживати до дітей раннього віку термін «особливі освітні потреби» вважаємо зарано.

На нашу думку, основною метою абілітаційної діяльності педагога є: надання дітям педагогічної, логопедичної та соціальної допомоги, забезпечення максимально повної та ранньої соціальної адаптації, своєчасного розвитку, навчання та виховання відповідно до потреб конкретної дитини. Ефективність лікувально-педагогічних заходів визначається своєчасністю, взаємопов'язаністю, безперервністю, наступністю в роботі різних ланок.

Лікувально-педагогічна робота повинна носити комплексний характер. Важлива умова комплексного впливу – узгодженість дій фахівців різного профілю: невропатолога, психоневролога, лікаря ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, вихователя. Аналіз навчальних планів за напрямом підготовки «Корекційна освіта», спеціалізація «Логопедія. Спеціальна психологія» (бакалавріат, кваліфікація фахівця – дефектолог, вихователь дітей із вадами психофізичного розвитку) свідчить про недостатню увагу до сучасних проблем розвитку дітей раннього віку, які мають особливі потреби. Так, у дисципліні «Педагогічна допомога дітям раннього віку з фактором ризику» передбачено 72 години, а саме: лекції – 18, практичних та семінарських – 10, лабораторних – 6, індивідуальних – 19, самостійних – 19 годин. У навчальному плані для спеціалістів у розділі «Дисципліни за вибором студента» є такі: «Методика роботи домашнього логопеда», «Пато психологія» «Логопедична допомога дорослим і підліткам», проте жодної години не відведено для підготовки щодо здійснення в майбутньому абілітаційної діяльності. Такий стан викладання дисциплін дефектологічного профілю викликає необхідність розробки і впровадження нових вимог до складання навчальних планів і програм майбутніх фахівців і перегляду підходів до абілітаційної діяльності зокрема.

Відповідно до прийнятих у сучасній науці рівнів методологічного знання, конструювання основ розробки програм підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності дітей раннього віку, нами запропоновано теоретичну модель, яку необхідно розглядати на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях.

Філософським підґрунтям розробки програми підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності є положення антропологічного, феноменологічного, екзистенціального, синергетичного та діалогічного підходів. Зазначене підґрунтя дозволяє визнати за кожною дитиною та батьками право на індивідуальність і відмінності, формування в батьків власних уявлень про «життєвий світ» своєї

сім'ї та своєї дитини. Визнання людської здатності до саморозвитку і само актуалізації змінює методологію педагогічної взаємодії. Сучасний підхід будується на основі діалогу всіх учасників взаємодії (дітей, батьків, педагогів та дефектологів) як «відкритих» систем. Важливою методологічною установкою є філософська концепція про безумовну цінність життя. Особливе значення такий імператив знаходить у сфері допомоги дітям із порушеннями у розвитку. Прийняття цього етичного підходу сприяє гуманізації абілітаційної діяльності, будучи важливою передумовою для морального розвитку та саморозвитку її суб'єктів [7].

На загальнонауковому рівні методологією дослідження є системний підхід – сполучна ланка між філософською і конкретно-науковою методологією. Системний підхід дозволяє розглядати розробку програм підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності, як систему взаємопов'язаних компонентів. Кожен компонент системи взаємо впливає на ефективність її реалізації. Конкретно-науковий рівень теоретико-методологічних основ розуміння розробки програм підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності представлений сукупністю наукових підходів до реалізації педагогічних умов забезпечують можливість розробки якісної програми. Програми підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ до абілітаційної діяльності є складним утворенням, різні аспекти якого виступають об'єктом дослідження багатьох наукових дисциплін. Перш за все, це дефектологія, психологія, соціологія і педагогіка. Інтеграція знань цих галузей наук на основі міждисциплінарних методологічних основ у соціально-педагогічному дослідженні дозволила б виявити цілісну картину, визначити зміст та умови розробки. Так, на нашу думку, програми підготовки повинні обов'язково передбачати такі концепти: «абілітація», «абілітаційна діяльність», «абілітаційно-розвивальне середовище», «абілітаційний простір» тощо.

Реалізація програм підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності повинна також носити сімейно-центрований характер. Участь батьків у процесі абілітації дитини визначає її ефективність, тому що дозволяє реалізувати наступність у діяльності фахівців різних профілів, які працюють в освітньому закладі та заняттями батьків в умовах сім'ї. Крім цього, нормалізується психоемоційний стан членів сім'ї, попереджаючи негативні зміни сімейної системи, що є чинником профілактики можливого соціального сирітства. Аналітичний огляд літератури з досліджуваної проблеми дозволяє припустити, що компетентність батьків, які мають дітей раннього віку з особливими потребами, є системою цінностей, знань і навичок, що допомагають їм брати участь у процесі абілітації власної дитини.

Програми підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності повинні також передбачати знання студентів про систему світогляду батьків, їх ціннісних і мотиваційних орієнтаціях, про готовність / неготовність батьків до активної участі в процесі абілітації малюка. Сутнісна характеристика програми підготовки повинна охоплювати сукупність аксіологічних, когнітивних, практикологічних компетенцій за такими структурними компонентами: емоційно-ціннісний, соціальний, комунікативний, педагогічний. У структурі програми підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності повинні бути визначені компетенції, які дозволять педагогу ефективно брати участь в процесі абілітації дитини.

Висновки із даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок... Запропонована нами теоретична модель складання програми підготовки майбутніх фахівців до абілітаційної діяльності допомагає осмислити всю сукупність проблем, виявити і обґрунтувати надалі соціально-педагогічні умови її реалізації. Важливо підкреслити, що більшість дослідників наголошують, що повноцінна допомога дитині з обмеженими можливостями здоров'я має охоплювати не тільки систему абілітаційних заходів, але і комплексну психолого-медико-педагогічну роботу з побудови простору життя і активності, що в найкращий спосіб спонукає дитину використовувати набуті функції в природних умовах. Завдання з організації спрямованої активності дитини, створенню у неї мотивів до виконання дій, що викликають труднощі, до подолання власних труднощів входять у сферу педагогіки і психології та вирішуються за допомогою побудови спеціального абілітаційного простору. Чим раніше дитина з особливими потребами отримає можливість активно діяти в адекватно організованому просторі, тим кращим буде результат для її подальшого розвитку, тим ефективніше будуть абілітаційні заходи.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Бадалян Л. О. Невропатология. / Л. О. Бадалян // – М. : Наука, 2000. – С. 337. / Badalian L. O. *Neuropatologiya (Neuropathology)*, Moscow, Nauka, 2000. pp. 337. [in Russian].
2. Возможности изобразительной деятельности в абилитации детей-инвалидов // Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое Эссе. Ред. Л. И. Боровиков. – Новосибирск: Издательство НИРК и ПРО, 2000. – С. 54–86. / *Vozmozhnosti izobrazitelnoi deyatel'nosti v abilitatsii detei-invalidov (Abilities of Figural Activity in Abilitation of Disabled Children)*, Etiudy abilitatsionnoi pedagogiki: iz opyta

raboty «Shkoly Borozdina». Monograficheskoye Esse, Novosibirsk, Izdatelstvo NIRK i PRO, 2000, pp. 54–86. [in Russian].

3. Кожевникова Е. В. «Абилитация младенцев» – первая в России программа раннего вмешательства / Е. В. Кожевникова, Л. А. Чистович // Дети с ограниченными возможностями. Хрестоматия. – М. : Владос, 2001. – С. 12–33. / Kozhevnikova E. V. «Abilitatsiya mladentsev» – pervaya v Rossii programma rannego vmeshatelstva («Abilitation of Infants» – First in Russia Program of Early Interference), Deti s ogranichennymi vozmozhnostiami, Khrestomatiya, Moscow, Vlados, 2001, pp. 12–33. [in Russian].

4. Селигман М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. М.: Теревинф, 2007. – 368 с. / Seligman M. Obychnyye semi, osobyue deti (Ordinary Families, Special Children), Moscow, Terevinf, 2007. 368 p. [in Russian].

5. Сергеева Т. А. Школа-центр интегрированного обучения и диагностики – новый тип педагогического заведения для детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 58–59. / Sergeeva T. A. Shkola-tsentr integrirovannogo obucheniya i diagnostiki – novyi tip pedagogicheskogo zavedeniya dlia detei s otkloneniyami v razvitii (School-Center of Integrated Education and Diagnostics – New Type of Pedagogical Institution for Children with Abnormalities), Defektologiya. 1993, Issue 5, pp. 58–59. [in Russian].

6. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М. : Теревинф, 2000. – Вып. 3. С. 5–21. / Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi (Special Child: Researches and Experience of Assistance), Moscow, Terevinf, 2000, Vol. 3. pp. 5–21. [in Russian].

7. Чепурьшкін І. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 28 с. / Chepuryshkin I. P. Modelirovaniye vospitatelnogo prostranstva shkol-internatov dlia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami (Modeling Educational Space of Boarding Schools for Children with Limited Abilities), Izhevsk, 2006. 28 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «14» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор
Чайка В. – доктор педагогічних наук, професор

Крутії Катерина – професор кафедри педагогіки та методики початкової і дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Krutii Kateryna – professor of the department of pedagogy and methods of primary and pre-school education of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: larisazdan@ukr.net

Zdanevych Larisa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: larisazdan@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Крутії К. Підготовка майбутніх фахівців до роботи з різними категоріями дітей в умовах спеціального абілітаційного простору / Катерина Крутії, Лариса Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 76–80.

Cite this article as:

Krutii K., Zdanevych L. Preparation of the Future Specialists to Work with Different Categories of Children under the Conditions of Special Abilitation Space, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 76–80.

ВАЛЕНТИНА КУШНІР,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний
університету імені Павла Тичини)
VALENTINA KUSHNIR,
doctor of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Uman, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University)
orcid.org/0000-0002-9037-8060

Розвиток ідей Марії Монтессорі у вітчизняній педагогічній думці на початку ХХ ст.

Development of Maria Montessori's Ideas in National Educational Thought at the Beginning of the XX Century

Італійський лікар, психолог та педагог Марія Монтессорі (1870–1952) розробила та реалізувала на практиці метод виховання і навчання дітей від 3 до 9 років, який ґрунтувався на створенні відповідно до природи дитини умов для самовираження й вільного розвитку її індивідуальності, мінімізуючи педагогічне керівництво цим процесом та виключаючи будь-яке насилля і тиск. Пошук альтернативних моделей освіти і сприйнятливості до інновацій зумовив цікавість вітчизняних педагогів до зарубіжного досвіду, зокрема і до методу Монтессорі, який уже здобув світове визнання. На українських землях царської Росії не було дитячих садків, які б працювали за системою Монтессорі. Проте сам метод Монтессорі був широко відомим та активно обговорювався українськими педагогами. Високо оцінюючи метод М.Монтессорі українські педагоги не вважали його універсальним, підкреслювали необхідність адаптації його до реалій українських дитячих садків, національних особливостей, менталітету, традицій.

Ключові слова: метод Монтессорі, вільне виховання, С.Русова, Н.Лубенець, К.Маєвська.

Italian doctor, psychologist and educator Maria Montessori (1870 - 1952) has developed and implemented a practical method of education and training of children 3 to 9 years. It is based on the creation of a natural environment for the child's expression and free development of his personality. Excluding any violence and pressure. Search for alternative models of education has led to interest in Ukrainian teachers Montessori method, which has gained worldwide recognition. In tsarist Ukrainian lands was not kindergarten, which would work on the system Montessori.

Montessori method itself was widely known and actively discussed by the Ukrainian teachers. Appreciating method M.Montessori Ukrainian teachers did not consider it universal, it stressed the need to adapt to the realities of Ukrainian kindergartens, national characteristics, mentality and traditions.

Key words: Montessori method, free education, S.Rusova, N.Lubenets, K.Mayevska.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасність характеризується пошуком ефективних моделей всіх ланок системи освіти. В основу цих змін можуть бути покладені конструктивні ідеї минулого. До них відносимо ідеї вільного виховання, які активно обговорювалися та впроваджувалися на поч. ХХ ст. у період реформаторського руху.

У першій половині ХХ ст. у Європі та Америці актуалізуються гуманістичні тенденції, зумовлені розвитком промисловості, зміною виробництва, новими умовами праці. Трансформаційні обставини спричинили увагу до проблем освіти та поширення реформаторського руху, який піддавав критиці педагогічний традиціоналізм.

Реформаторський рух був пов'язаний із боротьбою за реорганізацію народної освіти. В окреслений період сформувалися основні течії гуманістичної педагогіки. Хоча кожна із них мала свої домінуючі позиції, своє бачення організації та змісту освітнього процесу, однак всіх їх об'єднувала мета сформувати гуманно-моральну особистість, яка здатна застосовувати знання, вміння і навички, отримані у «новій школі» для свого подальшого розвитку і на користь суспільства.

Серед численних педагогічних концепцій реформаторського руху особливо вирізнялася *система вільного виховання* Марії Монтессорі, яка зруйнувала традиційний погляд на виховання та навчання підростаючого покоління. У 1910 р. вийшла відома книга італійки *Education in the Children's Houses* (Освіта в дитячих будинках), а згодом, 1912 р. перевидана з назвою *The Montessori Method* (Метод Монтессорі).

Свій педагогічний метод, який ґрунтувався на створенні відповідно до природи дитини умов для самовираження й вільного розвитку її індивідуальності, мінімізуючи педагогічне керівництво цим процесом та виключаючи будь-яке насилля і тиск, М.Монтессорі назвала **метод наукової**

педагогіки. При його розробці італійка спиралася на концепцію природного виховання Ж.Ж.Руссо (1712 – 1778), теорію і практику елементарної освіти Й.Песталоцці (1746– 1827), систему «дарів» Ф.Фребеля (1782–1852), методіку виховання та навчання «розумово відсталих» дітей Е.Сегена (1812–1880).

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз вітчизняних досліджень засвідчив, що метод Монтезорі був предметом наукового зацікавлення багатьох відомих вітчизняних педагогів (Н. Лубенець, К. Маєвська, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга, І. Юцишин, Е. Яновська та ін.), які намагалися використати монтезорівський досвід з метою створення національного дитячого садка та школи.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення розвитку ідей М. Монтезорі у вітчизняній педагогічній думці на поч. ХХ ст. та ставлення українських педагогів до її методу педагогіки.

Виклад основного матеріалу... Основа Монтезорівського методу – це створення спланованого та структурованого розвиваючого середовища, яке б відповідало дитячим потребам, здібностям та інтересам. Тут діти вільно задовольняли свою пізнавальну зацікавленість, розвивали природні задатки, індивідуальність і самостійність, освоювали людську культуру. Результатом використання методу було те, що діти розвивалися природним чином, мали високу мотивацію, відчуття порядку і оволодівали базовими навичками в багатьох випадках раніше, ніж при традиційній системі освіти.

Пріоритетне місце з-поміж факторів впливу на становлення людини М.Монтезорі відводила природі. Вважала, що людина не є творцем ні зовнішніх, ні внутрішніх форм. Всім керує лише природа. Тому робота з дітьми повинна будуватися за принципом «не заважати природному розвитку». Наставниця повинна керувати навчальним процесом, проте, вона не повинна відволікати увагу дитини на себе. Для цього їй необхідно навчитися спеціальних навичок, а також опанувати ретельно сплановану навчальну програму та роботу із дидактичним матеріалом [3, с. 12].

М.Монтезорі вважають прихильницею вільного виховання, оскільки її метод був направлений на розвиток самодіяльності та самостійності дитини через реалізацію принципу її свободи в освітньому просторі (свободи вибору дидактичного матеріалу, місця роботи, тривалості, партнера для спільної діяльності та ін.). Свобода вибору була засобом виховання самодіяльності та відповідальності за своє рішення, а також запорука розвитку активності та інтересу дитини до пізнання [10, с. 148].

У контексті виховання дитини у свободі М.Монтезорі підкреслювала важливість дисципліни у освітньому процесі. Педагог заперечувала традиційне розуміння дисципліни, як обмеження свободи дитини. Вважала дитину дисциплінованою тоді, коли вона уміє володіти собою та співвідносити свою поведінку із потребою дотримуватися відповідних правил. Вона писала: «Свобода дитини має кордони у колективному інтересі, а форма її – в тому, що ми називаємо вихованістю. .. <...> Перше, що повинна засвоїти дитина для вироблення активної дисципліни – це відмінність між добром і злом. Завдання наставниці – слідкувати, щоб дитина не змішувала добро із нерухомістю і зло з активністю, чим часто грішила стара дисципліна. Тому наша мета дисциплінувати для діяльності, для добра, а не для нерухомості, для пасивності, для слухняності. Людина дисциплінована свободою, починає прагнути до істинної і єдиної нагороди, яка ніколи не принижує і не приносить розчарування, – розквіту її духовних сил і свободи внутрішнього «Я» її душі» [9, с. 78, 82, 87].

Виховання самостійності дитини було одним із ключових завдань методу Монтезорі. На думку італійки, людина не може бути вільною, якщо вона не самостійна. Тому перші активні прояви індивідуальної свободи дитини повинні виробляти її самостійність. Необхідно виробляти уміння досягати своєї індивідуальної мети і бажань. Для цього необхідно, щоб дитина активно проявляла себе, була ініціативною. Реалізація таких завдань можлива при створенні відповідного освітнього середовища, яке націлене на стимулювання та підтримку її розвитку. Складовою такого середовища був спеціальний дидактичний матеріал, розроблений М.Монтезорі. Цей матеріал, на думку педагога, повинен провокувати упорядкований процес самостійного тренування, який чітко відповідає внутрішньому стану дитини, та сприяє створенню нових психічних якостей, вищого рівня розвитку.

Пошук альтернативних моделей освіти і сприйнятливості до інновацій зумовив цікавість вітчизняних педагогів до зарубіжного досвіду, зокрема і до методу Монтезорі, який уже здобув світове визнання.

У 1910 р. у Російській імперії з'являються перші публікації про метод Монтезорі та про Будинок дитини у Римі. А в 1913 р. виходить книга Монтезорі «La Pedagogue scientifique» російською мовою «Опыт научной педагогики». Вірною послідовницею і прихильницею методу італійського педагога стала Ю.І.Фаусек. Її зусиллями у Петербурзі 1913 р. було створено дитячий садок, який працював за системою Монтезорі. Згодом, 1916 р. на базі цього закладу розпочало свою діяльність «Общество

свободного виховання (метод Монтессорі)». Впродовж наступних 20-ти років Ю.І. Фаусек пропагувала метод Монтессорі, видрукувала близько 40 своїх книг і статей присвячених популяризації системи Монтессорі, та сприяла перекладу ще декількох робіт італійки [12, с. 10].

На українських землях вперше відомості про метод М.Монтессорі стали з'являтися у 1911 році. У першому номері часопису *Дошкольное воспитание* вийшла друком стаття *Новая система воспитания маленьких детей* (автор не вказаний), у якій описувалися основні засади «відомої в Італії нової оригінальної педагогічної системи» Марії Монтессорі. У ній зазначалося, що основним принципом системи є «вільний розвиток індивідуальних і безпосередніх проявів дитини всупереч пануючому принципу підпорядкування» [11, с. 26].

У 1912 році у Києві вийшла книга *Детские сады по системе Монтессори*, громадської діячки, автора статей з питань тенденцій розвитку школи і педагогіки Західної Європи та Америки К.Янжул. [14]. У цій ознайомлювальній праці, як зазначала Н.Лубенець, К. Янжул «грунтовно висвітлювала нову теорію і розбудила до неї живу зацікавленість та бажання познайомитися із діяльністю Монтессорі й вивчити її праці в оригіналі» [6, с. 384].

З 1913 року у часописі *Дошкольное воспитание* стали з'являтися статті, присвячені аналізу елементів монтессорівської системи, а саме: *Обучение грамоты по системе Марии Монтессори* (Е. Яновська, 1913), *Доктор Монтессори* (Н.Лубенець, 1913) [5], *Применение идей Монтессори и наблюдения над развитием маленьких детей* (С.Кемниц, 1914) [2], *Кое-что из практики детских садов в Бельгии (Описание детского сада в Льеже, работающего по системе Монтессори)* (Горностаевский И., 1914) [1] та ін.

Усі автори статей сходилися до думки, що основні ідеї «методу Монтессорі» потребують ґрунтовного вивчення та аналізу, оскільки вони несуть «багато цінного і нового у роботі з дітьми». З іншого боку, автори наголошували про неприпустимість «сліпого наслідування зовнішніх форми ідеї без внутрішнього його змісту» [6].

Однією із перших ґрунтовний аналіз методу Монтессорі здійснила Н. Лубенець у праці *Фребель і Монтессорі*, яку спочатку було надруковано у журналі *Дошкольное воспитание* за 1914 р. (№№ 7, 8, 9), а в 1915 р. вийшла окремим виданням. У цій розвідці автор порівнювала педагогічні системи Фребеля та Монтессорі, аналізуючи їх підходи до організації та засобів виховання дітей.

У ході аналізу поглядів педагогів Н.Лубенець зауважила, що цінність методу М. Монтессорі в тому, що в його основу покладене виховання свободи дитини та розкриття її особистості. Процес звільнення, за М. Монтессорі, починається з розвитку в дитини самостійності. Вихователі мають полегшувати дітям вступ на шлях самостійності: вчити ходити без сторонньої допомоги, підніматися та спускатися сходами, самостійно вдягатися та роздягатися, чітко висловлювати свої бажання, а також розвивати в дітях уміння досягати своїх цілей. М. Монтессорі ставить за мету виробити дисципліну для діяльності, праці та добра, а не для нерухомоті, пасивності та слухняності. Дійшовши до заперечення активної виховної ролі педагога, вона зазначала, що дорослі повинні оберегати певні прояви особистості та розрізняти вчинки, які необхідно зупиняти, від тих, за якими необхідно лише спостерігати. Дитина ж повинна зрозуміти і засвоїти відмінність між добром і злом, в жодному разі не ототожнюючи добро з пасивністю, а зло з активністю [4].

Проаналізувавши основні положення педагогічних систем Ф. Фребеля та М. Монтессорі, Н. Лубенець підсумовувала, що не слід роботу на практиці будувати на одному із методів, так як «Фребель і Монтессорі не виключають, а доповнюють один одного» [7, с. 135]. Із системи італійської вченої радила взяти на озброєння метод виховання самостійності та свободи дитини, бо саме він відкриває широкі перспективи для виховання підростаючого покоління.

Схожої думки дотримувалася і С.Ф.Русова, яка неодноразово зверталася до педагогічного досвіду Монтессорі у своїх творах (*Дошкільне виховання* (1918), *Нові методи дошкільного виховання* (1927)). Вона писала: «Принцип Монтессорі правдивий – не треба тільки доходити в здійсненні його до краю» [13, с.174].

С. Русову приваблювало у поглядах М. Монтессорі «уважливе ставлення до дитячої душі», «пошана повної самостійності дитини», «стриманість самої керівниці – ані зайвих поцілунків, ані непотрібної допомоги, тільки необхідна поміч, потрібні пояснення і якомога менше слів», «глибоке спостереження над психікою дитини» [13, с. 174]. Водночас, система італійки «дечим і не задовольняла» українського педагога. Зокрема, у праці «Нові методи дошкільного виховання» (1927) С. Русова зазначала, що ця система є «неповною», оскільки, на її думку, «не досить задовольняти лише психічні потреби дитини» [13, с. 219].

Українська вчена виділила низку значущих факторів, яких «бракувало у Монтессорівій методі». По-перше, С. Русова дотримувалася тієї думки, що дошкільний вік є важливим періодом розумового розвитку, що здійснюється в процесі занять із «арифметики, граматики, геометрії, природознавства, музики, літератури» та ін. [13, с. 220]. Підтримуючи фундаментальний принцип М. Монтессорі вільної активності дитини, самодіяльності у навчанні, С. Русова не погоджувалася, що діти

самостійно, під дією лише «вимог психічного росту» можуть скерувати процес свого самонавчання. Відмічаючи гарно продумані підготовчі вправи для письма, методу читання, що заснована на вправах дотику, С. Русова піддавала критиці таку упланованість і систематичність, як занадто технічну та штучну.

Критично ставилася педагог і до дидактичного матеріалу італійки через його автоматичність, штучність, далекість від природи та відсутність естетики. Такий матеріал, вважала С. Русова, «не пробуджує ні уяви, ні власної творчості дитини» [13, с. 220].

По-друге, українська вчена вважала великою прогалиною у Монтезорівській методі відсутність «морально-інтелектуального розвитку дітей», що мали б здійснюватися через читання дитячої літератури та спостереженнями за явищами природи.

Не погоджувалася С.Ф.Русова і поглядами італійки щодо занадто індивідуального виховання, що «заважає розвитку соціального інстинкту» дитини [13, с. 221]. Українська вчена була переконана, що «соціальний принцип треба як найраніше вводити в систему виховання малих дітей по всіх дитячих установах» [13, с. 222].

Водночас, С. Русова високо оцінювала внесок у дошкільну педагогіку Монтезорівського методу, а саме, його основного принципу – вільного розвитку дітей та потреба у забезпеченні умов такого розвитку.

Послідовницею та прихильницею ідей М. Монтезорі на українських землях була К. Маєвська, викладачка Фребелівського інституту, авторка низки статей з проблем дошкільного виховання. Впродовж 1912-1913 рр. у журналі *Дошкольное воспитание* друкувалася *Програма занять в детском саду* К. Маєвської. У ній рекомендувалися елементи методу М. Монтезорі: рекомендації для вихователів щонайменшої участі під час занять дітей, щоб діти самі долали труднощі, засвоювали способи самовираження, особливо при ручній праці; дидактичні ігри: розпізнай із закритими очима, на дотик, за звуком; «сеанси тиші» [8, с. 280-283].

Одним із завдань програми було сприяння розвитку самодіяльності дітей. Тому вихователь повинен був лише підібрати матеріал для занять та ігор, слідкувати за порядком, при потребі допомогти дитині чи групі, в якій вона зайнята. Для вихователя-початківця значно легше, зазначала К. Маєвська, керувати роботою цілої групи, ніж підтримувати загальний порядок, лише відзиваючись на прохання дітей [8, с. 280-283].

Висновки... Отже, педагогічні ідеї М. Монтезорі були широко відомі серед вітчизняної педагогічної спільноти початку ХХ століття. Високо оцінюючи метод Монтезорі українські педагоги не вважали його універсальним, підкреслювали необхідність адаптації його до реалій українських дитячих садків, національних особливостей, менталітету, традицій.

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері можна віднести питання використання методу Монтезорі на сучасному етапі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Горностайский И. Кое-что из практики детских садов в Бельгии (Описание детского сада в Льеже, работающего по системе Монтезорі) / И. Горностайский // *Дошкольное воспитание*. – 1914. – № 7. – С. 509–512. / Hornostaiskiy Y. Koe-cho iz praktiki detskih sadov v Bel'gii (Opisanie detskogo sada v L'ezhe, rabotajushhego po sisteme Montessori) (Something from the practice of kindergartens in Belgium (A description of a kindergarten in Liege, working on the Montessori system)). *Doshkolnoe vospytanye*, Issue 7, pp. 509–512 [in Russian].
2. Кемниц С. Применение идей Монтезорі и наблюдения над развитием маленьких детей / С. Кемниц // *Дошкольное воспитание*. – 1914. – № 6. – С. 450–462. / Kemnyts S. Primenenie idej Montessori i nabljudenija nad razvitiem malen'kih detej (Applying the ideas of Montessori and monitoring the development of young children), *Doshkolnoe vospytanye*, 1914, Issue 6. pp. 450–462 [in Russian].
3. Корнетов Г. Б. 145 лет со дня рождения Марии Монтезорі / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал* – № 3. – 2015. – С. 11–24. / Kornetov H. B. 145 let so dnja rozhdenija Marii Montessori (145th Anniversary of the Birth of Maria Montessori), *Ystoryko-pedahohycheskyi zhurnal*, 2015, Issue 3, 11–24 [in Russian].
4. Куліш Т. І. Проблеми дошкільного виховання у творчій спадщині Наталії Лубенець (1877-1943) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Куліш Тетяна Іванівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 230 с. / Kulish T. I. Problemy doshkilnoho vykhovannia u tvorchiy spadshchyni Natalii Lubenets (1877-1943) (Problems in preschool creative heritage Natalia Lubenets (1877-1943)), Kyiv. 2006, 230 p. [in Ukrainian].
5. Лубенець Н. Доктор Монтезорі / Н. Лубенець // *Дошкольное воспитание*. – 1913. – № 6. – С. 381–383. / Lubenets N. Doktor Montessori (Dr. Montessori), *Doshkolnoe vospytanye*, 1913, Issue 6, pp. 381–383 [in Russian].
6. Лубенець Н. Критика и библиография / Н. Лубенець // *Дошкольное воспитание*. – 1913. – № 6. – С. 38 – 385. / Lubenets N. Kritika i bibliografija (Criticism and bibliography), *Doshkolnoe vospytanye*, 1913, Issue 6. pp. 38–385 [in Ukrainian].
7. Лубенець Н. Фребель и Монтезорі / Н. Лубенець // *Дошкольное воспитание*. – 1914. – № 7. – С. 483–506; – № 8. – С. 550–570. / Lubenets N. (1914) Frebel' i Montessori (Frobel and Montessori), *Doshkolnoe vospytanye*, 1914, Issue 7, pp. 483–506; 8, 550–570 [in Ukrainian].
8. Маевская К. В. Программа занятий в детском саду / К. Маевская // *Дошкольное воспитание*. – 1912. – № 5. – С. 280–283. / Maevskaia K. V. Programma zanjatij v detskom sadu (Program of classes in kindergarten) *Doshkolnoe vospytanye*, 1912, Issue 5, pp. 280–283 [in Ukrainian].

9. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М. : Астрель, 2005. – 272 с. / Montessori M. Dom rebenka: metod nauchnoj pedagogiki (*The Child's Home: the Method of Scientific Pedagogy*), Moscow, Astrel, 2005, 272 p. [in Russian].

10. Назарова Н. М. Монтессори-педагогика : от Эдуарда Сегена к инклюзивному обучению / Н. М. Назарова // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 147–152. / Nazarova N.M. Montessori-pedagogika : ot Jeduarda Segena k inkluzivnomu obucheniju (*Montessori pedagogy: from Eduard Séguin to inclusive education*), *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 2014, Vol. 28, pp. 147–152. [in Ukrainian].

11. Новая система воспитания маленьких детей / перев. с фр. Веселкиной З. // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 1. – С. 26–34. / Novaja sistema vospitanija malen'kih detej / perev. s fr. Veselkinoy Z. (*New system of raising young children*), *Doshkolnoe vospytanye*, 1911, Issue 1, pp. 26–34. [in Ukrainian].

12. Петрова Н. Б. Педагогическое наследие Ю.И. Фаусек как опыт реализации системы М. Монтессори в отечественной дошкольной педагогике : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Смоленск. – 2002. – 20 с. / Petrova N. B. (2002) Pedagogicheskoe nasledie Ju.I. Fausek kak opyt realizacii sistemy M. Montessori v otechestvennoj doshkol'noj pedagogike (*The pedagogical heritage of Yu.I. Fausek as an experience in implementing M. Montessori's system in the national pre-school pedagogy*), Smolensk, 2002, 20 p. [in Russian].

13. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К. : Основа. – 1996 – 304 с. / Rusova S. F. Vybrani pedahohichni tvory (*Selected pedagogical works*), Kyiv, Osnova, 1996, 304 p. [in Ukrainian].

14. Янжул Е. Н. Детские сады по системе Монтессори / Е. Н. Янжул. – К., 1912. – 20 с. / Yanzhul E. N. Detskie sady po sisteme Montessori (*Kindergartens in the Montessori system*), Kyiv, 1912, 20 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «11» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «15» травня 2017 р.

Рецензенти:

Шоробура І. – доктор педагогічних наук, професор

Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

Кушнір Валентина – професор кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: valkushnir1@gmail.com

Kushnir Valentina – professor of the department of pre-school education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: valkushnir1@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Кушнір В. Розвиток ідей Марії Монтессорі у вітчизняній педагогічній думці на початку ХХ ст. / Валентина Кушнір // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 81–85.

Kushnir V. Development of Maria Montessori's Ideas in National Educational Thought at the Beginning of the XX Century, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 81–85.

УДК 377.8:004](477)

ГАЛИНА ЛЕБЕДЬ,

здобувач

(Україна, Херсон, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради)

GALYNA LEBED,

postgraduate student

(Ukraine, Kherson, Municipal Higher Educational Establishment

«Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council)

orcid.org/0000-0001-7309-0156

Історико-педагогічний вимір змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у другій половині ХХ – початку ХХІ століття

Historical and Pedagogical Dimension of the Content of Professional Training of Future Programmers in the Second Half of the XX– Beginning of the XXI Century

У статті здійснено аналіз розвитку змісту фахової освіти майбутніх програмістів у другій половині ХХ – початку ХХІ століття, який тісно переплетений з науково-технічним прогресом, що поставив перед вищою технічною школою нові вимоги з питань якості підготовки спеціалістів, їх наукової орієнтації в питаннях оволодіння найновітнішими знаннями та методами. Йдеться про те, що бурхливий розвиток обчислювальної техніки викликав значне зростання потреб у спеціалістах з програмування, оптимізації, оптимального керування, інформаційних систем тощо. Перехід технічних вищих навчальних закладів у 90-х рр. на ступеневу систему підготовки

студентів і пов'язана з цим необхідність розробки нового покоління навчальних програм - освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки фахівців усіх рівнів також обумовили принципове оновлення змісту фахової підготовки майбутніх програмістів.

У статті визначено збільшення тенденції попиту на фахівців широкого профілю, у зв'язку з розвитком крос-платформних продуктів. У зв'язку з цим професійні стандарти в галузі розробки програмного забезпечення повинні віддзеркалювати вимоги для постійного підвищення кваліфікації розробників програмного забезпечення. Як наслідок, безперервні зміни в технологіях практично кожні декілька років потребують постійної корекції навчальних планів і навчальних дисциплін, що вивчаються у вищих навчальних закладах та регулярної перепідготовки кадрів.

Ключові слова: фахова підготовка програмістів, інформаційне суспільство, інформаційні технології, комп'ютеризовані системи, програмне забезпечення.

The article is devoted to a problem of reconstruction, comprehension and systematization historico – pedagogical process of professional education content development for future programmers, learning its features and patterns as a necessary development condition of pedagogical science.

The article stipulates that the content development of the professional education of future programmers in the second half of the XX – beginning of the XXI century is closely intertwined with technological progress, which has set new demands before higher technical school concerning the quality of specialists education, their scientific orientation in terms of mastering the advanced knowledge and methods. The rapid development of computer technology has caused a significant increase in need for specialists in programming, optimization, optimal control, information systems and so on.

Transition of technical universities in the 90's to degree system and the consequent - a need to develop a new generation of educational programs for training specialists of all levels also led to a fundamental content renewal of the future programmers professional education.

Due to development of cross-platform products, was analyzed the tendency of increasing demands for wide profile professionals. Thereby, professional standards in the field of software development must reflect the requirements for continuous training of software developers. Continuous changes in technology almost every few years require constant adjustment of educational plans and academic disciplines, studied in universities.

Key words: professional training software, information society, information technology, computerized systems, software.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Законодавство України визначає побудову інформаційного суспільства як стратегічну мету, але разом з тим ступінь його розбудови в Україні, порівняно зі світовими тенденціями, є недостатнім і не відповідає потенціалу та можливостям держави [12], історико-педагогічні дослідження в сфері підготовки майбутніх фахівців ІТ галузі сьогодні набувають своєї актуальності, оскільки виявлення розбудови освітньої системи минулого дозволяє узагальнити конструктивний досвід і активно впроваджувати його на сучасному етапі.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблему підготовки майбутніх інженерів-програмістів досліджували Я. Булахова, Л. Балан, Л. Гришко, В. Биков, В. Осадчий, Н. Падалко, З. Сейдаметова, С. Семеріков, В. Седов, В. Стрілець, А. Стрюк, І. Чірва, Д. Щедролюсьєв та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є реконструкція, осмислення та систематизація історико-педагогічного процесу розвитку змісту професійної підготовки майбутніх програмістів, пізнання його особливостей і закономірностей як необхідної умови розвитку педагогічної науки і практики.

Виклад основного матеріалу... Зміст освіти має історичний характер, оскільки він визначається цілями й завданнями розвитку людини на певному етапі. Це означає, що розвиток змінюється під впливом вимог життя, виробництва та рівня розвитку наукового знання. Винайдення в 40-х роках ХХ ст. ЕОМ послужило поштовхом до подальших змін у сфері накопичення, передавання й обробки інформаційних даних, тобто до радикальних змін у тих сферах людської життєдіяльності, що безпосередньо впливають на освітню галузь. У 60-х роках ХХ ст. сформульовано концепцію інформаційного суспільства. Уведення в науковий обіг терміна «інформаційне суспільство» прийнято пов'язувати з іменами японських учених Ю. Хаяші та Й. Масуди, американського дослідника Ф. Махлупа. Починаючи з 1950 року, загальний обсяг знань у світі подвоювався кожні десять років, з 1970 року – кожні п'ять років, а з 1991 року – щорічно [2].

Так, В. Гриценко і Б. Паньшин підкреслюють: «Розпочатий в 1940-х роках прогрес у галузі електронних засобів обробки інформації характеризується поколіннями, кожне з яких займає десять років. Така градація не формальна. Їй відповідає перехід від створення унікальних у світовому масштабі машин перших поколінь до масової обчислювальної техніки третього, четвертого й п'ятого поколінь, перехід до технології виробництва, що базується на схемотехніці» [1].

При цьому кожне попереднє покоління, удосконалюючись, виробляло систему стандартів, які набували для технології виготовлення таких засобів «характер аксіом, тобто будь-який новий принцип, що суперечив хоча б одній із старих аксіом, був несумісний із всією попередньою системою та не міг отримати в її рамках необхідного розвитку. Для його впровадження була потрібна реконструкція всієї старої системи з частковою або повною заміною матеріалів, фізико-хімічних прийомів і обладнання. У тих випадках, коли така радикальна перебудова виявлялася життєздатною, виникало нове покоління елементно-технологічної бази. Зазначимо, що цей механізм властивий не тільки технології, а відображає деякі загальні закони еволюції великих систем» [6].

Разом з цим кожна зміна поколінь засобів ІКТ потребувала перебудови мислення користувачів, відповідно, фахівців з програмування.

Бурхливий розвиток обчислювальної техніки викликав значне зростання потреб у спеціалістах з програмування, оптимізації, оптимального керування, інформаційних систем тощо. Назріла потреба істотно реорганізувати процес підготовки кадрів з кібернетики. Про це неодноразово наголошувалось у виступах провідних вчених, директорів підприємств, інститутів тощо. До того ж у розвинених країнах саме у цей час почали створюватись і успішно діяти окремі інститути, департаменти, коледжі з інформатики.

В Україні за часів СРСР першою освітньою спеціальністю, у межах якої розпочалася масова підготовка фахівців з програмування, була «Прикладна математика» зі спеціалізаціями «Математичне забезпечення» та «Застосування ЕОМ».

Спеціальність було введено в освітню практику у 1969 р. (головним чином для університетів і політехнічних інститутів) постановою Ради Міністрів і ЦК КПРС «Про підготовку кадрів у СРСР у галузі прикладної математики» і спершу вона була складовою групи спеціальностей «Електронна техніка, електроприладобудування та автоматика» [7].

На XXIV з'їзді КПРС (1971 р.) було підкреслено, що у галузі вищої освіти вимогою часу є широке розгортання підготовки кадрів за новими й перспективними напрямками науки і техніки, озброєння молодих фахівців сучасними знаннями та навичками організаторської діяльності, вмінням застосовувати набуті знання на практиці; розгортання наукових досліджень, укріплення зв'язку науки з практикою [14]. Основним завданням на найближчі п'ять років було визначено послідовне підвищення рівня освіти та кваліфікації працівників, перепідготовка кадрів у зв'язку з впровадженням нової техніки та покращенням організації виробництва; розвиток наукових досліджень у вищій школі, всебічне укріплення зв'язків ВНЗ з виробництвом [6].

У матеріалах XXVI-го з'їзду КПРС (1981 р.) акцентовано увагу на нагальну необхідність вдосконалення форм і методів підготовки фахівців. Ці та інші питання знайшли підтвердження й розвиток на Пленумі ЦК КПРС (квітень 1985 р.). Одним із перспективних напрямів підвищення ефективності навчання стає широке впровадження електронно-обчислювальних машин на всіх рівнях освіти. Використовуються програмно-контролюючі пристрої в поєднанні з ЕОМ [1].

У 1983–1984 рр. розробляються й експлуатуються різні елементи і підсистеми автоматизованих систем управління вищими навчальними закладами в таких вишах: Вінницький політехнічний інститут, Ворошиловградський машинобудівний інститут, Донецький державний університет, Одеський інститут інженерів морського флоту, Одеський інститут народного господарства, Київський інститут народного господарства, Київський інститут цивільної авіації, Київський технологічний інститут легкої промисловості, Криворізький гірничорудний інститут, Львівський політехнічний інститут, Львівський державний університет, Львівський лісотехнічний інститут, Тернопільський фінансово-економічний інститут, Український заочний політехнічний інститут, Український інститут інженерів водного господарства, Харківський авіаційний інститут, Харківський інститут інженерів залізничного транспорту, Харківський автомобільно-дорожній інститут, Харківський інститут інженерів комунального будівництва, Херсонський індустріальний інститут.

З метою перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів у галузі комп'ютерної техніки і робототехніки на спеціальних факультетах багатьох вишів за підтримки Держкомітету СРСР з науки і техніки відкривається новий напрямок «Мікропроцесорні системи» (1983 р.). 28 березня 1985 р. прийнято партійно-урядову постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес.

У цілому кінець 1980-х рр. характеризується постійною зміною й удосконаленням обладнання і спробами перенесення навчальних програм на нові платформи. Розробляються методи й засоби автоматизації побудови навчальних курсів у діалогових системах на базі ЕОМ, розробляються експертно-навчальні системи [5].

У переліку спеціальностей вишів СРСР 1987 р. «Прикладну математику» перемістили у групу природничо-наукових спеціальностей, а група спеціальностей, за якими готували фахівців із

програмного та апаратного забезпечення ЕОМ, отримала назву «Обчислювальна техніка та автоматизовані системи». До її складу входили спеціальності:

- 22.01 – обчислювальні машини, комплекси, системи і мережі;
- 22.02 – автоматизовані системи обробки інформації та управління;
- 22.03 – системи автоматизованого проектування;
- 22.04 – програмне забезпечення обчислювальної техніки та автоматизованих систем;
- 22.05 – конструювання й технологія електронних обчислювальних засобів.

У переліку напрямів підготовки фахівців від 1994 р. [7] та 1997 р. кількість ІТ-спеціальностей значно збільшилася, хоча вони й потрапили до різних класифікаційних груп (ця проблема актуальна й досі). Збільшення кількості спеціальностей свідчить про потребу у підготовці фахівців з ІКТ та наявність попиту на них.

Згідно Постанови Кабінету міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» (із змінами, внесеними до 2012 р.) [10], можна виокремити 11 напрямів, розподілених між чотирма класифікаційними угрупованнями відповідної галузі знань:

- 0501 – Інформатика та обчислювальна техніка (комп'ютерні науки, комп'ютерна інженерія, програмна інженерія, системна інженерія),
- 0403 – Системні науки і кібернетика (прикладна математика, інформатика, системний аналіз),
- 1701 – Інформаційна безпека (безпека інформаційних і комунікаційних систем, системи технічного захисту інформації, управління інформаційною безпекою),
- 0305 – Економіка і підприємництво (економічна кібернетика).

Крім того слід звернути уваги на ще один напрям підготовки – «Документознавство та інформаційна діяльність» (галузь знань 0201 – Культура), який було введено ще в середині 1990-х рр.

Перехід технічних вищих навчальних закладів у 90-х рр. на ступеневу систему підготовки студентів і пов'язана з цим необхідність розробки нового покоління навчальних програм - освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки фахівців усіх рівнів також обумовили принципове оновлення змісту фахової підготовки майбутніх програмістів.

Середина 90-рр. позначена в Україні та інших країнах СНД тенденціями масового перетворення технічних ВНЗ у технічні університети, що у свою чергу стало причиною актуалізації проблем ступеневої підготовки фахівців у вищій технічній школі та створення для цього нового покоління навчальної літератури, дидактичних засобів, інформаційного і програмного забезпечення (ІПЗ) вивчення дисциплін у складі нових ОПП.

З урахуванням міжнародних висновків і рекомендацій в Україні були розроблені та затверджені Галузеві стандарти вищої освіти, що визначили вимоги до змісту та рівня підготовки випускників вищої школи освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з напрямів підготовки: 6.050101 «Комп'ютерні науки» (затверджений наказом МОН України від 26.05.2010 № 485); 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» (затверджений наказом МОНМС України від 24.05.2011 № 478); 6.050103 «Програмна інженерія» (затверджений наказом МОН України від 08.12.2009 р. № 1111); 6.050201 «Системна інженерія» (затверджений у 2012 р.); 6.040302 «Інформатика» (затверджений наказом МОН України від 16.09.2010 р. № 808).

Така класифікаційна розгалуженість спеціальностей вказує на міждисциплінарний характер еволюції ІКТ.

У Листі Міністерства освіти України «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» (№1/9-119 від 16 лютого 2012 року) зазначається необхідність вдосконалення змісту нормативних дисциплін, що викладаються під час підготовки фахівців в зазначеній галузі знань відповідно до сучасних досягнень розвитку інформаційних технологій.

Однак, відповідно до міжнародних підходів та вимог роботодавців, а також для полегшення мобільності студентів відбулося укрупнення спеціальностей [8].

Таким чином, на сьогодні в Україні готують ІТ- фахівців у галузі знань «12. Інформаційні технології» за такими спеціальностями:

- 121. Інженерія програмного забезпечення;
- 122. Комп'ютерні науки та інформаційні технології;
- 123. Комп'ютерна інженерія;
- 124. Системний аналіз;
- 125. Кібербезпека.

Актуальним для вдосконалення змісту фахової підготовки майбутніх програмістів є використання міжнародного досвіду. Протягом останніх десятиріч чотири професійні асоціації ACM, AIS, AITP, IEEE-CS займаються розробкою міжнародних стандартів підготовки ІТ-фахівців, таких як Computing Curricula Computer Science 2001 (CC 2001), Information Systems 2002 (IS 2002),

Computer Engineering 2004 (CE 2004), Software Engineering 2004 (SE 2004), попередній версії Information Technology 2005 (IT 2005), Computing Curricula 2005.

Перша версія рекомендацій з викладання інформатики в університетах «Computing Curricula» була розроблена ще в 1968 р. спеціальним комітетом з освіти професійної спільноти ACM (Association for Computing Machinery – асоціація з обчислювальної техніки).

У 1970-х роках ACM і комп'ютерне співтовариство інституту інженерів з електротехніки та електроніки IEEE-CS створили комітети з розробки уточнених навчальних планів з інформатики.

У 1977 р. комітет з питань освіти IEEE-CS опублікував звіт з більш широким поглядом на дисципліну, розставляючи акценти на інженерних питаннях у навчальній ISSN 1998-6939. Information Technologies in Education. 2014. № 20 108 програми.

Наприкінці 80-х рр. XX ст. ці дві організації об'єднали свої зусилля та в 1991 р. опублікували рекомендації щодо складання навчальних планів для університетських програм з інформатики «Computing Curricula» (CC1991) [2].

Новий підхід розподілив сукупність знань з інформатики на окремі розділи, кожен з яких відповідав певній темі. Швидкість процесів еволюції та конвергенції ІКТ безпосередньо мала позитивний вплив як на зміст дисципліни, так і на педагогічні методи. Наприклад, під час публікації CC1991, мережні технології ще не сприймалися як самостійний напрям – їм було відведено тільки шість годин зі списку загальнообов'язкових. Наприкінці 1990-х років стало зрозуміло, що інформатика та ІТ-технології не тільки стрімко розвиваються, а й стають багатомірними.

У 2001 р. фахівці ACM та IEEE-CS підготували виправлену та доповнену версію рекомендацій «Computing Curricula» (CC2001).

Ці рекомендації визначили структуру та зміст обсягу знань, виявили ядро базових знань для підготовки майбутніх фахівців за різними напрямками ІТ. Стало очевидним те, що інформаційні технології неможливо повністю висвітлити в рамках одного навчального курсу.

CC2001 структуровано на 14 галузей знань, а саме: дискретні структури, основи програмування, алгоритми та їх складність, архітектура і організація, операційні системи, мережний комп'ютинг, мови програмування, людино-машинна взаємодія, графіка та візуальний комп'ютинг, інтелектуальні системи, інформаційний менеджмент, соціальні та професійні питання, розробка програмного забезпечення, обчислювальні науки та обчислювальні методи.

Список, що відображає базисний корпус знань, містить 132 дискретних частин сукупності необхідних знань.

Об'єднаною групою фахівців на основі рекомендацій CC2001 були підготовані спеціальні видання з описами типових моделей навчальних програм (напрямів підготовки фахівців):

- 1) computer science (фундаментальна інформатика) – 2001 р.,
- 2) information system (інформаційні системи) – 2002 р.,
- 3) computer engineering (комп'ютерна інженерія або обчислювальна техніка) – 2004 р.,
- 4) software engineering (розробка програмного забезпечення) – 2004 р.,
- 5) information technology (Інформаційні технології) – 2006 р.

У 2005 р. вийшов оглядовий звіт «Computing Curricula», що мав більш методологічне значення.

У 2008 р. побачила світ оновлена версія навчального плану за напрямом «Фундаментальна інформатика» (computer science від 2001 р.) – CS2008, новацією якої стало впровадження концепції «Computational Thinking» (обчислювальне (комп'ютерне) мислення) в якості базової філософії. На думку професора М. Дж. Вінг [2], «computational thinking» представляє собою фундаментальні, універсально застосовні здібності та навички для всіх, а не тільки для комп'ютерних вчених і програмістів. Студенти з перших курсів повинні вчитися певним способам і прийомам мислення у стилі «computational thinking» [15], які б у майбутньому допомагали їм виробляти нові необхідні навички в міру того, як еволюціонує галузь знань. Концепція також знайшла відображення у підсумковій редакції навчального плану для бакалаврату за напрямом «Фундаментальна інформатика» Computer Science Curricula – 2013 р. [14].

Процес розвитку навчальних програм прийняв постійний безперервний характер – фахівцями професійних асоціацій напрацьовано оновлені документи за напрямками: computer engineering 2004 (CE2004), computer science 2013 (CS2013), information systems 2010 (IS2010), software engineering 2009 (SE2009), information technology 2008 (IT2008).

Висновки... Отже, розвиток змісту фахової освіти майбутніх програмістів у другій половині XX – початку XXI століть тісно переплетений з науково-технічним прогресом, що поставив перед вищою технічною школою нові вимоги з питань якості підготовки спеціалістів, їх наукової орієнтації в питаннях оволодіння найновітнішими знаннями та методами. Спостерігається тенденція збільшення попиту на фахівців широкого профілю, у зв'язку з розвитком крос-платформних продуктів. У зв'язку з цим професійні стандарти в галузі розробки програмного забезпечення

повинні віддзеркалювати вимоги для постійного підвищення кваліфікації розробників програмного забезпечення. Безперервні зміни в технологіях практично кожні декілька років потребують постійної корекції навчальних планів і навчальних дисциплін, що вивчаються у вищих навчальних закладах та регулярної перепідготовки кадрів.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести вивчення проблеми світового досвіду у формуванні змісту фахової підготовки майбутніх програмістів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Воронкін О. С. Розвиток комп'ютерних технологій підтримки навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина 50-х – початок 90-х років XX ст.) [Електронний ресурс] / О. С. Воронкін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 1 (39). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/> / Voronkin O. S. Rozvytok kompiuternykh tekhnolohii pidtrymky navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (druha polovyna 50-kh – pochatok 90-kh rokiv XX st.) (*The development of computer technology supporting for education of Ukrainian university students (late 50's - early 90's of XX century)*), Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 2014, Issue 1 (39), [Electronic resource] – mode of access : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/>. [in Ukrainian].
2. Воронкін О. С. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України у 90-х роках XX ст. – на початку XXI ст. Інформаційні технології в освіті. – 2014. № 20 – режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/>. / Voronkin O. S. Rozvytok informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ukrainy u 90-kh rokakh. (*The development of information and communication technology education of Ukrainian university students (late 90's – beginning of the XXI century)*), Informatsiini tekhnolohii v osviti, 2014, Issue 20. [Electronic resource] – mode of access : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/>. (in Ukrainian).
3. Вища освіта в Україні : Нормативно-правове регулювання у 2-х томах: за станом на 1 червня 2009 р. / Міністерство юстиції України, Міністерство освіти і науки України ; за ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунова. – 2-ге вид. – Офіц. вид. – К. : Форум, 2009. – 1800 с. / Vyshcha osvita v Ukraini (Normatyvno-pravove rehuliuвання u 2-kh tomakh: za stanom na 1 chervnia 2009 r. (*Higher education in Ukraine: normative and legal regulation in 2 volumes: as of June 1, 2009*), Kyiv, Forum, 2009, 1800 p. [in Ukrainian].
4. Галузевий стандарт вищої освіти України з напрямку підготовки 6.050101 «Комп'ютерні науки» : збірник нормативних документів вищої освіти. – К. : Видавнича група ВНУ, 2011. – 85 с. / Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy z napriamu pidhotovky 6.050101 «Kompiuterni nauky» (*Industry Standard of Higher Education of Ukraine for training direction 6.050101 «Computer Science»: a collection of regulations of higher education*): zbirnyk normatyvnykh dokumentiv vyshchoi osvity, Kyiv, Vydavnycha hrupa VNU, 2011. 85 p. [in Ukrainian].
5. Гарынов А. А. История производства и применения в народном хозяйстве СССР электронно-вычислительной техники в 50–80-е гг. XX в. / А. А. Гарынов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2010. – № 15 (19). – С. 75–84. / Garynov A. A. Istoriya proizvodstva i primeneniya v narodnom hozyajstve SSSR e'lektronno- vychislitel'noj texniki v 50–80-e gg. XX v. (*The history of production and application of electronic computers in the national economy of the USSR in the 50-80s of XX century*), Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo, 2010, Issue 15 (19), pp. 75–84. [in Russian].
6. Іваницька Л. В. Суспільно-політичні та науково-організаційні аспекти становлення і розвитку кібернетичної науки в Україні в другій половині XX – на початку XXI століття : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / Л. В. Іваницька. – К., 2003. / Ivanytska L. V. Suspilno-politychni ta naukovo-orhanizatsiini aspekty stanovlennia i rozvytku kibernetychnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia (*Socio-political, scientific and organizational aspects of cybernetic science formation and development in Ukraine in the second half of XX - the beginning of XXI century*), Kyiv, 2003. [in Ukrainian].
7. Кондратенко І. І. Огляд наукових досліджень з проблеми розвитку освіти в умовах інформатизації суспільства / І. І. Кондратенко // Педагогічні науки : збірник статей. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – С. 3–11. / Kondratenko I. I. Review of research on the problem of education in the information suspil'stva (*Review of scientific research on the issue of education in conditions of society informatization*), Pedagogichni nauky, Sumy, SumDPU im. A. S. Makarenka, 2009. pp. 3–11. [in Ukrainian].
8. Wing J. M. Computational Thinking / Jeannette M. Wing // Communications of the ACM. – 2006. – Vol. 49. – Issue 3. – pp. 33–35. [in English].
9. Приложение к приказу Министерства высшего и среднего специального образования СССР «Об утверждении перечня специальностей вузов СССР» от 17.11.1987 № 790 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_14401.htm. / Prylozhenye k prykazu Ministerstva vissheho i sredneho spetsialnoho obrazovanyia SSSR «Ob utverzhdenyyu perechnia spetsyalnostei vuzov SSSR» (*Appendix to the Order of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR «On the Approval of the List of Specialties of Universities of the USSR»*) ot 17.11.1987, [Electronic resource] – mode of access : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_14401.htm. [in Russian].
10. Постанова Кабінету міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» (із змінами, внесеними до 2012 р.) від 13 грудня 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/> / Postanovy Kabinetu ministriv Ukrainy «Pro perelik napriamiv, za yakymu zdiisnuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh za osvितno-kvalifikatsiinyim rivnem bakalavra» (*Resolution of the Cabinet of*

Ministers of Ukraine «On the list of directions by which specialists in higher educational establishments are trained by the qualification level of Bachelor»), (iz zminamy, vnesenymy do 2012 r.) vid 13 hrudnia 2006 r. Issue 1719 [Electronic resource] – mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws>. [in Ukrainian].

11. Про Національну програму інформатизації : Закон України [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1998. – № 27–28. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр./](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр/) Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii : Zakon Ukrainy (*About the National Informatization Program: Law of Ukraine*), Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, Kyiv, Parlam. vyd-vo, 1998, Issue 27–28, [Electronic resource] – mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр.> [in Ukrainian].

12. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 ро-ки: Закон України від 09.01.2007 р. [Електронний ресурс]. – К. : Відомості Верховної Ради України, 2007. – № 537-V. – Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007–2015 ro-ky](http://zakon.rada.gov.ua/Pro%20Osnovni%20zasady%20rozvytku%20informatsiinoho%20suspilstva%20v%20Ukraini%20na%202007-2015%20ro-ky) (*On the Basic Principles of Information Society in Ukraine in 2007-2015*), Kyiv, Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 2007, Issue 537-V. [Electronic resource] – mode of access: <http://zakon.rada.gov.ua>. [in Ukrainian].

13. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах [Электронный ресурс] / Пер. с англ. М. Е. Зверинцевой, Т. В. Зверинцевой, Н. Ю. Курочки и др. – СПб., 2002. – 372 с. – Режим доступа: <http://se.math.spbu.ru/SE/cc2001r.pdf>. / Rekomendatsii po prepodavaniiu informatiki v universytetakh (*Recommendations for teaching informatics at universities*), St. Petersburg, 2002, 372 p. [Electronic resource] – mode of access: <http://se.math.spbu.ru/SE/cc2001r.pdf>. [in Russian].

14. Сейдаметова З. С. Новое поколение Curricula для IT-специальностей: от действующих стандартов к Computational Thinking / З. С. Сейдаметова, В. А. Темненко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – (Серія «Педагогіка»). – 2008. – № 8. – С. 67–71. / Seidametova Z. S. Novee pokolenie Curricula dlia IT-spetssalnostei: ot deistvuiushchskh standartov k Computational Thinking (*The new Curricula generation for IT-specialties*), Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka, 2008, Issue 8. pp. 67–71. [in Russian].

15. Сейдаметова З. С. Факторы, влияющие на IT-образование: рынок труда, образовательные стандарты, языки программирования / З. С. Сейдаметова, В. А. Темненко // Инженерия программного обеспечения. – 2010. – № 1. – С. 62–70. / Seidametova Z. S. Faktory, vlyiaiushchye na IT-obrazovanye: rynek truda, obrazovatelnye standarty, yazyki prohrammyrovaniya (*Factors that affects IT education: labor market, educational standards, programming languages*), Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia, 2010, Issue 1. pp. 62–70. [in Russian].

Дата надходження статті: «06» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «11» травня 2017 р.

Рецензент:

Жорова І. – доктор педагогічних наук, професор
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Лебедь Галина – здобувач кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, e-mail: gallale@ukr.net

Lebed Galyna – postgraduate student of the department of pedagogy, management education and innovation of Municipal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council», e-mail: gallale@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Лебедь Г. Историко-педагогичний вимір змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у другій половині ХХ – початку ХХІ століття / Галина Лебедь // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 85–91.

Cite this article as:

Lebed G. Historical and Pedagogical Dimension of the Content of Professional Training of Future Programmers in the Second Half of the XX– Beginning of the XXI Century, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 85–91.

Шляхи професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ

The Ways of Lecturers' Professional Self-Improvement at Higher Educational Establishments

У статті розглянуто проблему професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу. Проаналізовано сутність поняття «професійне самовдосконалення» та його основні ознаки. Виділено умови, що сприяють розвитку професійного самовдосконалення педагога: спрямованість свідомості на себе як на суб'єкт педагогічної діяльності; здатність до рефлексії; організація самопізнання; використання спільних форм діяльності; широке залучення до різних форм педагогічної діяльності.

Розглянуто поняття «самоосвіта» та «самовиховання» як основні складові процесу самовдосконалення викладача. Проаналізовано поняття «педагогічна рефлексія» як якісний показник готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності. Розглянуто основні форми роботи над професійним саморозвитком викладачів ВНЗ, до яких відносять організацію теоретичних семінарів та семінарів-практикумів з різних питань змісту педагогічної діяльності; проведення зустрічей щодо актуальних проблем сучасного освітнього менеджменту; проведення майстер-класів та тренінгів; включення разом з досвідченим спеціалістами у робочі групи; стимулювання та своєчасне оцінювання ефективних нововведень у процес самовдосконалення професіоналізму. Автор стверджує, що процес самовдосконалення можливий лише за умов самоаналізу власного досвіду, спілкування з іншими, самооцінки особистих можливостей і досягнень, своїх успіхів і невдач у професійній діяльності.

Ключові слова: *професійне самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, педагогічна рефлексія.*

The article deals with the process of lecturers' professional self-improvement. The aim of the article was to review the ways of lectures' professional self-improvement at higher educational establishments. The author claims that this problem is important, topical and needs contemporary ways of its analyse. Several methods have been used during the article preparation such as: system analysis of documents and scientific researches of the problem investigated, with the help of which the possible aspects of the problem's examination have been revealed; terminological analysis, which was useful in the process of identification of different approaches to the term «professional self-improvement». In the article the essence of the concept «professional self-improvement» and its basic features have been analysed. Conditions that cause the development of lectures' professional self-improvement have been distinguished. They are: capability for reflection; self-organization; usage of common forms of activity; involvement in different forms of educational activities; opportunities for comparing and evaluating professionally important qualities and skills; formation of right assessment attitude towards themselves and others.

The processes of self-education and self-development have been considered as the basic components of the self-improvement process. A concept «pedagogical reflection» as the quality feature of lectures' readiness to the realization of pedagogical activity has been analysed. The main forms of lectures' professional self-improvement have been considered.

It has been concluded that the improvement of the mechanism of lectures' professional self-improvement assists to develop lectures' confidence in professional activity, persistence in gaining pedagogical solutions, ability to regulate the emotional state and concentrate upon the realization in profession. The author underlines that lectures' professional self-improvement is the constant systematic work upon themselves.

Key words: *professional self-improvement, self-development, self-education, pedagogical reflection.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розгортання інноваційних процесів у суспільстві й освіті пов'язано із формуванням і підготовкою фахівців нового типу. За таких умов, однією з важливих вимог, що ставиться до особистості сучасного викладача ВНЗ є їх постійне фахове і педагогічне вдосконалення. Це пов'язано з швидкими змінами, що відбуваються у сучасному

суспільному житті, стрімким розвитком освітньої сфери, що зумовлює необхідність постійного самовдосконалення та професійної самореалізації. У процесі внесення змін до існуючої системи вищої освіти формується новий тип викладача ВНЗ, націлений на: безперервне підвищення професійного рівня, професійне самовдосконалення задля максимально повної реалізації себе як фахівця.

Зазначимо, що сьогодні питанням професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ не завжди приділяється належна увага, у зв'язку з чим виникає суперечність між вимогами практики у здатних до професійного саморозвитку педагогах та відсутністю спеціально створених у ВНЗ умов для цілеспрямованого, систематичного, педагогічного грамотного підвищення викладачами власного професійного рівня.

Аналіз досліджень і публікацій... Професійне самовдосконалення розглядається нині як специфічний вид професійної діяльності педагогів, як невід'ємний компонент їхньої професійної підготовки і перепідготовки. Професійне самовдосконалення є результатом усвідомленої взаємодії педагога й конкретного соціального середовища, в процесі якої він реалізує потреби в розвитку в себе таких якостей і компетенцій, що забезпечують успіх у його професійній діяльності. Умови та закономірності досягнення вершин професіоналізму педагога досліджує педагогічна акмеологія, предметом якої є пошук закономірностей розвитку й самовдосконалення зрілої особистості фахівця, її самореалізації, самоосвіти, самоорганізації, самокорекції.

Проблема професійного самовдосконалення особистості привертає увагу багатьох дослідників, зокрема: В. Андреева, І. Зязюна, Н. Ничкало, М. Резніченка, Г. Селевка, С. Сисоевої. Зміст і методи самоосвіти педагога розглядалися в працях А. Айзенберга, С. Вершловського, С. Змеєва, Г. Коджаспірова, О. Кочетова. Проблеми самовиховання педагогів висвітлено в працях І. Бега, О. Бодальова, М. Касьяненко, С. Ковальова, В. Ягупова. Разом із тим питання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах залишається не до кінця розробленим та обґрунтованим.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд складної та багатоаспектної проблеми професійного самовдосконалення викладача вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... Стимулювання механізму самовдосконалення суттєво впливає на загальний рівень готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності. Це зумовлено тим, що «професійне самовдосконалення спеціаліста – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку» [5, с. 232].

Термін «професійне самовдосконалення» педагог Л. Сущенко [7, с. 6] розглядає як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і педагогічної рефлексії, вмотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуку до найкращого в собі.

До основних ознак професійного самовдосконалення педагога Т. Шестакова [10, с. 10] відносить наступні, а саме: аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди передбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (це процес не стихійний, а усвідомлений і вольовий); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, «цементує», спрямовує всі форми активності педагога).

Аналіз науково-педагогічної літератури [4; 8] дав можливість виділити умови, що сприяють розвитку професійного самовдосконалення педагога. До них належать: спрямованість свідомості на себе як на суб'єкт педагогічної діяльності; здатність до рефлексії; організація самопізнання; використання спільних форм діяльності; широке залучення до різних форм педагогічної діяльності; надання можливості для найбільш повного порівняння й оцінювання професійно важливих якостей, умінь і навичок; формування правильного оцінного ставлення до себе й до інших.

Під професійним самовдосконаленням викладачів ВНЗ, що викладають гуманітарні дисципліни ми розуміємо поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: професійного самовиховання та професійної самоосвіти. Самовиховання передбачає самооцінку власної особистості, а самоосвіта – визначення рівня власної компетентності.

Отже, самовиховання – це «цілеспрямована робота особистості щодо духовного, розумового, морального, вольового, естетичного, фізичного розвитку, удосконалення й усунення негативних рис характеру» [2, с. 31]. Професійна самоосвіта трактується як галузь самостійної освіти, тобто отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо, яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні з самостійністю у вивченні матеріалу [1].

Професійне самовиховання, на думку М. Резніченка [6], здійснюється в процесі самопізнання, усвідомлення реального «Я» та ідеального образу себе в майбутньому, самопрограмування та самовпливу. У свою чергу, професійне самопізнання включає розвиток уявлення професіонала про себе й свої цінності, свій внесок у спільну справу. Викладачу, який прагне стимулювати процес самовдосконалення, необхідно знати та враховувати такі етапи цього процесу: формування спонукальних мотивів та усвідомлення необхідності підвищення професійної готовності; формування ідеалу, до якого слід прагнути, та розробка програми підвищення професійної готовності; створення та реалізація програми самовиховання, систематична праця над собою; самоконтроль і самокорекція діяльності.

Процес самовиховання неможливий без самоосвіти. Розглядаючи процес самоосвіти, М. Резніченко [6] трактує його як своєрідний шлях до прискороеного саморозвитку. Інший науковець, М. Касьяненко [3], розглядав самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань, умінь, поглядів та переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів. Головним аспектом поняття «самоосвіта» є її реалізація на основі внутрішніх потреб особистості та за її власним бажанням. Процес самоосвіти вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва. На наш погляд, основним змістом самоосвіти є поповнення та вдосконалення наявних знань та вмінь.

Найбільшу увагу в процесі самоосвітньої роботи з підвищення фахової майстерності викладачів бажано приділяти формуванню вміння аналізувати власну діяльність, стан навчально-виховного процесу та діяльність колег; концентрувати свої зусилля для досягнення поставленої мети, конкретних цілей, завдань; оптимально відбирати зміст, необхідні форми й методи діяльності; бачити, розуміти й усвідомлювати проблеми, визначати загальні цілі, уміння виокремлювати пріоритети, вибудовувати завдання і знаходити адекватні їм ресурси; прогнозувати, проектувати і планувати свою роботу; володіти методами самоконтролю й самооцінки педагогічного діагностування; співпрацювати й спілкуватися з оточенням у мажорній тональності.

На нашу думку, процес самовдосконалення можливий лише за умов самоаналізу власного досвіду спілкування з іншими, самооцінки особистих можливостей і досягнень, своїх успіхів і невдач у професійній діяльності. Тому важливим показником готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності є розвинена педагогічна рефлексія. До питання професійної рефлексії зверталися багато вчених, зокрема: Б. Ананьєв, І. Бех, А. Карпов, Т. Разіна, М. Резніченко, В. Слободчиков, С. Степанов, В. Якунін.

Теоретичний аналіз наукової літератури [1; 4; 6; 8] показав, що існує декілька підходів до трактування наукового поняття «рефлексія», зокрема, його трактують як: осмислення мислення; аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення неявного знання в явне; самостереження за станом розуму або душі; дослідницький акт, спрямований людиною на себе; відображення людиною своєї внутрішньої психічної діяльності, психічних якостей і станів; усвідомлення людиною того, як вона сприймається іншими людьми; здатність одночасно утримувати у свідомості ситуацію, позицію і знаходитися в рефлексивній позиції, тобто задавати собі питання, аналізувати матеріал вихідної позиції; властивість, що притаманна лише людині, стан усвідомлення чого-небудь і процес репрезентації психіці свого власного змісту.

У процесі рефлексії відбувається накопичення внутрішнього досвіду, який дозволяє викладачу чітко усвідомлювати ступінь відповідальності за прийняті рішення та власні дії. М. Резніченко [6] під рефлексивним умінням розуміє аналіз: правильності постановки цілей; відповідності змісту діяльності завданням навчального процесу; ефективності застосовуваних методів; відповідності застосовуваних організаційних форм віковим особливостям студентів, змісту матеріалу; причин успіхів і невдач, помилок і труднощів; змісту своєї діяльності відповідно до її цілісності та системності. Під рефлексією ми розуміємо процес критичного осмислення професійної діяльності, уміння фахівця аналізувати, оцінювати, пізнавати, усвідомлювати свої можливості, якості, різні аспекти своєї діяльності та розвитку як професіонала.

Для ефективного здійснення навчальної діяльності викладач повинен уміти рефлексувати власні дії, свій емоційний стан, знати критерії власної контрольної-оцінювальної діяльності, володіти навичками саморегуляції, засобами взаємодії та комунікативними вміннями. Тобто, професійна рефлексія є якісним показником навчально-педагогічної діяльності викладача.

Професійний саморозвиток викладача ВНЗ вимагає відбір таких форм і методів підготовки педагогічних працівників, які б мали на меті не лише засвоєння знань, а й інтенсивний розвиток особистості викладача, оволодіння ним засобами самостійного здобування знань, розвиток його творчої діяльності. Т. Черкашина [9] пропонує різноманітні форми роботи для професійного саморозвитку викладача. До таких форм науковець відносить: організацію теоретичних семінарів та

семінарів-практикумів з різних питань змісту педагогічної діяльності; проведення зустрічей щодо актуальних проблем сучасного освітнього менеджменту; проведення майстер-класів та тренінгів щодо підвищення професійної майстерності викладачів; включення разом з досвідченими спеціалістами у робочі групи у процесі виконання професійних завдань; систематичний контроль за навчальною та практичною діяльністю та її результатами; надання систематичної допомоги в організації самоосвітньої роботи; стимулювання та своєчасне оцінювання ефективних нововведень у процесі самовдосконалення професіоналізму.

Висновки... Отже, проблема професійного самовдосконалення викладачів вищої школи є сьогодні важливою, актуальною й потребує у сучасних умовах вивчення та пошуку шляхів розв'язання. Покращення механізму самовдосконалення сприяє розвитку впевненості у своїй професійній діяльності (рівень самооцінки, знання своїх здібностей і можливостей, самостійність, самокритичність); наполегливості в досягненні мети (вимогливість до себе та інших, цілеспрямованість, витримка, рішучість, самовладання); умінні регулювати свій емоційний стан (відсутність емоційного напруження, страху; педагогічний такт) **та формуванні** у викладача установки на реалізацію у професійній діяльності. Підкреслимо, що самовдосконалення викладача є постійною систематичною роботою над собою, що має базуватися на певних внутрішньоособистісних настановах педагога.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: професійне самовдосконалення викладача в умовах дистанційної освіти, взаємовплив професійного самовдосконалення і науково-дослідної роботи викладачів у ВНЗ; професійне самовдосконалення на міждисциплінарній основі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S. U. Ukrain's'kyi pedahohichnyi slovnyk (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*), Kyiv, 1997, 376 p. [in Ukrainian].

2. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Змеев С. И. – М. : Академия, 2002. – 128 с. / Zmееv S. I. *Technologiya obucheniya vzroslykh : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij (Technology of Learning Adults: Textbook for Higher Educational Students)*, Moscow, 2002, 128 p. [in Russian].

3. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента : учеб. пособие для слушателей ФПК вузов / Касьяненко М. Д. – К. : УМК ВО, 1988. – 280 с. / Kas'yanenko M. D. *Samostoyatel'naya rabota studenta: ucheb. posobie dlya slushateley FPK vuzov (Self-individual Student Work: Textbook for FRC's Listeners)*, Kyiv, 1988, 280 p. [in Russian].

4. Лосева Н.М. Самовдосконалення викладача : навч.-метод. посіб. / Н.М. Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 300 с. / Losyeva N.M. *Samovdoskonalennya vykladacha : navch.-metod. posib (Teachers' Self-improvement: Textbook guidances)*, Donetsk, 2004, 300p. [in Ukrainian].

5. Психология и педагогика : учеб. пособие / [К. А. Абульханова, Н. В. Васина, Л. Г. Лаптева и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с. / *Psychologiya i pedahogika : ucheb. posobyе / K. A. Abul'xanova, N. V. Vasina, L. G. Lapteva i dr. (Psychology and Pedagogy: textbook)*, Moscow, 1998, 320 p. [in Russian].

6. Резниченко М. Г. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов фак. начального образования / Резниченко М. Г. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 132 с. / Reznichenko M.G. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatelnost' : ucheb. posobie dlya studentov fak. nachal'nogo obrazovaniya (Introduction to Pedagogy Activities: textbook. for students of Initial education faculty)*, Samara, 2003, 132 p. [in Russian].

7. Суценок Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олександрівна Суценок ; Університет менеджменту АПН України. – Київ, 2009. – 22 с. / Sushchenko L. A. *Stymulyuvannja profesiynoho samovdoskonalennya vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisl'yadyplomnoi osvity (The promotion of teachers' self-improvement in the system of postgraduate education)*, Kyiv, 2009, 22 p. [in Ukrainian].

8. Тищенко В.М. Викладач вищої школи: феномен професії : монографія / В.М. Тищенко. – Л. : Сполом, 2006. – 398 с. / Tyshchenko V. M. *Vykladach vyshchoi shkoly: fenomen profesii (High school teacher: a phenomenon of profession)*, Lviv, 2006, 398 p. [in Ukrainian].

9. Черкашина Т.В. Самопізнання та самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму / Т.В. Черкашина. // Проблеми освіти [Текст]: наук.-метод. зб., Вип. 39 / М-во освіти і науки України; Наук.-метод. центр вищ. освіти ; ред. кол.: В.Кремень (гол. ред.), М.Ф.Степко, К.М.Левківський. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – С.253-256 / Cherkashyna T. V. *Samopiznannya ta samovdoskonalennya yak chynnyk rozvytku profesionalizmu (Self-knowledge and self-improvement as a factor of professional development)*, Problemy osvity, 2004, Vol. 39, pp-253-256. [in Ukrainian].

10. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с. / Shestakova T. V. *Formuvannya hotovnosti maybutnikh pedahohiv do profesiynoho samovdoskonalennya (Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement)*, Kyiv, 2006, 22 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «24» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

Рецензенти:

Бідюк Н. – доктор педагогічних наук, професор

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Лисак Галина – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: lysak_halyna@ukr.net

Lysak Halyna – assistant professor of the department of practice of foreign language and methods of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: lysak_halyna@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Лисак Г. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ / Галина Лисак // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 92–96.

Cite this article as:

Lysak H. The Ways of Lecturers' Professional Self-Improvement at Higher Educational Establishments, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 92–96.

УДК:378:[371.3:37.035.3]

ОЛЕКСАНДР ЛІВШУН,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)

OLEKSANDR LIVSHUN,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

orcid.org/0000-0003-2256-6163

ВІКТОРІЯ ХРЕНОВА,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)

VICTORIYA KHRENOVA,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

orcid.org/0000-0001-8384-7554

Особливості використання інноваційних технологій, форм та методів у професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання до викладання художньо-технічних дисциплін

Peculiarities of Application of Innovative Technologies, Forms and Methods in the Professional Training of Intending Handicraft Teachers to Teaching Art and Technical Subjects

У статті авторами розглянуто необхідність упровадження новітніх досягнень педагогічної науки, сучасних форм, методів та інноваційних технологій з метою покращання професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Виконано аналіз психолого-педагогічної літератури, в контексті якого висвітлено основні підходи провідних науковців щодо різних тлумачень поняття «форми організації навчання» та «організаційні форми навчання». Розглянуто поняття «технології навчання» як способ взаємодії між суб'єктами навчального процесу з педагогічної та психологічної точки зору. Представлено класифікацію форм організації навчальної діяльності за різними критеріями. Запропоновано власне бачення використання як традиційних (класичних), так і нестандартних (інноваційних) форм організації навчання для формування професійної готовності майбутнього вчителя трудового навчання.

Наведено класифікацію основних методів та запропоновано власне бачення їх підбору для поліпшення процесу формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій до викладання художньо-технічних дисциплін. Виокремлено найбільш придатні інноваційні технології навчання, котрі сприятимуть формуванню зазначеної готовності майбутнього вчителя.

Зроблено висновок, що використання різноманітних освітніх технологій, форм та методів у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання сприятиме його творчому підходу до справи у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні науки, трудове навчання, форми організації навчання, методи навчання, технології навчання, інноваційні технології, професійна готовність, акмеологічна технологія.

In this paper the authors have considered the necessity to implement the latest achievements of pedagogical science, modern forms, methods and innovative technologies in order to improve professional training of intending Handicraft teachers. Analysis of psychological and pedagogical literature has been carried out. The main approaches used by the leading scientists to differently define the notions of «forms of learning organization» and «organizational forms of learning» have been highlighted in this context. The notion of «learning technology» has been explained from the pedagogical and psychological perspectives as the way of interaction between the participants of learning process. Classification of forms of learning organization according to various criteria has been presented. The authors' personal points of view as to the use of both traditional (classical) and non-standard (innovative) forms of learning organization to form professional readiness of an intending Handicraft teacher have been suggested.

Classification of the main methods has been presented and the authors' ideas of their appropriate selection to boost the formation of intending Handicraft teachers' professional readiness to teach the Art and Technical subjects have been expressed. The most efficient innovative learning technologies facilitating the formation of the mentioned above intending teacher's professional readiness have been identified.

The conclusion has been made that using various education technologies, forms and methods in training intending Handicraft teachers one can encourage their creative approach to the performed tasks within the future professional activities.

Key words: *pedagogical sciences, Handicraft, forms of learning organization, learning methods, learning technologies, innovative technologies, professional readiness, archeological technology.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Пріоритетним завданням Національної доктрини розвитку освіти в Україні в XXI столітті є підвищення її якості. Досягнення цього можливе лише через впровадження новітніх досягнень педагогічної науки, форм і методів навчання та інноваційних технологій.

Невпинний розвиток технологій навчання ставить перед освітою нові завдання, щодо перегляду її змісту, форм, методів, здійснення навчальної діяльності. Відтак набуває актуальності проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів (у тому числі і трудового навчання) на засадах упровадження сучасних технологій та виокремлення теоретичних аспектів дослідження цього процесу [7].

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує існування таких словосполучень, як «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку особистості», «технологія особистісного впливу», «технологія творчої діяльності» тощо. До того ж поняття «технологія» інтерпретується неоднозначно.

Більшість науковців розглядають технологію навчання власне як у психологічному, так і педагогічному аспекті, тобто як спосіб взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Так, Л. Байкова технологією вважає певну послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети [2, с. 13]. В. Беспалько педагогічною технологією мислить систему, в якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес [3]. М. Кларін визначає її як системність і конструювання навчального процесу, які гарантують досягнення поставленої мети [5, с. 24]. Н. Щуркова розглядає її як суму науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю і майстерністю [11].

Поняття «форма організації навчання» має глибоке коріння і сягає періоду давнього світу, де панувала система індивідуального навчання. Дискусії навколо зазначеного поняття не вщухають і досі, у дидактиці розроблено декілька підходів до визначення зазначеної категорії.

Багато провідних науковців по різному трактують дане поняття, так М. Чайка зазначає, що «... Форма організації навчання це – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі» [10].

У наукових працях В. Дяченко дає своє визначення: «Організаційна форма навчання – це структура спілкування, що застосовується в навчальному процесі, тобто структура спілкування між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, у процесі їх роботи» [6, с. 318].

Працюючи над розвитком поняття «форми організації навчання», О. Новіков, спробував віднайти таку концепцію, згідно якої можна було б об'єднати усі вже існуючі в освітній практиці. На його думку, форма навчання – це механізм упорядкування навчального процесу щодо позиції його суб'єктів, їх функцій, а також завершеності циклів структурних одиниць навчання в часі [8, с. 18].

Визначаючи форму організації навчання І. Каньковський, стверджує, що: «Це вид заняття із відносно стійкою структурою взаємодії учасників процесу навчання, що здійснюється в установленому порядку і у певному режимі» [6, с. 320].

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз основних підходів, щодо існуючих технологій, форм та методів професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

Виклад основного матеріалу... Передових педагогів усіх часів об'єднувало бажання і вміння працювати, аналізувати результати своєї праці, своєю особистістю впливати на становлення учнів як творчо мислячих, високоморальних, соціально адаптованих особистостей.

Сьогодні, під час переходу роботи колективу на педагогіку співробітництва, це найбільш відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності, забезпечує партнерську співпрацю вчителя та учнів, спрямовану на розв'язання системи суспільно та особистісно найважливіших навчальних і життєвих проблем. При такому підході учень є співавтором уроку, основна ж стратегія вчителя полягає у виявленні його індивідуальних здібностей і нахилів та створення сприятливих умов для подальшого їх розвитку.

Нам імпонує думка щодо різних підходів тлумачення поняття «форми організації навчання», адже це нормальне явище для сучасної педагогіки, оскільки в сучасних умовах учитель має право вибирати з палітри концепцій, що їх пропонують науковці, саме ту, яку вони вважають найбільш придатною для вирішення поставлених завдань та досягнення бажаного результату.

Форми організації навчання класифікуються за різними критеріями:

1) за кількістю учнів – індивідуальні форми навчання, парні, групові, колективні;
2) за місцем навчання – урок, праця в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми: екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві;

3) за часом навчання – урочні й позаурочні: факультативи, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо;

4) за дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках тощо); за тривалістю часу навчання – класичний урок (45 хв.), спарені заняття (90 хв.), спарені скорочені заняття (70 хв.), а також уроки «без дзвінків» [9].

Ми пропонуємо для формування професійної готовності майбутнього вчителя трудового навчання використання як традиційних (класичних), так і нестандартних (інноваційних) форм організації навчання.

Серед традиційних доречним буде використання таких форм організації навчання, як: лекції (вступні, тематичні, оглядові, настановчі, бінарні, проблемні та лекції-візуалізації); практичні заняття (ознайомчі, підтвердуючі, частково-пошукові, дослідницькі); навчальні екскурсії – така форма організації навчання є досить ефективною, оскільки жодне майстерне слово чи найяскравіша наочність не замінять живого споглядання; індивідуальні завдання (вид занять, які можна організувати за окремим графіком та з окремими студентами з метою їх професійного розвитку), консультації (надання студенту потрібної допомоги у засвоєнні теоретичного матеріалу та набутті практичних навичок) та самостійна робота.

Саме самостійна робота у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя технологій є головним резервом підвищення ефективності підготовки. Адже в умовах браку аудиторних годин саме за рахунок самостійної роботи, на котру припадає більша частина загального навчального часу дисциплін художньо-технічного профілю, є можливість упровадження розроблених методик. У процесі самостійної роботи студенти самостійно вивчають, закріплюють і поглиблюють раніше здобуті і нові знання, набувають практичних навичок і вмінь.

Дидактичні цілі самостійної роботи:

– закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять;

– самостійне опанування нового навчального матеріалу;

– формування професійних навичок і вмінь;

– формування вмінь і навичок самостійної розумової праці;

– розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань;

– самоосвіта [9].

Під час навчання зі студентами за запропонованою методикою доречним буде використання для формування їх професійної готовності таких форм організації навчання, які можна зарахувати до нестандартних, а саме:

– ігрові форми – ігри (ділові, інтелектуальні) та ігрові ситуації – це одна з небагатьох форм організації навчання, яка є найбільш цікавою, оскільки саме вони наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання [9];

– групові тренінги – форма навчання, метою якої є передача знань способом теоретичних лекцій, ділових ігор з подальшим аналізом, а також практичних занять, результатом яких є формування і розвиток деяких умінь і навичок;

– майстер-класи – сприяють формуванню самостійності, здатності організувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва. Створення умов для повноцінного прояву і розвитку майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування. До основних методичних прийомів майстер-класу належать: індукція, рефлексія, самоконструювання, творче конструювання та ін. [6].

Процес формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій до викладання художньо-технічних дисциплін значною мірою залежить від правильно підібраних методів здійснення навчальної діяльності. У зазначеному процесі, на нашу думку, мають місце і використовуються традиційні усім відомі загальнонавчальні методи навчання і при цьому найбільш популярні, які класифікуються:

- за рівнем активності: методи пасивні й активні;
- за джерелом одержання знань: словесні, наочні, практичні;
- за дидактичними цілями: методи набуття нових знань, формування умінь і навичок та застосування знань на практиці; перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

Серед найбільш уживаних методів навчання науковці виділяють такі: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково пошуковий, дослідницький, комунікативний, пізнавальний, перетворюючий, систематизуючий, контрольний та ін.

Таких класифікацій методів існує більше тридцяти залежно від виду виконуваної діяльності та вибору вчителя, проте ми хочемо звернути увагу на найбільш уживані.

Пропонуємо для формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій використовувати такі методи навчання:

- прес-метод – використовується тоді, коли в процесі навчання виникають дискусійні питання, в яких потрібно зайняти визначену позицію;

- мозковий штурм – метод колективного обговорення проблеми, яка потребує нетрадиційного вирішення;

- вправи – суть методу полягає в тому, що студенти виконують багаторазові дії, тобто тренуються у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці;

- навчальна праця – суть методу полягає у застосуванні здобутих знань для вирішення практичних завдань, в умінні використовувати теорію на практиці;

- ігровий метод – пізнавальні (дидактичні) ігри – це спеціально створені ситуації, які моделюють явища, що вивчаються.

Також залежно від особливостей навчально-виховного процесу використовуються такі методи: розповідь, бесіда, навчальна дискусія, демонстрація та ілюстрація, відео-метод та ситуаційний метод [9].

Формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій до викладання художньо-технічних дисциплін безпосередньо залежить від стану, особливостей та змін, що відбуваються у сучасній освіті, упровадження нових освітніх стандартів, рівневої підготовки фахівців, компетентнісного підходу. Постає питання упровадження в навчальний процес вищого навчального закладу інноваційних освітніх технологій з метою більш якісного формування професійної готовності майбутніх фахівців.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що формування професійної готовності майбутнього вчителя трудового навчання до викладання художньо-технічних дисциплін можна досягти запроваджуючи у навчальному процесі саме інноваційні технології навчання. Серед них нами виокремлено найбільш придатні, а саме:

- інтерактивні (це організація процесу навчання, заснована на взаємодії всіх його учасників, що передбачає навчання в групах, парах, об'єднаних спільною метою);

- проблемного навчання (передбачає послідовні та цілеспрямовані пізнавальні завдання, які учні (студенти) виконують під керівництвом учителя (викладача), активно засвоюючи нові знання;

- проєктні технології (освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку; метою проєктного навчання є формування таких умов навчального процесу, за яких його результатом стає здобуття індивідуального досвіду проєктної діяльності учня (студента);

- позиційне навчання (використання цієї технології передбачає концентрацію пізнавальної діяльності, посилення взаємодії викладачів і студентів, зняття напруження, пов'язаного з аспектами навчання);

– акмеологічні технології – це сукупність заходів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей та якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку і професіоналізму [1, с. 103; 4]. Акме технології націлені на актуалізацію потенціалу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання, на розвиток акмеологічних інваріантів його професіоналізму; вони реалізуються на основі використання модульної системи педагогічно-професіоналізованих акмеологічних тренінгів та акмеологічних розвивальних занять. Модульна структура цих тренінгів побудована відповідно з комплексом компонентів формування професійної готовності зазначеної категорії вчителів а саме: креативністю (інноваційністю), адаптивністю та рефлексивністю, емпатійністю, аутопсихологічною компетентністю, організаторськими і комунікативними якостями. Націленість на «акме» передбачає інтерактивну взаємодію, призначену для зміни та вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу (В. Вакуленко) [4]. Акмеологічна технологія формування професійної готовності майбутнього вчителя трудового навчання в умовах вищого навчального закладу охоплює навчальні, розвивальні, виховні, організаційно-управлінські, рефлексивні, діагностичні, корекційні, консультаційні та самоосвітні аспекти спеціалізованої діяльності вчителя.

Формування професійної готовності майбутніх учителів трудового навчання має бути спрямоване на інноваційні форми і методи, що стимулюють професійний розвиток і подальше самовдосконалення на шляху до вершин у професійній педагогічній діяльності, прагнення досягти рівня майстерності.

Відпрацювання важливих професійних якостей та забезпечення розвитку професійної готовності практично майбутнього вчителя технологій, реалізується за допомогою акмеологічних технологій.

Висновки... На основі викладеного вище можна стверджувати, що використання різноманітних освітніх технологій, форм та методів здійснення навчальної діяльності є результатом творчого підходу вчителя до справи. І педагогам треба розвивати дитину як неповторну індивідуальність, формувати в неї творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Актуальність проблеми використання інноваційних технологій навчання є очевидною, відтак процес покращання ситуації стосовно трудового навчання в загальноосвітній школі необхідно розпочинати саме у вищих із підготовки майбутнього вчителя зазначеної спеціальності. Якісна професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання є необхідною передумовою їх становлення як професіоналів – компетентних, соціально і психологічно зрілих особистостей, які вирізняються сучасним світоглядом, потребою в саморозвитку й самовдосконаленні. Сучасні досягнення науки і техніки потребують належного рівня підготовки сучасного учня, відповідно і сучасних уроків; лише нестандартний підхід та якісна підготовка майбутнього вчителя дасть бажаний результат.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. / Derkach A., Zazykin V. *Akmeologiya (Akmeology)*. St.Petersburg, Piter, 2003, 256 p. [in Russian].
2. Байкова Л. А. Технология игровой деятельности / Байкова Л. А. – Рязань : Рязанский государственный педагогический университет, 1994. – С. 13. / Bajkova L. A. *Technologiya igrovoj deyatel'nosti (Technology of game activity)*. Ryazan', Ryazanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1994, p. 13. [in Russian].
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с. / Bepaľko V. P. *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii (Components of pedagogical technology)*. Moscow, Pedagogika, 1989, 190 p. [in Russian].
4. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Вакуленко Валентина Миколаївна. – Луганськ, 2008. – 562 с. / Vakulenko V. M. *Akmeolohychnyi pidkhid u teorii y praktytsi vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy, Bilorusi, Rosii (porivnialnyi analiz) (Acmeological approach in the theory and practice of education degree Ukraine, Belarus, Russia (comparative analysis))*, Luhansk, 2008, 562 p. [in Ukrainian].
5. Клари́н М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / Клари́н М. В. – М. : Знание, 1989. – 75 с. / Klaryn M. V. *Pedagogicheskajaia tekhnolohyia v uchebnom protsesse. Analiz zarubezhnogo opy'ta (Pedagogical technology in the learning process. Analysis of foreign experience)*. – Moscow, Znanie, 1989, 75 p. [in Russian].
6. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : монографія / Ігор Євгенійович Каньковський ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2014. – 562 с. / Kankovskyi I. E. *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu : monohrafiia (The system of training teachers motor engineers Profile: monograph)*. Khmelnytskyi, FOP Tsiupak A. A., 2014, 562 c. [in Ukrainian].
7. Колкунова, В. В. Моральне виховання старших підлітків в умовах політехнічного учнівського середовища загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Колкунова Вікторія Володимирівна. – М., 2009. – 202 с. / Kolkunova V. V. *Moralne vykhovannia starshykh pidlitkiv v umovakh politekhnichnoho uchnivskoho seredovyshcha zahalnoosvitnoi shkoly (The moral education of older teenagers in Polytechnic student secondary school environment)*. Dysertatsiia kandydata pedahohychnykh nauk, spetsialnist 13.00.07, Moskva, 2009, 202 p. [in Ukrainian].

8.Новиков А. М. Формирование учебной деятельности / А. М. Новиков // Школьные технологии. – 2007. – № 4. – С. 18. / Novikov A. M. Formirovanie uchebnoi deyatelnosti (*Formation of educational activity*). Shkolny'e tekhnologii, 2007, Issue 4, p. 18. [in Russian].

9.Форми організації навчання. Навчальні матеріали онлайн. Педагогіка. Основи дидактики : конспект лекцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya#25. / Formy orhanizatsii navchannia. Navchalni materialy onlain. Pedahohika. Osnovy dydaktyky (*The forms of training. Training materials online. Pedagogy. Basics of didactics*). [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya#25. [in Ukrainian].

10.Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с. / Chaika V. M. Osnovy dydaktyky (*Basics of didactics*). Kyiv, Akademvydav, 2011, 238 p. [in Ukrainian].

11.Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Щуркова Н. Е. // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70. / Shhurkova N. E. Pedagogicheskaja tekhnologija kak uchebnaia dystsyplina. Pedagogika (*Pedagogical technology as a teaching discipline*). 1993, Issue 2, pp. 66–70. [in Russian].

Дата надходження статті: «03» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «12» травня 2017 р.

Рецензенти:

Гладкова В. – доктор педагогічних наук, професор

Красильникова Г. – доктор педагогічних наук, доцент

Лівшун Олександр – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, e-mail: a.livschun@yandex.ua

Livshun Oleksandr – senior teacher of the department of theory and methodology of labour and professional education of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, e-mail: a.livschun@yandex.ua

Хренова Вікторія – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, viktoriya74@meta.ua

Khrenova Victoriia – senior teacher of the department of theory and methodology of labour and professional education of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, e-mail: viktoriya74@meta.ua

Цитуйте цю статтю як:

Лівшун О. Особливості використання інноваційних технологій, форм та методів у професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання до викладання художньо-технічних дисциплін / Олександр Лівшун, Вікторія Хренова // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 96–101.

Cite this article as:

Livshun O., Khrenova V. Peculiarities of Application of Innovative Technologies, Forms and Methods in the Professional Training of Intending Handicraft Teachers to Teaching Art and Technical Subjects, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 96–101.

УДК 378.094+371.134

НАТАЛІЯ ЛІСНА-МІСЬКІВ,

аспірант

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

NATALIA LISNA-MISKIV,

postgraduate student

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0001-5457-6011

Характеристика організаційно-педагогічних умов, покладених у основу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності

Characteristics of Organizational-Pedagogical Conditions which are the Basis of Forming Readiness of the Future Nursing Bachelors to Professional Activity

В статті обґрунтовано доцільність впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів організаційно-педагогічних умов. З'ясовано, що потреба у впровадженні в освітній процес вищих медичних закладів додаткових психолого-педагогічних чинників продиктована відсутністю адекватного інструментарію та ефективних методичних напрацювань, які дозволяють підвищити якість професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів. Організаційно-педагогічні умови трактуються як додаткові психолого-педагогічні чинники, що вводяться в освітнє середовище вищого медичного закладу з метою інтеграції практичних заходів та передбачають суттєве вдосконалення стану готовності

майбутніх сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Системотвірним чинником під час обрання спектру організаційно-педагогічних умов виступав праксеологічний підхід. Усі обрані організаційно-педагогічні умови мають вагомий вплив на стан сформованості показників готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, праксеологічний підхід, професійна підготовка, майбутні медичні сестри.

The article substantiates the expediency of introduction in the educational process the professional training of future nursing bachelors organizational and pedagogical conditions. It was found that the need to introduce in the educational process of higher medical institutions some additional psychological and educational factors was dictated by the lack of adequate tools and effective methodical techniques that can improve the quality of professional training of future nursing bachelors. The attention is focused on the fact that organizational and pedagogical conditions are additional psychological and pedagogical factors that are introduced in the educational environment of higher medical institution to integrate practical measures. It is proved that the organizational and pedagogical conditions provide significant improvement of the state of readiness of future nursing bachelors to professional activity. During the research a working hypothesis that the praxeological approach should be on the basis for selection of organizational and pedagogical conditions was put forward. Choosing praxeological approach, we have considered that the effectiveness of educational activity of future bachelors must meet rationality, efficiency, economy and intensity. We believe that the praxeological approach has great potential to organize educational activity. Therefore, the use of praxeological approach to professional training of future nursing bachelors allows to study in practice the methods of implementation of effective professional activity and make practical recommendations for its improvement.

In the context of the praxeological approach four organizational and pedagogical conditions were chosen. These include: 1) the individualization of student learning as a factor in the formation of motivational valuable sphere of future nursing bachelors; 2) the systematic organization of integrative medical knowledge in the educational environment of higher medical institutions; 3) the formation of productive clinical experience of students of medical institutions in terms of teaching and undergraduate practices; 4) the use of gaming simulation methods in formation of personal competence of nursing bachelors.

In practical context when selecting organizational and pedagogical conditions, two factors were taken into account. Firstly, all chosen organizational and pedagogical conditions were conformable to the principles of praxeology and met fully the requirements of praxeological approach. Secondly, each of the four organizational and pedagogical conditions had a significant impact on the formation of indicators of specific component (motivational valuable, theoretical cognitive, practical connatative, personality-reflective) of readiness of future nursing bachelors to professional activity.

Key words: organizational and pedagogical conditions, praxeological approach, professional training, future nurses.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Модернізація української системи вищої медичної освіти потребує запровадження праксеологічного підходу. Саме на основі праксеологічного підходу можна досягнути у майбутніх медичних сестер-бакалаврів високого інтелектуально-творчого потенціалу, розвинути глобальне мислення та сформувати високий рівень готовності до професійної діяльності. Однак, як засвідчили результати проведеного констатувального етапу експериментального дослідження у переважній більшості навчальних закладів, які готують медичних сестер з ОКР «бакалавр» спостерігаємо лише епізодичне використання праксеологічного підходу, що не дозволяє належним чином формувати у студентів готовність до майбутньої професійної діяльності. Необхідність розробки концептуальних праксеологічних засад підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності зумовили потребу у провадженні в освітній процес додаткових психолог-педагогічних чинників – організаційно-педагогічних умов. У нашому баченні організаційно-педагогічні умови допоможуть суттєво вдосконалити професійну підготовку фахівців медсестринства – дипломованих бакалаврів.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки медичних фахівців були в центрі уваги науковців. Так, аналіз формування професіоналізму медичних сестер вивчали Л. Борисюк, М. Демянчук, С. Левківська, І. Мельничук, І. Радзівська, Л. Романишина, О. Шавальова, З. Шарлович та ін. Значний інтерес у контексті нашого дослідження представляють напрацювання С. Андрейчин, Г. Кліщ, В. Лісового, Н. Ліщенко, Л. Мілевської, Г. Паласюк та ін., у яких представлено характеристику сестринської справи у зарубіжних країнах. Нам імпонують висновки О. Ісаєвої стосовно того, що викладачі повинні систематично наголошувати майбутнім фахівцям сфери охорони здоров'я, що постійне

удосконалення умінь і навичок у майбутньому отримає адекватну оцінку та спричинить подальший кар'єрний ріст [2, с. 83].

Барто наголосити на тому, що нині у дисертаційних дослідженнях доведено ефективність різного роду додаткових чинників (педагогічних, психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних) умов для вдосконалення професіоналізму медичних сестер під час організації освітнього процесу. У контексті нашого дослідження доволі інформативним був підхід Л. Борисюк, яка розглядає педагогічні умови «як спеціально створені в межах навчального процесу обставини (чинники), реалізація яких забезпечує формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на всіх етапах підготовки до сестринської діяльності» [3, с. 86]. У підручнику з педагогіки вищої медичної освіти під авторством С. Максименко задекларовано подібну позицію, де педагогічні умови розглядаються як «значущий компонент педагогічного процесу, який інтегрує певну сукупність педагогічних заходів, спрямованих на досягнення поставленої мети» [4, с. 173].

Однак, встановлено, що ґрунтовних напрацювань, які би безпосередньо стосувалися обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які виокремлені на засадах праксеологічного підходу та покладені у основу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності нами не було виявлено.

Формулювання цілей статті... Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження в професійну підготовку майбутніх сестер-бакалаврів організаційно-педагогічних умов, які виокремлені на основі засад праксеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу... Насамперед доцільно зосередити увагу на тому, яке бачення науковців сутності та змісту педагогічних умов, які вводяться в освітній процес майбутніх фахівців, що реалізовуватимуть мед сестринську діяльність. У баченні Т. Закусилової, «умови впливають на навчальний процес, дозволяють ефективно управляти навчанням відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети» [6, с. 408]. У статті І. Лукашука наведено таке визначення організаційно-педагогічних умов забезпечення фахової компетентності майбутніх медичних сестер: «це цілісний комплекс заходів, котрі містять форми, методи, дидактичні умови, які свідомо визначені і впровадженні викладачем у навчальний процес згідно певних критеріїв з урахуванням сучасних вимог до медсестринського процесу, та які позитивно впливають на активізацію діяльності студентів і формування професійних компетенцій» [7, с. 20]. З психологічної точки зору, як доводить С. Занаюк, сутність умов полягає у «синтезі об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених педагогічних завдань» [8, с. 193].

Отже, проаналізувавши напрацювання науковців [2; 3; 4; 6; 7; 8], організаційно-педагогічні умови розглядаємо як додаткові психолого-педагогічні чинники, що вводяться в освітнє середовище вищого медичного закладу з метою інтеграції практичних заходів, які передбачають суттєве вдосконалення стану готовності майбутніх сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Під час обрання спектру організаційно-педагогічних умов ми вважали за доцільне проаналізувати можливості праксеології та безпосередньо застосувати праксеологічний підхід. Відзначимо, що, у контексті праксеологічного підходу було обрано такі організаційно-педагогічні умови:

- індивідуалізація навчання студентів як чинник формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх сестер-бакалаврів;
- системна організація інтегративних медичних знань в освітньому середовищі вищих медичних закладів;
- формування продуктивного клінічного досвіду студентів медичного навчального закладу в умовах навчальної та переддипломної практик;
- використання ігрових імітаційних методів у формуванні особистісної компетентності медичної сестри-бакалавра.

Виокремлюючи організаційно-педагогічні умови, які ми плануємо впровадити в освітній процес ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. А. Крупинського», до уваги брали два чинники. По-перше, усі обрані умови повинні бути співзвучними до тих засад, які декларує праксеологічний підхід. Обираючи праксеологічний підхід у якості профілюючого, ми виходили з тих міркувань, що результативність освітньої діяльності майбутніх бакалаврів має відповідати раціональності, продуктивності, економічності, енергійності та інтенсивності. У цьому контексті підтримуємо позицію Ю. Богоявленської [5], про те, що праксеологічний підхід застосовується для організації навчальної діяльності, а його використання дозволяє вивчити на практиці методи реалізації ефективної дії, скласти рекомендації для оптимізації практичної підготовки студентів. По-друге, кожна з чотирьох організаційно-педагогічних умов має мати вагомий вплив на стан сформованості показників конкретного компоненту (мотиваційно-ціннісного,

теоретико-когнітивного, практико-конативного, особистісно-рефлексивного) готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. У процесі дослідження була прийнята концептуальна позиція стосовно того, що лише цілісна та комплексна практична реалізація усіх організаційно-педагогічних умов в освітньому процесі може дати суттєвий позитивний вплив на вдосконалення майбутньої професійної діяльності медичних сестер-бакалаврів.

Обираючи першу організаційно-педагогічну умову, ми виходили з тих позицій, що мотиваційно-ціннісна сфера майбутніх медичних сестер реалізовує головну мету – сприяє системному і багатоаспектному усвідомленню потреби студентів у власному вдосконаленні через професію, допомагає розкриттю змісту, форм і способів професійної реалізації. Тому необхідно прикласти вагомий зусилля під час професійної підготовки студентів щоб вдосконалити мотиваційно-ціннісну сферу. У свою чергу, головною перевагою індивідуалізації навчання є те, що можна повністю адаптувати зміст, методи та темп навчальної діяльності студентів до їх особливостей, при цьому викладач має змогу слідкувати за кожною дією та операцією, яка виконується та вносити необхідні корективи. На основі індивідуалізації навчання майбутніх медичних сестер-бакалаврів у викладача є усі можливості для активного формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх сестер-бакалаврів. Як доводять О. Гомонюк, О. Онишко та В. Райко у «сучасній вітчизняній педагогічній практиці найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є: проектний метод, технологія продуктивного навчання, технологія індивідуального навчання, адаптивна система навчання, навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану [1, с. 76]. Саме ці поради будуть використанні під час практичного впровадження першої умови.

Друга організаційно-педагогічна умова – системна організація інтегративних медичних знань в освітньому середовищі вищих медичних закладів – була спрямована на вдосконалення показників теоретико-когнітивного компоненту готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Обираючи інтеграцію, ми, насамперед, виходили з тих міркувань, що традиційна дискретно-дисциплінарна система професійної підготовки студентів не повною мірою дозволяє формувати у них інтегративні знання. Як свідчить наш власний практичний досвід, цей факт пов'язаний з тим, що цілі та зміст окремих навчальних дисциплін ізольовані один від одного. Однак, найістотніша частина навчального процесу потребує виваженого об'єднання знань в цілісну систему. При традиційному підході цей факт викладачами до уваги береться в недостатній мірі (покладається на самих студентів, або здійснюється лише фрагментарно). Тому, для забезпечення диференційованості знань необхідна цілеспрямована робота викладачів щодо їх інтеграції. Ця діяльність полягає в системній організації наукової та професійно орієнтованої інформації, що викладається студентам, а також впровадження педагогічно виваженого управління пізнавальною діяльністю студентів.

Третя організаційно-педагогічна умова – формування продуктивного клінічного досвіду студентів медичного навчального закладу в умовах навчальної та переддипломної практик – передбачала досягнення позитивних результатів щодо формування показників практико-конативного компоненту готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. У навчальному плані підготовки майбутніх фахівців медсестринства з дипломом бакалавра вагому роль відведено практичній підготовці. Як доводить Г. Олеськова «набуття практичних навичок студентами безпосередньо у лікувальному закладі протягом проходження практики студентами є базовою складовою фахової підготовки сестринського персоналу, що в свою чергу, має здійснюватися на найвищому рівні та займати більшу кількість годин навчального плану» [9, с. 111].

У практичному аспекті, ми виходили з тих міркувань, що лікувально-профілактичні заклади, які є базою для практичної підготовки фахівців, виступають своєрідним тренувальним майданчиком, де студенти розвивають свої конативні здібності, вдосконалюють професійні знання, набувають необхідні практичні уміння та навички, оволодівають досвідом колективної взаємодії та мають змогу сформувати таку професійну якість як індивідуальна відповідальність за результати своєї праці, а також опановують деонтологічними і соціокультурними нормами. У цьому контексті саме практична діяльність розглядається нами як невід'ємна складова медичної освіти майбутньої сестри-бакалавра. Практична підготовка, в першу чергу, акумулює воедино цінності та установки сучасної медицини з передовими вітчизняними традиціями в нову ціннісну систему медичного співтовариства. На основі вдосконалення практичної підготовки під час навчальної та переддипломної практик ми зможемо досягнути організацію відкритої, варіативної, професійно і духовно насиченої, діалогічної професійної підготовки студентів, що забезпечить становлення особистості фахівця-професіонала з високим рівнем практико-конативних умінь та навичок у медсестринстві.

З метою вдосконалення стану сформованості показників особистісно-рефлексивного компоненту готовності було запропоновано впровадити четверту організаційно-педагогічну умову –

використання ігрових імітаційних методів у формуванні особистісної компетентності медичної сестри-бакалавра. На основі аналізу навчального підручника з педагогіки вищої медичної освіти під авторством С. Максименко та М. Філоненко [4] було встановлено, що у практиці медичних навчальних закладів виокремлюють такі моделі навчальних технологій підготовки майбутніх фахівців, як: інформаційна, структурно-логічна, особи тісно-орієнтовна, інтеграційна, ігрова (симуляційна), тренінгові, діалогова, інформаційно-компютерна. погоджуємося з авторами у тому, що усі ці технології виступають невідомою складовою фахової підготовки сестринського персоналу в Україні, однак найбільш ефективними є ті технології, які наближають студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності. погоджуємося із Г. Олесюковою [9] у тому, що мінімізувати кількість медичних помилок сестринського персоналу допомагають стимуляційні технології, передусім на заняттях з клінічних дисциплін. Науковець відзначає, що «важко назвати повноцінним навчальний процес фахової підготовки сестринського персоналу в сучасних умовах без відпрацювання первинних навичок на тренажерах та фантомах, за допомогою яких можна імітувати як елементарні клінічні ситуації, так і здійснити реанімаційні заходи» [9, с. 111]. Відзначимо, що нині у практиці організації освітнього процесу у ВНЗ активно використовуються такі види ігор, як: навчальні, тренувальні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі. Саме такий арсенал ігрових вправ ми пропонуємо викладачам для того, щоб суттєво змінити сформованість показників особистісно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності.

Висновки... У процесі дослідження було встановлено, що потреба у впровадженні в освітній процес вищих медичних закладів організаційно-педагогічних умов продиктована відсутністю адекватного психолого-педагогічного інструментарію та недостатньою кількістю практико-орієнтованих методичних напрацювань, які б дозволили підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів та підвищили результативність цілісного процесу, що спрямований на формування готовності до майбутньої професійної діяльності на засадах прагматичного підходу у вищих медичних закладах. Вважаємо, що цілеспрямована діяльність щодо практичного впровадження організаційно-педагогічних умов дасть суттєві позитивні результати, які будуть підтверджені на основі використання методів математичної статистики під час організації та проведення формувального етапу експериментального дослідження.

До перспективних напрямів досліджень відносимо розробку методики практичного впровадження організаційно-педагогічних умов, а також організацію психолого-педагогічного тренінгу для викладацького складу щодо вивчення переваг прагматичного підходу під час професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Гомонюк О. М. Особливості інноваційної діяльності педагогів / О. М. Гомонюк, О. Г. Онишко, В. В. Райко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. С. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 74–76. / Homoniuk O. M. Osoblyvosti innovatsiinoi diialnosti pedahohiv (*Features innovative activity of teachers*), Aktualni pytannia teorii ta praktyku psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv, Khmelnytskyi, 2017, pp. 74–76. [in Ukrainian].

2. Ісаєва О. С. «Професійна цілісність і чесність» майбутніх лікарів / О. С. Ісаєва // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXII. – Том 2 – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 81–84. / Isaieva O. S. «Profesiina tsilisnist i chesnist» maibutnikh likariv (*«Professional integrity and honesty» future doctors*), Pedahohichni nauky, Kherson, Vol. LXXII, Part 2, pp. 81–84 [in Ukrainian].

3. Борисюк Л. О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Леся Олександрівна Борисюк. – Хмельницький, 2016. – 253 с. / Borysiuk L. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv sestrynskoï spravy u protsesi yvchennia khimiko-biologichnykh dystsyplin (*Formation of Professional Competence of the Future Bachelors of Nursing Care in the Process of Study of Chemical-Biological Disciplines*), Khmelnytskyi, 2016, 253 p. [in Ukrainian].

4. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти : підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 288 с. / Maksymenko S. D. Pedahohika vyshchoi medychnoi osvity : pidruchnyk (*Pedagogy of higher medical education*), K, Tsentr uchbovoi literatury, 2014, 288 p. [in Ukrainian].

5. Богоявленська Ю. Прагматичні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): Закінчення / Ю. Богоявленська // Економіка України. – 2005. – №1. – С. 59–64. / Bohoiavlenska Yu. Praxeologichni pidkhody u menedzhmenti (teoretychne doslidzhennia): Zakinchennia (*Praxeological approaches to management (theoretical study): Finish*), Ekonomika Ukrainy, 2005, Vol. 1, pp. 59–64. [in Ukrainian].

6. Закусилова Т. О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки / Т. О. Закусилова // Молодий вчений. – 2016. – № 7. – С. 407–410. / Zakusylova T. O. Pedahohichni umovy formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidhotovky (*Pedagogical conditions of formation of bases of professionalism of future nurses in the professional training*), Molodyi vchenyi, 2016. Vol. 7, pp. 407–410. [in Ukrainian].

7.Лукашук І. М. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків в процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін / І. М. Лукашук // Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1(12). – Херсон : Грінь Д.С., 2015. – Т. 5. – С. 19–22. / Lukashchuk I. M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zabezpechennia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh sesterykh na osnovi mizhpredmetnykh zviazkiv v protsesi navchannia khimiko-biologichnykh dystsyplin (*Organizational and pedagogical conditions of maintenance of professional competence of nurses based on interdisciplinary connections in learning the chemical and biological sciences*), Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu, Vol. 1(12), Kherson, 2015, Part 5, pp. 19–22. [in Ukrainian].

8.Занаюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занаюк. – К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с. / Zanaayuk S. S. Psihologiya motivacii (*Psychology of motivation*), Kyiv, 2002, 352 p. [in Russian]

9.Олеськова Г. Г. Застосування сучасних технологій фахової підготовки сестринського персоналу в Україні / Г. Г. Олеськова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 111–112. / Oleskova H. H. Zastosuvannia suchasnykh tekhnolohii fakhovoi pidhotovky sestrynskoho personalu v Ukraini (*Modern technology professional training of nursing personnel in Ukraine*), Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv, Khmelnytskyi, 2017, pp. 111–112. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «30» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Мельничук І. – доктор педагогічних наук, професор

Поліщук В. – доктор педагогічних наук, професор

Лісна-Міський Наталія – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: natalisnamiskiv@gmail.com

Lisna-Miskiv Natalia – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: natalisnamiskiv@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Лісна-Міський Н. Характеристика організаційно-педагогічних умов, покладених у основу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності / Наталія Лісна-Міський // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 101–106.

Lisna-Miskiv N. Characteristics of Organizational-Pedagogical Conditions which are the Basis of Forming Readiness of the Future Nursing Bachelors to Professional Activity, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 101–106.

УДК 355.237.3:37.012(045)

ЮРІЙ ЛІСНІЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Одеса, Військова академія (м.Одеса))

YURI LISNICHENKO,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Odesa, Military Academy (city of Odesa))

orcid.org/0000-0001-6922-5783

Модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності

в процесі вивчення фахових дисциплін

Model of Preparing of the Future Officers to the Professional Activity

in the Process of Studying Professional Disciplines

У статті розкривається сутність моделі підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. Описано специфічні вимоги, які висувають науковці до розробки педагогічних моделей навчання. Зосереджено увагу на результативних чинниках при моделюванні процесу підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін. Представлено педагогічні підходи формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, теоретично обґрунтовано теоретичні основи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, особливості та структури їх підготовки, основні характеристики і механізми взаємозв'язків та аспектів взаємовпливів у моделі готовності. Використовуючи метод моделювання, автором статті розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. Представлено та охарактеризовано її основні структурні компоненти.

Ключові слова: модель, майбутні офіцери, професійна діяльність, фахові дисципліни, структурні компоненти.

The article reveals the essence of the model of preparation of the future officers for professional activity in the course of studying of special disciplines. The specific requirements put forward by scientists to the development of pedagogical models of learning have been described. The attention is focused on the productive factors in the simulation of the process of training of the future officers of the airborne forces to professional activity in the course of studying of special disciplines. The pedagogical approaches of formation of readiness of the future officers for professional careers in the course of studying of special disciplines have been offered. Scientific-pedagogical literature has been analyzed, theoretical bases of training of the future officers to professional activity, peculiarities and structure of their training, the basic characteristics and mechanisms of the relationships and aspects of interaction in a model of preparedness have been theoretically grounded. Using the modeling method, the author developed structural-functional model of preparation of the future officers for professional activity in the course of studying of special disciplines. Its main structural components have been presented and described.

Key words: *model, future officers, professional activity, professional disciplines, structural components.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтеграція національної системи освіти в європейське освітнє середовище та зміна змісту й структури вищої військової освіти сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Це обумовлює необхідність оновлення змісту фахової підготовки майбутніх офіцерів і використання сучасних та ефективних педагогічних технологій у процесі їхньої навчальної діяльності. Крім того, якісна професійна освіта у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) має враховувати соціальні вимоги до майбутньої професійної діяльності офіцерів та орієнтуватись на сформованість військово-професійних, патріотичних, ділових, морально-психологічних якостей майбутніх військових фахівців, високий рівень вихованості курсантів і розвиненість їхніх ціннісних орієнтацій. Але особливе значення мають професійні знання, уміння і навички, які формуються і розвиваються у процесі вивчення фахових дисциплін. Серед них здатність синтезувати й аналізувати інформацію, самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях службово-професійної діяльності, володіти різними видами озброєння, управляти підрозділами в різних умовах, забезпечувати їх дієздатність і боєздатність тощо. З огляду на це, удосконалення підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності є важливим завданням науки і педагогічної практики, актуальність вирішення якого посилюють й інші впливові чинники.

Аналіз досліджень і публікацій... Концепції розвитку освіти й підготовки фахівців у вищій школі розглядалися у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Мороза; концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів подано в наукових дослідженнях О. Барабанщикова, А. Галімова, В. Давидова, О. Діденка, А. Зельницького, Л. Кандибович, І. Новака, В. Чернявського, В. Ягупова; проблемами підготовки фахівців у військовій педагогіці займалися А. Зельницький, Д. Іщенко, А. Лігоцький, Є. Літвіновський, В. Маслов, М. Нецадим, Л. Романишина, І. Руснак, С. Сінкевич, О. Торічний та ін. Однак проблема підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін потребує подальшого дослідження, оскільки важливим є побудова та характеристика сутності моделі підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття сутності моделі підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу... За своєю сутністю педагогічний процес у ВВНЗ – це процес соціальний, покликаний реалізувати положення Конституції України про оборону країни, чинного законодавства з оборонних питань й інших вимог органів державної влади про необхідність зміцнення й підтримки обороноздатності й безпеки України. Соціальне замовлення суспільства виражається в загальній меті педагогічного процесу – забезпеченні всебічного особистісного розвитку майбутнього офіцера, підготовленості його до успішного вирішення професійних завдань відповідно до отриманої у вищих військових навчальних закладах кваліфікації. Ця мета є вихідним моментом, що обумовлює функціонування педагогічного процесу у вищих військових навчальних закладах як системи. При цьому мета як вираження замовлення суспільства, інтерпретована в педагогічних термінах, виконує роль системоутворюючого фактора [10, с. 148].

Педагогічний процес у ВВНЗ – це спеціально організована система навчальної й виховної діяльності науково-педагогічного і керівного складу навчального закладу за участю громадських організацій щодо підготовки кваліфікованих офіцерських кадрів з розвиненими професійно значимими й особистісними якостями [6, с. 65].

Саме моделювання надає можливість всебічно розглянути педагогічну систему й визначити шляхи її вдосконалення. «Модель (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних

закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу [10, с. 227].

Відповідно до подання Ю. Бабанського моделювання дозволяє:

1) характеризувати об'єкт, що вивчається, наочно: у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису;

2) робити вивчення досліджуваних об'єктів більш глибоким за своєю суттю за рахунок використання аналогій, які мають як пояснювальну, так і прогностичну значущість [1, с. 2].

Модель об'єкта має багаторівневу структуру і являє собою інформаційний контекст, на тлі якого відбуваються освітні процеси. Чим багатшою є інформаційна модель об'єкта, тим вищими є можливості її маніпулювання і тим кращою та різноманітнішою є якість прийнятих рішень [7, с. 82].

До розробки педагогічних моделей навчання науковці висувають певні специфічні вимоги:

– концептуальність: модель повинна спиратись на наукову концепцію, до складу якої входять філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

– системність: модель повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність;

– керованість: передбачає можливість керування, поетапної діагностики навчального процесу, зміну засобів і методів для поліпшення результатів;

– ефективність: модель повинна бути оптимальною за параметрами «результат/витрати», гарантовано досягати прийнятих стандартів навчання та виховання;

– відтворюваність: передбачає можливість переносу моделі для застосування іншими освітніми закладами [4, с. 201].

Важливе значення при обґрунтуванні та розкритті структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін мають ряд підходів.

Науковець В. Ільїн сформулював перелік вимог, яким повинна відповідати модель:

– по-перше, вона повинна відображати цілісність процесу чи явища;

– по-друге, давати опис умов і засобів відбування процесу;

– по-третє, вона повинна будуватися структурно [5, с. 102].

Одним із найбільш результативних чинників при моделюванні процесу підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін є системний підхід, що дозволяє виявити цілісність взаємодії всіх компонентів з їх зв'язками та відношеннями, що обумовлюють її структуру, організацію та принципи управління для реалізації мети та завдань підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Системний підхід дозволяє розглянути процес побудови моделі з урахуванням усіх чинників, які утворюють цілісну єдність, послідовність, наступність, підпорядкованість, науковість, ефективність.

Відповідно до системно-цілісного підходу, освітній процес потрібно розглядати в двох структурних характеристиках – стану і руху. Структура стану:

– це побудова процесу в розрізі, в кожен момент руху;

– структура руху – це перетворення стану процесу по ходу його руху [5, с. 106].

Для вирішення завдань нашого дослідження також важливе значення має діяльнісний підхід до визначення цілей. Його основною перевагою є можливість формалізувати і трансформувати діяльність офіцера в модель його підготовки, тобто виявити систему професійно значущих якостей особистості, які потрібно сформувати у курсантів, насамперед йдеться про дисциплінованість. Постановка мети передбачає планування, передбачення способів виконання дій. «Мета – це проект дії, що визначає характер і системну впорядкованість різних актів та операцій. Мета є способом інтеграції різних дій людини в певну послідовність або систему» [10, с. 312].

Дослідження є найбільш результативним з огляду особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців. Серед провідних учених-педагогів, що внесли значний внесок у розробку особистісно-орієнтованої моделі освіти, необхідно назвати О. Барабанщикова [2, с. 68], І. Беха [3, с. 169], В. Зінченка [8, с. 325], А. Петровського [9, с. 169].

Особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки фахівців включає розвиток духовних, загальнолюдських, етичних цінностей, які підпорядковані освітній системі для формування всебічно розвинутої майбутнього фахівця.

Мета і задачі підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін є вихідними при вдосконаленні та визначеності шліхів підготовки майбутніх офіцерів до означеного виду діяльності:

– змісту навчання;

– принципів (науковість, наступність, послідовність, ефективність, індивідуальність, цілеспрямованість);

– методів (словесний, наочний, практичний, проектний, дослідницький);
– засобів (технічні системи, телекомунікації, локальні і глобальні мережі);
– форм (лекції, практичні роботи, контрольні роботи, самостійно-індивідуальна робота, науково-дослідницька робота) освітнього впливу.

Для їх досягнення були комплексно задіяні такі блоки навчання: теоретико-методологічний; організаційно-змістовий; діагностично-діяльнісний;

Педагогічними підходами формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін виступають: системний підхід; діяльнісний підхід; компетентнісний підхід; особистісно-орієнтований підхід.

Зупинимось на принципах підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності з їх характерними особливостями:

– принцип науковості відображає освітню та військово-професійну спрямованість освітнього процесу до міжпредметної та соціальної підготовки з постійним ростом фахових знань, умінь та навичок, закономірні зв'язки навчально-виховного процесу, формування наукового світогляду, створення умов для наукової роботи, розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця, що спрямована на вдосконалення й професійне зростання;

– принцип наступності забезпечує послідовність та наступність організації навчального процесу підпорядковуючи навчання оволодінню системою міждисциплінарних навичок й умінь та формування готовності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності з урахування міждисциплінарності і поліпрофесійності освітньо-військового процесу;

– принцип послідовності вимагає встановлення послідовності вивчення фахових знань, визначення співвідношення між професійними поняттями, забезпечення послідовності етапів засвоєння знань, умінь та формування навичок із встановленим порядком і методикою їх оволодіння;

– принцип ефективності забезпечує спрямованість усього процесу підготовки майбутніх офіцерів до професійної готовності до виконання поставлених завдань, особистісно-професійного зростання, професійної діяльності;

– принцип індивідуальності передбачає активізацію навчальної та самостійної діяльності майбутніх офіцерів з урахуванням їх особистісних і індивідуальних характеристик та вимагає створення умов для виявлення їх особистісних якостей для реалізації їх потенційних можливостей, розробки індивідуального плану загальнонаукового й професійного саморозвитку курсантів, забезпечення єдності навчального процесу і військової підготовки з посиленням індивідуалізації такого процесу;

– принцип цілеспрямованості вимагає формування цілей, інтересу до оволодіння військової підготовки, формування цілеспрямованої діяльності до процесу отримання професійних знань та умінь їх застосовувати.

Теоретико-методологічний блок також охоплює:

– методи (словесний, наочний, практичний, проектний, дослідницький);
– форми (лекції, практичні роботи, контрольні роботи, самостійно-індивідуальна робота, науково-дослідницька робота);

– засоби (технічні системи, телекомунікації, локальні і глобальні мережі).

Основними шляхами реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін, є:

– лекційна робота, спрямована на формування теоретичної компетентності у сфері військової підготовки та позитивної мотивації до вивчення фахових дисциплін із подальшою метою на самовдосконалення та саморозвитку у визначеному напрямі (навчальні дисципліни: «Тактика», «Управління діями та тактика підрозділів високомобільних десантних військ»);

– практична робота, спрямована на опанування технологій військової підготовки, професійної майстерності та компетентності (семінари, польові заняття, тактичні заняття, тактично-стройові заняття, групові вправи);

– контрольна робота, спрямована на виконання системи спеціально розроблених завдань із метою виявлення динаміки формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності;

– самостійно-індивідуальна робота, спрямована на формування індивідуальних характеристик кожного майбутнього офіцера, розвиток їх самостійної роботи, активізацію індивідуальної діяльності до самовдосконалення і саморозвитку, формування конструктивних рішень при виконанні поставлених завдань і вияв самостійно-професійної діяльності;

– науково-дослідницька робота, спрямована на виконання творчих і наукових робіт з формування у майбутніх офіцерів компетентності до написання такого виду робіт.

Організаційно-змістовий блок системи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності полягає в обґрунтуванні основних етапів підготовки з урахуванням особливостей та структури їх

підготовки у процесі вивчення фахових дисциплін, основу яких складає комплексна програма підготовки, що спрямована на формування готовності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Організаційно-змістовий блок передбачає такі етапи підготовки з урахування особливостей та структури підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін:

- мотиваційно-діагностичний (планування навчально-пізнавальної діяльності);
- навчально-формульвальний (навчальні дисципліни: «Тактика», «Управління діями та тактика підрозділів високомобільних десантних військ»);
- практично-результуючий (комплекс професійно-орієнтованих завдань, науково-дослідницькі роботи, військові тренування та стажування).

Діагностично-діяльнісний блок системи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін полягає у моніторингу процесу їх підготовки та простеженні динаміки формування:

- компонентів їх готовності до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін:
- мотиваційний;
- когнітивний;
- операційно-діяльнісний;
- особистісно-результативний;
- критеріїв:

а) усвідомлення значущості готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності (стійкий інтерес до вивчення фахових дисциплін; практичний інтерес до професійної діяльності; можливість реалізації своїх мотиваційних цінностей до майбутньої професії). Показником критерію є: стійкий інтерес до вивчення фахових дисциплін;

б) цілеспрямованість пізнавальної активності майбутніх офіцерів на процес вивчення фахових дисциплін (готовність до цілеспрямованої професійної діяльності; військова витриманість, наполегливість; здатність виконувати військові завдання; свідоме ставлення до прийняття рішень і їх виконання; самоконтроль та управління власним станом і поведінкою в умовах військової діяльності; сформованість вольових якостей та установка на подолання військово-професійних труднощів). Показником цього критерію є компетентність застосування набутих умінь і навичок у практичній діяльності;

в) готовність застосовувати набуті вміння та навички для виконання різних видів професійної діяльності (рівень теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності; здатність добирати та здійснювати послідовність дій з накресленими шляхами їх вирішення). Показником критерію є: рівень теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності;

г) сформованість особистісних якостей майбутніх офіцерів до здійснення професійної діяльності (наявність професійно-значущих і військових компетенцій для виконання професійних завдань; практична реалізація професійних навичок; самореалізація у розкритті потенційних особистісних та професійних якостей; саморозвиток до професійної діяльності та військового вишколу). Показником критерію є рівень сформованості рефлексії і самооцінювання;

– рівні такої готовності:

- а) низький;
- б) задовільний;
- в) достатній;
- г) високий.

Результативний блок у пропонованій нами моделі становить аналіз результатів впровадження розробленої системи підготовки майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Результуючим показником цієї підготовки є сформованість готовності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ до зазначеного виду діяльності з ефективною статистичною значущістю прогресивних змін, що проявили себе впродовж формульвального експерименту впровадження педагогічних умов досліджуваної готовності (мотивування майбутніх офіцерів до вивчення фахових дисциплін у процесі їх підготовки до професійної діяльності на основі компетентісного підходу; активізація підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності з використанням інтерактивних методів; організація самостійної роботи майбутніх офіцерів для підвищення якості їх професійної підготовки).

Вагомим показником ефективності впровадження такої системи підготовки відображається у показниках компонентів досліджуваної готовності.

Структурно-функціональна модель наочно подана на рис. 1.

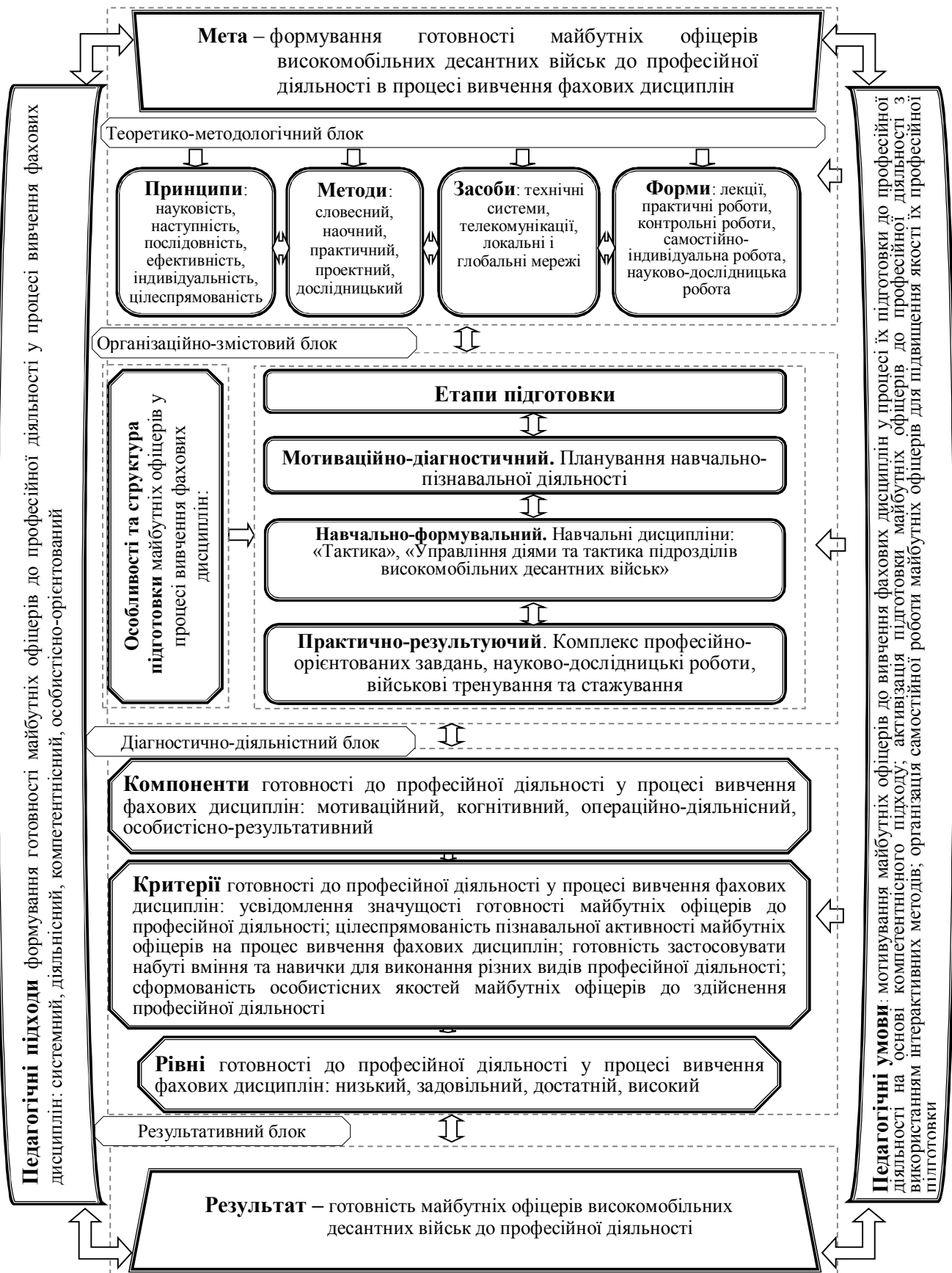


Рис. 1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін

Висновки... Використовуючи метод моделювання, на основі аналізу науково-педагогічної літератури, теоретичного обґрунтування теоретичних основ підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, особливостей та структури їх підготовки, основних характеристик і механізмів взаємозв'язків та аспектів взаємовпливів у моделі готовності, розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Побудована модель повною мірою враховує соціальне замовлення, навчально-пізнавальну діяльність, особливості та структуру підготовки майбутніх офіцерів, що відповідає професійному спрямуванню навчально-виховного процесу з такими складниками: мета, принципи, методи, засоби, форми, педагогічні підходи, особливості та структура підготовки майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін, етапи підготовки, навчальні дисципліни, знання, уміння й навички, що формуються, компоненти, критерії, рівні готовності до професійної діяльності, результат.

Список використаних джерел і літератури/References

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский // Методические основы. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с. / Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo processa (*Optimization of the Educational Process*), Metodicheskie osnovy, Moscow, Prosveshhenie, 1982, 192 p. [in Russian].
2. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ВПА, 1995. – 108 с. / Barabanshnikov A. V. Voenno-pedagogicheskaya diagnostika (*Military-Pedagogical Diagnostics*), Moscow, VPA, 1995, 108 p. [in Russian].
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с. / Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovaniy pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady (*Educating Personality. Personally-Oriented Approach: Theoretic-Technological Bases*), Kyiv, Lybid, 2003, Book 1, 280 p. [in Ukrainian].
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. / Entsiklopediia osvity (*Encyclopedia of Education*), holov. red. V. H. Kremen, Kyiv, Yurinkom Inter, 2008, 1040 p. [in Ukrainian].
5. Ильин В. С. Формирование личности школьника (Целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Просвещение, 1984. – 144 с. / Il'in V. S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (Celostnyj process) (*Formation of Schoolchild's Personality (Integral Process)*), Moscow, Prosveshhenie, 1984, 144 p. [in Russian].
6. Ищенко Д. В. Личность и ценности. Система моральных качеств офицера-пограничника / Д. В. Ищенко. – Хмельницкий : изд-во АПВУ, 1996. – 106 с. / Ishchenko D. V. Lichnost' i cennosti. Sistema moral'nykh kachestv oficera-pogranichnika (*Personality and Values. System of Moral Qualities of the Officer-Border Guard*), Xmel'nickij, izd-vo APVU, 1996, 144 p. [in Russian].
7. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мороз Надія Володимирівна. – Хмельницький, 2007. – 234 с. / Moroz N. V. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii yak skladovoi profesiinoi pidhotovky kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv (*Formation of Socio-Cultural Competence as a Component of Professional Preparation of Cadets of Higher Military Educational Institutions*), Khmelnytskyi, 2007, 234 p. [in Ukrainian].
8. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с. / Psichologicheskij slovar' (*Psychological Dictionary*), pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova, Moscow, Pedagogika-Press, 1996, 440 p. [in Russian].
9. Психология развивающейся личности / [ред. А. В. Петровский]. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с. / Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti (*Psychology of the Developing Personality*), red. A. V. Petrovskij, Moscow, Pedagogika, 1987, 240 p. [in Russian].
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с. / Yagupov V. V. Pedahohika (*Pedagogy : Manual*), Kyiv, Lybid, 2002, 560 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «14» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «19» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Лісниченко Юрій – начальник кафедри тактики і загальновійськових дисциплін Військової академії (м. Одеса), кандидат педагогічних наук, e-mail: lisnicheko@gmail.com

Lisnichenko Yurii – head of the department of tactics and general war disciplines of Military Academy (city of Odesa), candidate of pedagogical sciences, e-mail: lisnicheko@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Лісниченко Ю. Модель підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін / Юрій Лісниченко // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 106–112.

Cite this article as:

Lisnichenko Yu. Model of Preparing of the Future Officers to the Professional Activity in the Process of Studying Professional Disciplines, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 106–112.

**Керівництво вищою освітою УСРР в умовах посилення репресивно-тоталітарної системи
(кінець 1920-х – початок 1930-х рр.)**

**Management of Higher Education in Ukrainian SSR in Conditions of Strengthening the
Repressive Totalitarian System (Late 1920s – Early 1930s)**

У статті висвітлено основні напрями діяльності Народного комісаріату освіти УСРР щодо реорганізації вищих навчальних закладів наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр. Проаналізовано законодавчу базу процесу уніфікації української системи вищої освіти за російським зразком. Розкрито погляди керівників Наркомосу УСРР стосовно реформування системи вищої освіти. Розглянуто особливості організації навчально-виховного процесу вищів означеного періоду. Приділено значну увагу формуванню контингенту студентів вищих навчальних закладів, соціально-академічним реформам в інститутах та технікумах, посиленню адміністративного впливу на українське студентство, політизації роботи студентських товариств, організацій. Простежено вплив урядової політики на розвиток системи вищої освіти УСРР, зокрема в умовах посилення репресивно-тоталітарного режиму.

Ключові слова: Наркомос УСРР, реорганізація, уніфікація, вищі навчальні заклади, студенти.

At the present stage our society needs reforms in all spheres of life. Search of the best ways to build the educational process in higher education is not possible without the historical lessons of the past. Only the experience of previous generations, it is necessary to develop the education system today. Therefore, special importance is the study of the People's Commissariat of Ukrainian SSR in terms of abolition of democratization in education, the emergence of the totalitarian system. The article highlights the main activities of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR on the reorganization of higher education in the late 1920s - early 1930s. The legislative framework of the process of unification of Ukrainian higher education in the Russian sample has been analysed. The views of the USSR the People's Commissariat for reform of higher education have been revealed. The features of the educational process, universities definite period have been described. Much attention has been paid to the formation of the contingent of university students, social reforms in academic institutes and colleges, strengthening of administrative influence on Ukrainian students, the politicization of student societies and organizations. The impact of government policies on the development of higher education of USSR, including the increasingly repressive and totalitarian regime has been traced. It was found that period during the late 1920's - early 1930's. is characterized by consolidation of administrative-command system, the formation of the personality cult of Stalin, the spread of communist ideas. Stalinist repression caused significant losses in the education system of Ukraine. This led to a gradual strengthening in the educational process of universities repetitive forms and universal methods of training and education, use them without opportunities, needs and interests of students.

Key words: People's Commissariat of Ukrainian SSR, reorganization, unification, high educational establishments, students.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку нашого суспільства очевидною є необхідність перетворень в усіх сферах життєдіяльності. Зокрема, особливої актуальності набуло питання розбудови системи вищої освіти у відповідності з європейськими стандартами. У Законі України «Про вищу освіту» наголошується, що вища освіта повинна будуватися на принципах «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [4, с.6].

Пошук оптимальних шляхів побудови навчально-виховного процесу у системі вищої освіти неможливий без урахування історичних уроків минулого. Лише враховуючи досвід попередніх поколінь, потрібно розбудовувати систему освіти сьогодення. Тому особливого значення набуває

вивчення діяльності Народного комісаріату освіти УСРР (далі – НКО) в умовах скасування демократизації в галузі освіти, зародження тоталітарної системи.

Аналіз досліджень і публікацій ... Аналіз історіографічно-джерельної бази показав, що історія вищої освіти України періоду кінця 1920-х – початку 1930-х рр. представлена як у наукових працях сучасних дослідників, так і у відомих українських діячів того часу. У публікаціях безпосередніх учасників побудови української системи освіти Г. Гринька, Я. Ряппо, С. Сірополка, М. Скрипника, О. Шумського та ін. розкрито проблеми вищої школи УСРР у період її реформування, уніфікації, подано значний фактологічний матеріал. Вагомий внесок у дослідження історичних аспектів розбудови національної моделі освіти зробили сучасні науковці Л. Березівська, О. Завальнюк, О. Рябченко, О. Сухомлинська та ін. Однак основним напрямком діяльності НКО УСРР щодо реформування системи вищої освіти наприкінці 1929-х – на початку 1930-х рр. в історіографії належної уваги не приділялося.

Формулювання цілей статті... Враховуючи вищезазначене, метою статті є висвітлення діяльності НКО УСРР у галузі вищої освіти в умовах посилення репресивно-тоталітарної системи (кінець 1920-х – початок 1930-х рр.).

Виклад основного матеріалу... Політика радянського керівництва кінця 1920-х рр. офіційно була названа «культурною революцією». У квітні 1929 р. XVI партійна конференція прийняла перший п'ятирічний план розвитку народного господарства, який став програмою «розгорнутого наступу соціалізму по всьому фронту».

З розвитком народного господарства перед вищою школою постало нове завдання – диференціація та спеціалізація вищів, підготовка фахівців у галузі «окремих вузьких фахів». Мережа вищих навчальних закладів УСРР складалася з трьох типів: інститут, політехнікум, технікум. У цьому полягала її відмінність від системи освіти Росії, оскільки російські технікуми вважалися середніми школами. Пленум ЦК ВКП(б) у липні 1928 р. прийняв рішення про уніфікацію системи підготовки спеціалістів. 11 вересня 1929 р. ЦВК і РНК СРСР прийняли постанову «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти». Технікуми, які належали до вищих навчальних закладів, були переведені у статус середніх спеціальних навчальних закладів, а на базі профшкіл утворювалися школи ФЗУ. Внаслідок реорганізації великі українські інститути перетворювалися на дрібні ВНЗ. На початку 1933 р. кількість інститутів зросла більше ніж у п'ять разів (у 1928 р. в УСРР було 37 інститутів, в 1933 р. – 190) [3, с.159].

Реформування системи вищої освіти УСРР у кінці 1920-х – на початку 1930-х рр. передбачало створення мережі галузевих вищих навчальних закладів, які підпорядковувалися не Наркомосу, а галузевим комісаріатам. В 1930 р. на підставі постанов ЦВК і РНК СРСР «Про підготовку технічних кадрів для народного господарства Союзу РСР», «Про передачу вищих сільськогосподарських навчальних закладів технікумів і робітничих факультетів» вищі навчальні заклади були передані відомствам ВРНГ, народним комісаріатам землеробства, торгівлі, фінансів, охорони здоров'я тощо [3, с.147-148].

Програмно-методичне керівництво всіма вищими навчальними закладами незалежно від їхнього відомчого підпорядкування здійснював НКО УСРР. Згідно з Постановою РНК СРСР від 26 липня 1930 р. «Про програмно-методичне керівництво професійно-технічними закладами» за Наркомосом закріплювалися такі функції: затвердження навчальних планів та програм, визначення списку рекомендованих підручників, встановлення термінів навчання, контроль за методами викладання, науково-дослідницькою роботою, встановлення правил прийому в інститути (контингент, соціальний склад та ін.), затвердження професорсько-викладацького складу та адміністрації вищих навчальних закладів, проведення інспекторських перевірок тощо [3, с.149].

Значну увагу НКО УСРР приділяв організації навчального процесу в вищах. «За останні роки навчальна робота ВУЗ'ів має деякі досягнення в напрямі нормалізації та підвищення загальної продуктивності», – зазначалося в обіжнику управління професійної освіти [12]. У всіх вищих навчальних закладах запроваджувалася сувора дисципліна; навчальний день студента становив 6 годин, а тривалість навчальної години – 50 хв. Час зимових і літніх канікул максимально скоротили. Почали враховувати відвідування лекцій студентами, відмінили всі умовні переведення студентів. Повторне навчання дозволялося лише через тривалі (не менш 6-ти місяців) хвороби. Увесь термін навчання у вищих навчальних закладах, технікумах і на робітфаках поділився на семестри; половину навчального часу відводилося на виробничу практику.

Наркомос УСРР наголошував на необхідності використання активних форм та методів навчальної роботи (лабораторного, бригадного методу, підсумкової конференції, семінарів, самостійного лабораторного і виробничого практикумів тощо), у процесі яких студенти можуть проявити максимум ініціативи та самостійності. При цьому слід було враховувати конкретні умови вузів, рівень підготовки студентів, постійно дбати про обладнання лабораторій, кабінетів, поновлення бібліотечного фонду фаховою, іноземною літературою.

Особлива увага НКО УСРР приділялася формуванню студентського контингенту. У 1926–1927 н.р. було проведено перший прийом до вузів України за конкурсними іспитами, зберігаючи при цьому класовий прийом за квотами – робітників, селян, трудової інтелігенції та службовців. Так, за даними Я. Ряппо, загальна кількість відведених місць для прийому в інститути становила 6745 осіб. Іспити складала 11609 абітурієнтів, зараховано 6433 (у т.ч. недобір припадав на художні інститути – 109 чол., та медичні – 99 чол.). До технікумів планувалося прийняти 8475 студентів. Іспити складала 14055 осіб, з яких були зараховані на навчання 8581 чол.. Найбільший конкурс був при вступі у педтехнікуми, де на іспити з'явилися 4950 осіб на 3340 місць (із них зараховано було 3751 чол.) та в сільськогосподарські технікуми, де замість запланованих 1420 осіб прийняли на навчання 1461 чол. [9, с.19–20]. Освітнє відомство внесло суттєві зміни й доповнення до «Правил і програмів для вступу до інститутів, технікумів та робфаків УСРР на 1927/28 академ. рік». До вступних випробувань допускалися особи віком від 18 до 30 років. Одночасно із заявою абітурієнти вносили плату за іспити.

15 лютого 1928 р. були внесені зміни до ст.33 та 34 «Положення про інститути УСРР»: «Число студентів, що їх належить щороку приймати до інститутів, визначається в постановках Народного Комісара Освіти УСРР, відповідно до соціально-культурних і господарчих потреб Республіки у фахівцях вищої кваліфікації, за загально-республіканським планом, перепускної здатності інститутів і видаваних встановленим порядком на їхнє утримання коштів» [7, С.1-2].

Приймальні комісії критикувалися за прийом «чужого елемента», здійснювався постійний партійний тиск та контроль з боку радянських партійних органів, НКВС. У звітах про наслідки вступних кампаній наголошувалося на недотриманні пропорцій щодо прийому за соціальним походженням.

Наприкінці 1920-х рр. майже в усіх вузах під час вступної кампанії спостерігалось зменшення кількості поданих заяв на одне вільне місце. Лише 1928–1929 н.р. було подано в інститути на 34%, у технікуми – на 20% заяв менше, ніж попереднього навчального року. Тому у процесі формуванні контингенту студентів, пролетаризації вузів важливе значення мали Постанови липневого (1928 р.) та листопадового (1929 р.) пленумів ЦК ВКП(б), згідно яких партійні, профспілкові організації відряджали на навчання так звані «тисячі». До їх складу входили особи, що мали досвід керівної партійної, господарської, профспілкової роботи. Щоб уникнути недобору студентів, навчальні заклади розгортали на підприємствах мережу підготовчих курсів, гуртків. Так, із квітня 1929 р. у Кам'янець-Подільському ІНО відкрилися чотиримісячні курси підготовки абітурієнтів (70 осіб), а з осені – річні підготовчі курси та робітфак з трирічним терміном навчання [2, с. 274]

Нових обертів набирали соціальні чистки в середовищі студентства. Соціальне походження та майновий стан стали вагомими за рівень знань бажаючих навчатися в інститутах. Пропонувалося вимагати від вступників політичну характеристику, підписану в районному партійному комітеті. У 1929-1930 н.р. Укрпрофос «удосконалив» анкету для вступників, а також розробив спеціальну довідку, де мало детально зазначатися про соціальний та майновий стан як до революції, так і тогочасний момент [11].

НКО УСРР в 1929 р. були видані постанови «Про доцільність виключення студентів останніх курсів за соціальним станом» та «Про порядок, як перевіряти соціальний склад студентства вузів». Постійно наголошувалося на тому, що цю роботу потрібно проводити планово, систематично, як щоденну глибоку очистку вищих навчальних закладів від «чужого, ворожого нам елемента» [13].

Вихованню молоді в дусі марксистсько-ленінської ідеології сприяли осередки ЛКСМУ як помічника і резерву КП(б)У. Протягом листопада 1928 р. – січня 1929 р. у вищих навчальних закладах УСРР із числа комсомольців були створені загони «легкої кавалерії», які брали активну участь у соціально-політичних «чистках» студентського середовища. Представники «легкої кавалерії» були обов'язково присутніми на засіданнях комісій з перевірки соціального стану студентів, які діяли у вишах. На кожному із таких засідань розглядалися десятки справ, бралася до уваги як відкрита, так і анонімна інформація. Результати перевірок оприлюднювалися на студентських зборах, в засобах масової інформації. У періодичних виданнях, зокрема у журналі «Студент революції», пропонувалося публікувати списки осіб, відрахованих із вузів за останні три роки, тому що «треба не лише систематично боротися за очищення вишу від непридатного елемента, але й відрізати для нього шлях знову потрапити до вишу» [14].

Наприкінці 1920-х рр. комуністична партія посилила контроль репресивних органів у боротьбі з «буржуазно-націоналістичними» тенденціями в Україні, згортаючи політику «українізації». У циркулярах секретно-політичного відділу ДПУ УСРР «Про українську громадськість» від 30 березня 1926 р. та «Про український сепаратизм» від 4 вересня того ж року наголошувалося на тому, що «українські націоналісти активно діють на культурному фронті». Сталінський режим визнав контрреволюційним Кам'янець-Подільський ІНО, в якому з червня 1925 р. було організовано краєзнавче товариство при Всеукраїнській академії наук, очолюване ректором В. Гериновичем.

Владні структури насторожила діяльність подільської інтелігенції, яка, на їх думку, в минулому була антирадянською. В. Гериновича звільнили з посади ректора [2, с.275]. Безпідставні політичні репресії продовжувалися і в наступні роки. У 1933 р. були заарештувані колишні ректори Кам'янець-Подільського вишу В. Геринович, Ф. Кондрацький. Згодом жертвами наклепів і свавілля енкаведистів стали викладачі В. Бернацький, П. Клепатський, І. Кулик та ін. [5, с.34-35].

Спецслужби закликали усіх вести активні спостереження за громадськістю, представниками так званих «антирадянських течій». У суспільстві, в колективах вишів з'явилися інформатори, поширювалися абсурдні підозри та звинувачення. Влітку 1929 р. відділення ДПУ у м. Кам'янець-Подільський намагалося організувати процес Кам'янецької філії так званої «Спілки визволення України», керівником якої був Ю. Сіцінський. За активну діяльність у науковому товаристві заарештували Д. Богацького, Ю. Філя, Ю. Сіцінського, А. Шумлянського [2, с.275]. 19 квітня 1930 р. у приміщенні Харківського оперного театру винесено вироки членам «СВУ», Цей судовий процес став однією із перших масових репресій проти української інтелігенції. На лаві підсудних опинилося 45 чоловік [8].

Репресій зазнало й вище керівництво Наркомосу України. 27 лютого 1927 р. звільнили з посади наркома освіти О. Шумського, якого звинуватили у «націонал-ухильництві», викривленні «партійної лінії в національному питанні», антипартійній націоналістичній діяльності. 13 травня 1933 р. його було засуджено до десяти років позбавлення волі у виправно-трудовому таборі. Пізніше О. Шумський покінчив життя самогубством.

5 березня 1927 р. на засіданні Президії ВУЦВК наркомом освіти було призначено М. Скрипника, який, на думку партійних органів, мав «вирівняти» національну політику. У цей період точилися гострі дискусії з питань уніфікації освіти. Як зазначав С. Сірополко, російський уряд рішуче змінив тактику щодо союзних республік, намагаючись «перебрати до своїх рук» найважливіші функції державного життя окремих республік.

НКО УСРР відстоював на всесоюзному рівні «головні засади нашої системи, тому що вона більш відповідає потребам розвитку нашого соціалістичного господарства» [10, с.4]. Виступаючи на II Всесоюзній партійній нараді з питань народної освіти 27 квітня 1930 р. з доповіддю «Основні засади єдиної системи народної освіти СРСР», М. Скрипник зазначив: «...питання про систему народної освіти не стоїть перед нами як питання національне, але єдина система народної освіти припускає потребу передбачати різнобарвні та розмаїті потреби численних народів нашого Союзу». Однак прагнення наркома зберегти українську радянську систему освіти не знайшли підтримки на загальнодержавному рівні [1, с.206].

У 1933 р. на червневому пленумі ЦК КП(б)У розпочалася відкрита атака на М. Скрипника. Від нього вимагали самокритичного визнання помилок націоналістичного характеру в керівництві Наркомосом. Чотири варіанти листа М. Скрипника з визнанням помилок, який мав бути опублікований у пресі, П. Постишева не задовольнили. 7 липня 1933 р., коли останній варіант цього документа був відкинтий, М. Скрипник пішов із засідання політбюро ЦК у свій робочий кабінет і там застрелився.

У ході репресивних заходів з апарату Наркомосу УСРР було «вичищено» близько 200 «націоналістів і ворожих елементів». В обласних управліннях освіти за 1933 р. змінили керівництво повністю, а в районних – на 90 % [6].

Висновки... Отже, період кінця 1920-х – початку 1930-х рр. характеризується утвердженням адміністративно-командної системи, формуванням культу особи Й. Сталіна, поширенням комуністичних ідей. Гострій критиці піддавалися не тільки педагогіка і психологія, а й творчість, ініціатива, педагогічна самостійність. Сталінські репресії спричинили значні втрати в системі освіти України. Це призвело до поступового утвердження у навчально-виховному процесі вишів одноманітних форм й універсальних методів навчання і виховання, застосування їх без урахування можливостей, потреб та інтересів студентів. Надмірна заідеологізованість науки перетворювала учасників навчально-виховного процесу на покірний обслуговуючий персонал більшовицької партії.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [моногр.] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с. / Berezivska L. D. Reformuvannya shkilnoyi osvity v Ukraini u XX stolitti: (*Reform of School Education in Ukraine in the XX century*), Kyiv, 2008, 406 p. [in Ukrainian].
2. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Хмельницька обл. / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; редкол. тому : О. М. Завальнюк (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2010. – 447 с. / Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy : istoriya, sohodennya ta perspektyvy rozvytku. (*Higher Pedagogical Education of Ukraine: history, present and prospects. Khmelnytsky region.*), red. rada vyd. : V. H. Kremen (hol.) [ta in.] ; redkol. tomu : O. M. Zavalnyuk (hol.) [ta in.], Kyiv, Znannya Ukrainy, 2010, 447 p. [in Ukrainian].

3. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. (1917–1967 рр.). Ч. 1 : 1917–1945 / відп. ред.: В. І. Пітов. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – 396 с./ Vyshcha shkola Ukrayinskoï RSR za 50 rokiv : u 2 ch. (1917–1967 rr.). Ch. 1 : 1917–1945 (*High School Ukrainian SSR in 50 years: in 2 parts (1917 – 1967 yrs.). Part 1: 1917 – 1945*) / vidp. red.: V. I. Pitov, Kyiv, Vyd-vo Kyuiv, 1967, 396 p. [in Ukrainian].

4. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 24 вересня 2015 року : (офіц. текст). – К.: Паливода А.В., 2015. – 100 с. / Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» : chynne zakonodavstvo zi zminamy ta dopov. stanom na 24 veresnya 2015 roku : (ofits. tekst) (*The Law of Ukraine «About Education», the current legislation as amended and supplemented. As of September 24, 2015: (Official text)*), Kyiv, 2015, 100 p. [in Ukrainian].

5. Нестеренко В. А. Репресії проти діячів науки і освіти в Кам'янець-Подільському в 20–30-ті роки ХХ ст. / В. А. Нестеренко // Кам'янецьчина в контексті історії Поділля: наук. зб. – Кам'янець-Подільський, 1997. – Т. 1. – С. 34–35. / Nesterenko V. A. Represiyi proty diyachiv nauky i osvity v Kamyanets-Podilskomu v 20–30-ti roky XX st. (*Repressions against workers of science and education in Kamenetz-Podolsk in 20-30 years of the twentieth century*), Kamyanechchyna v konteksti istoriyi Podillya: nauk. zb., Kamyanets-Podilskyy, 1997, Vol. 1, pp. 34–35. [in Ukrainian].

6. Політика «культурної революції» та її жертви [Електронний ресурс] – Режим доступу: pidruchniki.com...kulturnoyi_revolutsiyi / Polityka «kul'turnoyi revolutsiyi» ta yiyi zhertvy (*The policy of «cultural revolution» and its victims*), [Electronic resource] – mode of access : pidruchniki.com...kulturnoyi_revolutsiyi_zhertvi. [in Ukrainian].

7. Про зміну «Положення про інститути УСРР» // Бюлетень Народнього комісаріату освіти УСРР. – 1928. - № 12 – С. 1-2 / Pro zminu «Polozhennya pro instytuty USRR» (*About replace the «Regulations on the institutions of the Ukrainian SSR»*), Byuleten Narodnoho komisariatu osvity USRR, 1928. Vol. 12, pp. 1–2. [in Ukrainian]

8. Процес Спілки визволення України [Електронний ресурс] – Режим доступу: uk.wikipedia.org / Protses Spilky vyzvolennya Ukrayiny (*Process of Union for the Liberation of Ukraine [electronic resource]*), [Electronic resource] – mode of access : uk.wikipedia.org. [in Ukrainian].

9. Ряппо Я. П. Радянське студентство (характеристика вузів України) / Я. Ряппо. – Державне видавництво України, 1928. – 48 с. / Ryappo Ya. P. Radianske studentstvo (kharakterystyka vuziv Ukrayiny) (*Soviet students (characteristic of universities Ukraine)*), Derzhavne vydavnytstvo Ukrayiny, 1928, 48 p. [in Ukrainian].

10. Скрипник М. О. Чергові завдання вузів / М. О. Скрипник // Студент революції. – 1927. – № 5 (червень). – С. 3–11 / Skrypnyk M. O. Chervovi zavdannya vuziv (*Immediate Tasks of Universities*), Student revolutsiy, 1927, Vol. 5, pp. 3–11. [in Ukrainian]

11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОУ). – Ф.166. – Оп.6. – Спр.8797. – Арк.202 / TsDAVO. F.166, op.6, spr.8797, 378 ark. ark. 202 [in Ukrainian].

12. Там само. – Оп.8. – Спр.8. – Арк.83. / Tam samo, op.8, spr.8, ark.83 [in Ukrainian].

13. Там само. – Оп.9. – Спр.1737. – Арк.103. / Tam samo, op.9, spr.1737, ark.103 [in Ukrainian].

14. Янчук. Відрізати ворогові шлях до вишу / Янчук // Студент революції. – 1930. – № 14. – С. 33. / Yanchuk. Vidrizaty vorohovi shlyakh do vyshu (*Cut the enemy the way to university*), Student revolutsiyi, 1930, Vol. 14, 33 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «24» лютого 2017 р.

Стаття прийнята до друку «10» березня 2017 р.

Рецензенти:

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Телячий Ю. – доктор історичних наук, професор

Мазуренок Марина – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: mazurenok88@gmail.com

Mazurenok Maryna – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: mazurenok88@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Мазуренок М. Керівництво вищою освітою УСРР в умовах посилення репресивно-тоталітарної системи (кінець 1920-х – початок 1930-х рр.) / Марина Мазуренок // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 113–117.

Cite this article as:

Mazurenok M. Management of Higher Education in Ukrainian SSR in Conditions of Strengthening the Repressive Totalitarian System (Late 1920s – Early 1930s), *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 113–117.

УДК 378: 796.071.4

ЮРІЙ МОСЕЙЧУК,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)*

YURI MOSEICHUK,

*candidate of sciences in physical education and sport, associate professor,
(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yuri Fedkovich National University)*

orcid.org/0000-0002-2457-6552

Психолого-педагогічні засади професійного та особистісного розвитку студентів в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах

Psycho-Pedagogical Foundations of Professional and Personal Development of Students in the Process of Professional Training in Higher Educational Institutions

У статті проаналізовано психолого-педагогічні підходи науковців до сутності та змісту наукових дефініцій «розвиток» та «особистісний розвиток». На основі проведеного аналізу з'ясовано, що розвиток це основний спосіб існування особистості, який відбувається в діяльності, що підпорядковується системі мотивів, притаманних даній людині. Головна увага зосереджена на аналізі (психологічному, акмеологічному та педагогічному) наукової дефініції «професійний розвиток». На основі узагальнення встановлено, що професійний розвиток передбачає вирішення професійно важливих завдань, коли фахівець опановує необхідний комплекс ділових і моральних якостей. Досліджено основні засади професійного розвитку педагогів що передбачає формування здатності вчителя набувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності. У ході теоретико-методичного аналізу висвітлено погляди українських та зарубіжних науковців на сутність і зміст професійного розвитку педагогічних кадрів.

Ключові слова: *розвиток, особистісний розвиток, професійний розвиток, професійних розвиток педагога.*

During the research the existence of an essential interest of pedagogues and psychologists to the problem of personal and professional development of the individual and the formation of professional tops was established. It was found that personal development occurs in the activity that is subject to the system of reasons of this person. From a psychological point of view development is understood as the changes in consciousness and human behavior, which cover the emergence of new motives and interests. So, development is the main way of existence of person. Future specialist during the study in higher educational institutions must develop personal qualities such as wide erudition, strategic thinking, adventurousness, high culture.

The main focus is on the analysis (psychological, pedagogical and acmeological) of scientific definition of «professional development». Psychologists consider professional development as the development of the individual in the process of selecting occupation, vocational education and training and productive performance of professional activities. From a psychological position it was found that the development of a professional is the result of: a systematic improvement, the expansion and reinforcement of the range of its theoretical knowledge; the development of personal qualities; the improving of arsenal of practical skills. The authors of acmeological concepts of professional development prove that the professionalism of the individual is achieved during the formation of professionally important skills, the development of personal and professional qualities, the enriching of moral world, reflective culture, creativitve and innovative potential. In pedagogical context the professional development of the individual is provided by education, training, self-education, pedagogical support, correction, organized socialization. On the basis of researchers' works it was found that a professional development is a process of the resolving of professionally important tasks (cognitive, communicative, moral) when a specialist masters the necessary range of business and moral qualities.

The basic principles of the professional development of pedagogues which aims at the formation of teachers' ability to acquire qualities, knowledge and skills necessary for successful acivity were developed. In the course of theoretical and methodological analysis the views of foreign scholars on the essence and content of the professional development of teachers were highlighted.

Key words: *development, personal development, professional development, professional pedagogue's development.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Однією з найбільш актуальних і складних проблем сучасності є цілеспрямоване підвищення ефективності особистісного та професійного

розвитку особистості під час здобуття освіти у ВНЗ. Без сумніву, це стосується і проблеми створення умов для формування високого рівня культури здоров'я, ефективність якої безпосередньо залежить від рівня розвитку як особистісного так і професійного майбутнього учителя фізичної культури.

Інтерес до проблем особистісного та професійного розвитку, формування вершин професіоналізму існував із моменту виникнення педагогічної науки. Відзначимо, що у працях вітчизняних науковців уже накопичено значний арсенал теоретичних та методичних узагальнень, які висвітлюють різноманітні аспекти цієї проблематики. Однак варто наголосити на тому, що докорінні зміни, які відбулися в системі вищої освіти позначилися на трансформації концептуальних засад розвитку студентів як в особистісному так і в професійному контексті, що зумовлює доцільність переосмислення самої сутності понять «розвиток», «особистісний розвиток» та «професійний розвиток».

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що питання, пов'язані із вивченням психолого-педагогічних підходів до дослідження розвитку перебували в центрі уваги Т. Довгої, Н. Маковецької, А. Маркової, В. Слободчікова та ін. Так, у педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка визначено, що розвиток – це «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби» [1, с. 289].

Встановлено, що теоретичні та практичні аспекти професійного розвитку проаналізовані у публікаціях Г. Данилової, В. Ігнатової, Є. Клімова, Л. Мартинець, С. Пальчевського та ін. Загальні психолого-педагогічні аспекти професійного розвитку педагогічних кадрів досліджували О. Дубасенюк, Л. Мігіна, Л. Пуховська та ін. У процесі дослідження було з'ясована необхідність ґрунтовного аналізу та проведення узагальнення поглядів науковців на особистісний і професійний розвиток майбутніх фахів під час професійної підготовки у ВНЗ.

З'ясовано, що нині існує доволі незначна кількість досліджень, які б пов'язували проблему професійного розвитку вчителів з проблемою управління людськими ресурсами, професійною психологією, неперервним розвитком фахівців інших професій. У нашому баченні цей факт є принциповою перешкодою на шляху до відкриття закономірностей і принципів професійного розвитку учительських кадрів у контексті дослідження процесу формування культури здоров'я. У цьому контексті ми виходили з тих міркувань, що лише на основі семантичного аналізу можна виокремити основні засади, яких будемо дотримуватися готуючи майбутніх учителів до активної здоров'язбережувальної діяльності на основі формування високого рівня культури здоров'я під час стимулювання їхнього особистісного та професійного розвитку. Ці факти були покладені в основу написання статті.

Формулювання цілей статті... У своїй публікації ми, насамперед, прагнули дослідити сутність та проаналізувати зміст наукових дефініцій «розвиток», «особистісний розвиток» та «професійний розвиток». По-друге, у контексті особистісного та професійного розвитку, проаналізувати методичні аспекти професійного розвитку майбутніх педагогів під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... Нині нагальною вимогою часу є безперервний особистісний розвиток, тобто проведення заходів, що сприяють повному розкриттю особистого потенціалу. Розвиток, як доводять В. Слободчіков та Є. Ісаєв [9], передбачає одночасно як мінімум три процеси: становлення, формування, перетворення. У нашому баченні становлення ґрунтується на переході від одного певного стану до іншого – більш високого рівня. Формування базується на поєднанні мети і результату, а перетворення охоплює саморозвиток і зміну основного життєвого вектору. Майбутній фахівець під час навчання у ВНЗ повинен розвинути такі особистісні якості, як широку ерудицію, стратегічне мислення, підприємливість, високу культуру.

Наведемо ще деякі погляди науковців на сутність наукової дефініції «розвиток». Так на основі вивчення публікації Н. Маковецької встановлено, що «в результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, що виступає як зміна його складу або структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів або зв'язків)» [5, с. 102]. Доволі креативною, у нашому розумінні, є позиція Т. Довгої, яка доводить, що «оцінкою ступеня розвитку особистості є успіх» [2, с. 77]. Авторка наголошує, що доцільно розрізняти три види успіху: особистісний, професійний і життєвий. Особистісний успіх виражається в досягнутому людиною рівні особистісної зрілості, пов'язаному з відчуттям суб'єктивного та сімейного добробуту; професійний успіх визначається творчою своєрідністю кінцевого результату або продукту діяльності; життєвий успіх може асоціюватися з оптимальним поєднанням особистісного чи професійного успіху.

Встановлено, що з психологічної позиції А. Маркова [6] під розвитком розуміє процес змін у свідомості та поведінці індивіда, що охоплюють якісні перебудови в психічних процесах і їх взаємозв'язках, появу нових мотивів і інтересів та сприяють набуттю нових психічних властивостей. Тобто, можемо констатувати, що розвиток це основний спосіб існування особистості, що не обмежене

певними відрізками часу. Він активно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху особистості. Науковці психологи одноставні у тому, що із зростанням рівня соціальної зрілості зростає її здатність до подальшого особистісного розвитку.

Таким чином, проведений аналіз та зіставлення наведених вище думок фахівців дав нам можливість констатувати певну схожість у представлених визначеннях сутності розвитку. У найбільш узагальненому баченні можемо стверджувати, що розвиток доцільно розглядати у якості безперервного процесу, що веде до вагомих особистісних змін. У тому випадку, коли розвиток особистості позитивний – зміни будуть позитивного характеру, у випадку, коли йде особистісна деградація очікуються негативні зміни.

Проаналізуємо зміст наукової дефініції – «професійний розвиток». Зокрема, було встановлено, що з етимологічної точки зору «професійний розвиток» має латинське походження (від. лат. *profiteor* – «оголошую своєю справою»). У широкому сенсі він відображає становлення особистості в її професійній діяльності. Наукова дефініція «професійний розвиток» належить до міждисциплінарних понять. Тому варто проаналізувати цю наукову категорію у психолого-педагогічному та акмеологічному контексті.

Зокрема, як доводить Є. Клімов, з психологічної точки зору розвиток професіонала відбувається в результаті систематичного вдосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для засвоєння нових професійних знань, навичок і умінь. Під професійним розвитком особистості Є. Зеєр розглядає розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності. Тобто, у психологічному контексті розвиток має охоплювати такі характеристики, як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущі та професійно важливі якості, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Доволі цікаві погляди на проблему професійного розвитку особистості представлено в акмеологічних дослідженнях. Зокрема, українські (Г. Данилова, С. Пальчевський та ін.) та російські (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Реан, А. Фонарьов) автори акмеологічної концепції професійного розвитку доводять, що професіоналізм особистості досягається в процесі формування професійно важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, збагачення її професійного і морального світу, рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу і наявності сильної і адекватної мотивації. Акмеологи відзначають, що, навіть досягнувши високого рівня професіоналізму, фахівці не перестають розвиватися та вдосконалюють свій професіоналізм.

У статті Л. Мартинець задекларовано, що з педагогічної точки зору, професійний розвиток – це «процес закономірної зміни, що включає кількісні та якісні перетворення в професійній діяльності в контексті життєвого розвитку» [7, с. 109]. У баченні авторки професійний розвиток охоплює професійний вибір, лінію побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволеність від процесу та результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії. Тобто, педагогічну сутність професійного розвитку можна визначити як безперервний процес накопичення і прояву «потенційного» в особистості, що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою, і забезпечений спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними факторами. Шлях професійного розвитку особистості забезпечується вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією.

Зупинимось на короткому аналізі наукових позицій на професійний розвиток, які декларують іноземні фахівці. Так, американський дослідник М. Фуллан (M. Fullan) [10] вважає що професійний розвиток фахівця перебуває у прямій залежності від моральних потреб і цінностей. Тобто, у широкому сенсі наукова дефініція «професійний розвиток» відображає розвиток людини в її професійній ролі. У баченні болгарської дослідниці Д. Левтерової [4], професійний розвиток передбачає досягнення особою професійної кар'єри, яка базується на накопиченні позитивних матеріальних і психологічних результатів, що виникають у зв'язку з реалізацією професійної діяльності й досвіду. Авторка переконана у тому, що професійний розвиток є багатовимірною конструкцією, яка залежить від професійних характеристик і професійної позиції [4, с. 50–51].

Представимо бачення науковців на характеристику професійного розвитку учителя. Насамперед констатуємо, що ми поділяємо позицію Л. Пуховської у тому, що професійний розвиток вчителів є зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти. Зокрема науковець переконана у тому, що «у більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання» [8, с. 98]. Тобто професійний розвиток педагога – це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, яка веде до

принципово нового способу професійної життєдіяльності. Професійний розвиток педагога трактується як зростання, становлення, інтеграція і реалізація його особистісних якостей у професійній праці, що приводить до творчої реалізації в професії. Професійний розвиток учителя у найбільш загальному контексті спрямований на досягнення професіоналізму. Як наголошує О. Дубасенюк, «професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні завдання, спираючись на педагогічну теорію» [3, с. 44].

У статті Л. Мартинець [7] акцентовано увагу на тому, що існує значний позитивний вплив професійного розвитку на діяльність учителів і успішність учнів. Науковець переконана у тому, що для формування здатності вчителя набувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна має розробити власну стратегію з трьома головними напрямками: 1) забезпечення відповідного соціального статусу вчителя і матеріальної захищеності; 2) удосконалення базової освіти вчителя; 3) підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри.

Дослідниця підкреслює, що «професійний розвиток учителів є довготривалим процесом, пов'язаним із удосконаленням їх професійної діяльності та забезпеченням успішності учнів» [7, с. 110].

Таким чином, у процесі дослідження ми повністю поділяємо позицію науковців у тому, що професійний розвиток вчителів, передбачає багатовимірний динамічний зв'язок між етапами біографічного й ситуативного досвіду, факторами середовища, кар'єрою, життям та освітою упродовж життя.

Зупинимось на аналізі зарубіжних концепцій професійного розвитку учителя. Так, в одному з перших міжнародних досліджень з проблеми професійного розвитку, що було організоване за підтримки Інституту Планування Освіти ЮНЕСКО, здійснено аналіз та систематизацію професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі. У підсумку було виокремлено такі концептуальні положення:

- учителі мають виступати суб'єктами активного навчання;
- професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель повинен постійно навчатися;
- найбільш ефективна форма професійного розвитку пов'язана з щоденною діяльністю вчителя в школі на робочому місці («on-the job learning» activities), зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо;
- професійний розвиток вчителів є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм;
- головна роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності;
- професійний розвиток вчителів здійснюється в процесі співробітництва між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади;
- професійний розвиток проходить у різних формах, що потребує оптимального вибору і поєднання різних методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці.

Професійний розвиток вчителя визначається А. Глеттхорном (A. Glatthorn) як «зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання» [11, с. 41]. За авторською концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток. Тобто, професійний розвиток охоплює формальний досвід, який отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, а також неформальний досвід (читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач). У дослідженні А. Харгрівса (A. Hargreaves) наголошено на тому, що професійний розвиток охоплює «моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість вчителів, відданість і відповідальність за свою працю» [12, с. 126].

Таким чином, ми зробили узагальнення стосовно того, що у баченні іноземних науковців професійний розвиток учителя охоплює весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь учителю та позначатимуться на піднятті якості педагогічної діяльності. Можемо констатувати, що під час свого професійного розвитку педагог має можливість самостійно оновлювати та суттєво розширювати власні професійні та особистісні знання, вміння та навички.

Висновки... Отже, у процесі дослідження було встановлено, що розвиток базується на соціалізації та охоплює онтогенез особистості, тоді як професійний розвиток це процес вирішення

професійно важливих завдань – пізнавальних, комунікативних, моральних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс пов'язаних із його професією ділових і моральних якостей. В останнє десятиріччя професійний розвиток особистості став розглядатися науковцями як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку особистості через професію. У найбільш загальному контексті професійний розвиток майбутніх педагогів це цілеспрямований процес, який передбачає незворотні зміни особистості в контексті її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно-вольових компонентів що дотичні до майбутньої професії. Професійний розвиток студентів у ВНЗ спрямований на цілеспрямоване оволодіння особистістю різноманітними професійними ролями, він має на меті вдосконалення професійної мотивації, формування професійних знань, умінь та навичок.

Подальша наша увага буде зосереджена на аналізі професійного розвитку майбутніх учителів фізичної культури у контексті формування у них високого рівня культури здоров'я та компетентності у використанні здоров'язберігаючих технологій.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 376 с. / Noncharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichni slovnyk (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*), K., 1997, 376 p. [in Ukrainian].

2. Довга Т. Я. Самоменеджмент і егомаркетинг як предиктори професійно-педагогічної успішності / Т. Я. Довга // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Вип. LXXII. – Т. 2. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 76–80. / Dovha T. Ya. Samomenedzhment i ehomarketynh yak predyktory profesiino-pedahohichnoi uspishnosti (*Selfmanagement and ehomarketynh as predictors of vocational and educational success*), Pedahohichni nauky, Kherson, Vol. LXXII, Part 2. pp. 76–80. [in Ukrainian].

3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [моногр.] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с. / Dubaseniuk O. A. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti (*Training future teachers to pedagogical activity*), Zhytomyr, 2003, 193 p. [in Ukrainian].

4. Левтерова Д. Предиктори на суб'єктивних успіх в кар'єрному розвитку / Д. Левтерова // Психолого-педагогічні проблеми на розвитку на личностю на професіоналіста в условията на университетското образование: сборник с научни доклади / Първа книга. – Том Първи. – Габрово : Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2014. – С. 50–54. / Levterova E. Provisnyky subiektivnoho uspihku v rozvytku kariery (*Harbingers subjective career success*) Psykholoho-pedahohichni problemy rozvytku osobystosti profesionala v umovakh universytetskoj osvity, Part 1, Nabrovo, 2014, pp. 50–54. [in Bulgaria].

5. Маковецька Н. В. Впровадження інтенсивних технологій як умова професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності / Н. В. Маковецька // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXII. – Том 2. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 101–105. / Makovetska N. V. Vprovadzhennia intensyvnnykh tekhnolohii yak umova profesiinoho rozvytku fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u sferi osvitno-ozdorovlyvalnoi diialnosti (*Introduction of intense technology as a condition for professional development experts preschool education in educational activities and ozdorovlyvalnoyi*), Pedahohichni nauky, Kherson, Vol. LXXII, Part 2. pp. 101–105. [in Ukrainian].

6. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. / Markova A. K. Psihologiya truda uchytelya (*Psychology of teacher's work*), Moscow, 1993, 192 p. [in Russian].

7. Мартинець Л. А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст / Л. А. Мартинець // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Вип. LXXII. – Т. 2. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 106–110. / Martynets L. A. Profesiyniy rozvytok uchytelia: sutnist i zmist (*Professional development of teachers: the nature and content*), Pedahohichni nauky, Kherson, Vol. LXXII, Part 2, pp. 106–110. [in Ukrainian].

8. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Людмила Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 97–106. / Pukhovska L. Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv: rukh do kontseptualnoi karty (*Theoretical foundations of teachers' professional development: movement to a conceptual map*), Porivnialna profesiina pedahohika, K., Khmelnytskyi, 2011, Vol. 1. pp. 97–106. [in Ukrainian].

9. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. / Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti (*Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity*), Moscow, 1995, 384 p. [in Russian].

10. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – Fourth Edition – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p. [in English].

11. Glatthorn A. Teacher development : international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p. [in English].

12. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective : professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves ; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p. [in English].

Дата надходження статті: «14» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «13» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Гасюк І. – доктор наук з державного управління, професор
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Мосейчук Юрій – завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, e-mail: yr-mosey@ukr.net

Moseichuk Yurii – head of the department of physical training and fundamental of health of Yurii Fedkovich Chernivtsi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: yr-mosey@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Мосейчук Ю. Психолого-педагогічні засади професійного та особистісного розвитку студентів в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах / Юрій Мосейчук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 118–123.

Cite this article as:

Moseichuk Yu. Psycho-Pedagogical Foundations of Professional and Personal Development of Students in the Process of Professional Training in Higher Educational Institutions, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 118–123.

УДК 378.14:004

ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

VIACHESLAV OSADCHYI,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi)

orcid.org/0000-0001-5659-4774

КАТЕРИНА ОСАДЧА,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

KATERYNA OSADCHA,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi)

orcid.org/0000-0003-0653-6423

Можливості засобів дистанційного навчання у процесі вивчення технічних дисциплін

Possibilities of Distance Learning Tools in Teaching and Learning Technical Subjects

Специфіка викладання технічних дисциплін вимагає від дистанційних технологій певних засобів для напрацювання у студентів технічних навичок з моделювання, програмування, інжинірингу, конструювання та проектування. У статті проаналізовано можливості сучасних інформаційних технологій для організації дистанційного вивчення технічних дисциплін, а саме: платформи дистанційного навчання, у тому числі для масових відкритих онлайн-курсів, програми для створення SCORM-пакетів та 3D-об'єктів для візуалізацій та симуляцій. Здійснений аналіз плагінів що допомагають управляти завданнями з програмування. Визначені функціональні можливості розроблених програмних тренажерів та наведені найпоширеніші програми для створення електронних курсів. На основі проаналізованих програмних засобів для дистанційного навчання і власного досвіду створення й управління дистанційними курсами, авторами була визначена платформа, яка має достатньо можливостей для викладання технічних дисциплін.

Ключові слова: *дистанційні технології навчання, масові відкриті онлайн-курси, SCORM, 3D-об'єкти, віртуалізації, симуляції*

The specifics of teaching technical subjects demands certain tools for development of students technical skills in modeling, programming, engineering, construction and design from distance

technologies. The paper analyzes the possibilities of modern information technology in organization of distance learning of technical subjects, namely the platform of distance learning (Moodle and edX), including massive open online course (MVOК) program to create SCORM-packages and 3D- objects for visualization and simulation. The analysis of plug-ins (Virtual programming lab module «Activities», EJSApp), which help manage the programming tasks such as writing and changing the source code; setting the interactive mode of the program, launching a compiler; searching for similarities between files; setting limits in editing and external pasting is carried out.

Some platforms for learning software engineering disciplines are analyzed. Functional possibilities of developed software simulators that implement practice-oriented methods of acquiring necessary professional skills are defined. The use of such simulators makes it possible to provide students with the opportunity to develop their ability to work with technical disciplines without equipment and data damage on training computers. The most common applications for the creation of electronic courses (Microsoft LCDS, Adobe Captivate), interactive learning materials (CourseLab) are presented. According to the conducted analysis of the software for distance learning and their own experience in the creation and management of online courses the authors determined the platform that had enough possibilities for teaching technical subjects.

Key words: distance learning technologies, massive open online course, SCORM, 3D-objects, virtualization, simulation

Постановка проблеми в загальному вигляді... Нині розвиток технологій дистанційного навчання більшою мірою залежить від появи нових інформаційних технологій, які допомагають впровадженню педагогічних ідей у практику навчання. Ретроспективний аналіз історії розвитку дистанційного навчання від кореспондентського до масових Інтернет-курсів засвідчує, що прогресивні педагогічні ідеї конструктивізму, колективізму, рівногії, колаборативізму, кооперації та ін. отримали розповсюдження завдяки дистанційним технологіям навчання через Інтернет.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретико-методологічні засади та практичний досвід дистанційного навчання висвітлено у працях зарубіжних (А. McAuley, В. Stewart, G. Siemens, D. Cormier, О.О. Андреев, В.І. Солдаткін та ін.) і вітчизняних (С.О. Сисоева, В.В. Олійник, Є.М. Смирнова-Трибульська) вчених. Актуальні проблеми розвитку технологій дистанційного навчання висвітлюють В.П. Тихомиров, В.М. Кухаренко, К.Л. Бугайчук та ін. Проте залишаються не розкритими питання доцільності використання окремих інформаційних технологій для організації дистанційного навчання у процесі викладання технічних дисциплін, зокрема у професійній підготовці програмістів. Тому метою статті є аналіз сучасних інформаційних технологій для організації дистанційного вивчення технічних дисциплін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз інформаційних технологій, які використовуються для організації дистанційного вивчення технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу... Серед наявних інформаційних технологій для організації дистанційного навчання сьогодні найчастіше використовують Інтернет-технології, зокрема платформи, системи, сервіси і послуги.

Останнім часом окремо від платформ дистанційного навчання відділились платформи для масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) (н-д, Alison, Iversity, Miriada X, Open Classrooms, Unow та ін.) та ресури (н-д, Coursera, EDX, Canvas, CourseSites, Open2Study, OER University, Udacity, Udemu, Інтуїт та ін.). На сьогодні в Європі пропонується більше 600 МВОК, про що свідчать показники інформаційного онлайн-табло, створеного у рамках проекту Open Education Europa. Найбільше число курсів присвячено науці і техніці (біля 150) та соціальним і прикладним наукам (біля 110) [7]. Світова статистика зростання популярності МВОК засвідчує наявність біля 2400 курсів більше ніж від 400 університетів, де також одну з провідних позицій займають комп'ютерні науки та програмування [5].

Як платформи дистанційного навчання так і платформи для МВОК мають свої обмеження для реалізації інтерактивних дидактичних засобів. Найчастіше дистанційні курси (ДК) і МВОК містять текстовий і відео матеріал для вивчення, тести або завдання для практичного освоєння і фінальне завдання або тест. Стандартні можливості, наприклад, таких платформ як Moodle і edX не дозволяють засобами самих платформ створити навчально-дидактичні матеріали, що включають інтерактивну взаємодію з учнями, засоби віртуалізації і симуляції досліджуваних понять і явищ. Але вони мають додаткові плагіни або інструменти для їх додавання в курси. Наприклад, такі елементи можна впроваджувати в курси за допомогою використання поширеного середовища інтегрування в платформи дистанційного навчання віртуальних лабораторій та інтерактивних технологій – SCORM-пакетів.

Слід зазначити, що використання платформ дистанційного навчання (у тому числі і МВОК) для викладання технічних дисциплін дозволяє ефективно його організувати за умови ліквідування такого недоліку як недостатній функціонал платформи дистанційного навчання для напрацювання технічних навичок (моделювання, програмування, інжинірингу, конструювання та проектування). Наприклад, якщо використовувати стандартну установку такої поширеної системи дистанційного навчання (або системи керування навчанням (LMS)) як Moodle, то спеціальних інструментів для вивчення технічних дисциплін в ній не буде. Проте існують плагіни, які можна встановити додатково для тих чи інших дисциплін. Наприклад, плагін Virtual programming lab модуля «Діяльність» дозволяє управляти завданнями з програмування і має такі можливості: написання і зміна вихідного коду програми, інтерактивний режим роботи програми, запуск компілятора, пошук подібності між файлами, налаштування обмеження редагування і зовнішньої вставки. Плагін EJSApp дозволяє додавати будь-які Java або JavaScript Application (віртуальний і / або віддалений експеримент), створені за допомогою Java-сценаріїв моделювання (EJS) до курсу Moodle. Цей інструмент призначений для створення дискретних комп'ютерних моделей у галузі технічних дисциплін. Він працює із зовнішніми додатками, такими як LabView і Matlab / Simulink, що дозволяє не тільки створювати віртуальні лабораторії, а й графічні інтерфейси віддалених аналогів [6]. Багате сховище EJS-моделей з фізики і астрономії знаходиться у вільному доступі за адресою: <http://www.compadre.org>. Прикладами віддалених лабораторій, розроблених на базі цього плагіну, для студентів інженерних спеціальностей можуть слугувати курси Іспанського Відкритого університету (Spanish Open University (UNED))

Подібних засобів ми не помітили у структурі МВОС, що пропонується компанією Coursera. Так у процесі навчання на курсах з програмування (н-д, Learn to Program: The Fundamentals «Навчання програмуванню: Основи», <https://coursera.org/course/programming1>), пропонується така схема роботи у процесі виконання практичних робіт: студент завантажує код стартової програми, заповнює відповідно до завдання і надсилає файл викладачу. У іншому курсі («An Introduction to Interactive Programming in Python», «Введення в інтерактивне програмування на Python» <https://coursera.org/course/interactivepython>), викладач пропонує використовувати авторське онлайн-середовище програмування (codeskulptor.org), яке дозволяє написати код програми мовою Python і відправити її викладачу, використовуючи URL, що тимчасово сгенерований середовищем. Зручність цього середовища полягає ще у тому, що після запуску програми на виконання можна побачити помилки, допущені у процесі програмування, і виправити їх до відправлення на сайт викладачу.

На відміну від попередніх платформ EdX, надає широкі можливості для вивчення технічних дисциплін. Зокрема, у курсі з програмування («CS50x3 Introduction to Computer Science», «Введення в комп'ютерні науки», <https://edx.org/course/introduction-computer-science-harvardx-cs50x>) при використанні PHP (CSS і HTML) створюється віртуальний хост на базі середовища, до якого має доступ і викладач і студент. У курсі «Основи програмування» (http://edx.prometheus.org.ua/courses/KPI/Programming101/2015_T1/info) проекту «Prometheus» для перевірки правильності написаного студентами коду програми використовується External Grader сервіс, який обробляє отриманий код і повертає результати його обробки. Це особливо корисно для курсів програмування, де студенти мають напрацьовувати навички з програмування і тестування програмного коду. У курсі «Схемотехніка і електроніка» є можливість використання інструменту Circuit Schematic Builder Problem, за допомогою якого студенти можуть організовувати елементи схеми конденсаторів, резисторів чи транзисторів на інтерактивній сітці. Деякі курси в EDX використовують унікальне програмне забезпечення, розроблене спеціально під конкретні теми або методики навчання. Залучаються й відомі ІТ-компанії, програмне забезпечення яких застосовується при навчанні студентів.

Аналіз можливостей платформи Udacity, яка позиціонується для вивчення дисциплін програмного інжинірингу, показав, що для вивчення технічних дисциплін надаються багаті можливості, зокрема: курс складається з декількох елементів, включаючи відео-лекції з субтитрами, інтегровані тести, домашні завдання [3]. У курсах з програмування (н-д, «Programming Foundations with Python», «Основы программирования с Python», <https://www.udacity.com/course/ud036>) завдання оцінюються за допомогою автоматизованих сортувальних програм на серверах Udacity. У структуру курсу можуть бути вбудовані компілятори, за допомогою яких здійснюється подання і перевірка розробленого програмного коду.

При підготовці фахівців в технічних галузях важливого значення набувають програмні тренажери, адже вони реалізують практико-орієнтовані методи набуття необхідних професійних компетенцій. Прикладом використання тренажерів у процесі викладання технічних дисциплін може служити колектив авторів НІЯУ «МІФІ», яким був розроблений комплект інформаційних освітніх ресурсів у форматі SCORM 2004. Зокрема ними розроблено «Програмний тренажер для

рішення задач налаштування мереж TCP/IP» для дисципліни «Обчислювальні мережі і телекомунікації» [9].

Для використання у процесі дистанційного навчання нами було розроблено такі програмні тренажери «Пакет 3DSMax», «MAC OS X», «Microsoft Office Word 2010», «Microsoft Office Excel 2010», «Microsoft Office PowerPoint 2010», «Microsoft Office OneNote 2010», «Установка і налаштування операційної системи Windows 7». Кожен тренажер має теоретичну частину, в якій подається інформація щодо операцій по роботі з відповідним програмним засобом, та тренувальну, в якій дається інтерактивне завдання, що має бути виконане студентом, без чого він не зможе продовжити тренування [10, с. 253-254]. Тренажери з установки і налаштування різних операційних систем дозволяють імітувати процес установки або налаштування операційних системи, повністю відтворюючи послідовність дій користувача. Використання подібних тренажерів дозволило без шкоди для техніки і даних на навчальних комп'ютерах надати студентам можливість напрацювати вміння з установки і налаштування кількох основних операційних систем. Тренажери розроблені у форматі flv/swf, який може бути портований як безпосередньо у структуру дистанційного курсу у будь-якій платформі ДН так і вбудований у електронний курс, який можна потім зберегти у форматі SCORM.

SCORM-пакети є поширеним засобом для інтегрування у LMS віртуальних лабораторій та інтерактивних засобів для вивчення технічних дисциплін. SCORM-пакети можна розробляти за допомогою таких програмних засобів: програмних пакетів для розробки електронних курсів (ЕК) (Document Suite, Easygenerator, CourseLab, eAuthor CBT, iSpring Free, Udutu, Microsoft LCDS, Adobe Captivate), платформ дистанційного навчання (Moodle, ATutor, ILIAS, Sakai, SABA, SharePointLMS, WebTutor) та Інтернет-сервісів (Learningapps). Серед програм для розробки електронних курсів слід виділити eAuthor CBT, яка має можливість використання звукових і відео файлів, анімації, у тому числі об'єктів у форматі SWF, AVI, MPEG, MP3, DWF (креслення), VRML (інтерактивні 3D-об'єкти). Отже, eAuthor CBT доцільно використовувати для створення віртуальних лабораторій та інтерактивних тренажерів у форматі SCORM, для подальшого використання у будь-якій LMS. Проте програма має недолік: у тестовій безкоштовній версії на 14 днів вимкнено інструктор інтерактивних вправ [2]. Засіб розробки електронних курсів Udutu дозволяє створити курс на сайті (<http://www.udutu.com>) через звичайний браузер. Інструмент повністю безкоштовний, підтримує аудіо, відео контент і анімації, має багато шаблонів сторінок курсу та великий вибір тестових завдань, а також дозволяє працювати над проектом кільком розробникам одночасно.

Більш простим і легким засобом розробки SCORM-пакетів, на нашу думку, є Microsoft LCDS, який є безкоштовним інструментом для створення високоякісних, інтерактивних електронних курсів із високоспеціалізованими текстами, інтерактивними завданнями, конкурсами і опитуваннями, іграми, анімаційними ефектами та іншими мультимедійними матеріалами [11]. Нажаль у програмі відсутні засоби для створення чи використання інтерактивних 3D-об'єктів, які доцільно включати у дистанційні курси з технічних дисциплін.

Найбільш потужним засобом розробки електронних курсів, зокрема і формату SCORM, є Adobe Captivate, що дозволяє створювати і редагувати інтерактивні демонстрації програм (у тому числі і в реальному часі), симуляції зі складними сценаріями, підкасти, скрінкасти, ігри і уроки з можливістю додавання ефектів, активних точок, текстових областей, відео і т.д. Captivate підтримує імпорт зображень, презентацій PowerPoint, аудіо, відео, flv файлів в слайд проекту [1].

CourseLab є потужним засобом для створення інтерактивних навчальних матеріалів, має широкі можливості тестування, імпорту з PowerPoint, призначений для використання в мережі Інтернет, у системах дистанційного навчання, на компакт-диску чи іншому носії та в мобільних пристроях. Має так можливість додавання фотографій у різних форматах, додавання і синхронізації аудіо файлів у різних форматах, підтримку Adobe Flash фільмів, додатків Adobe Shockwave, Java-апплетів та аудіо й відео кліпів у різних форматах.

Загальним недоліком перелічених засобів розробки електронних курсів є відсутність засобів для напрацювання навичок з програмування, про які йшлося вище. Також більшість з них є комерційними продуктами, з пробною безкоштовною версією на обмежений період. Такі програми доцільно використовувати для створення ЕК для вивчення тих дисциплін, які вимагають напрацювання навичок роботи із апаратним і програмним забезпеченням, фізичними та хімічними явищами, технічними пристроями, для яких будуть потрібні їх можливості з моделювання і віртуалізації об'єктів та інтерактивні властивості.

Для того, щоб повною мірою мати використати усі ці можливості, потрібно мати банк моделей, віртуальних об'єктів чи симуляцій у певному форматі. Це може бути відео, анімація, проте найкращим варіантом буде використання інтерактивних 3D-об'єктів у форматі VRML. VRML-файли зазвичай називаються світами і мають розширення .wrl. До структури VRML-фалу можна додавати програмний код (наприклад, Java або JavaScript (ECMAScript)), завдяки чому може з'являтися

реакція 3D-об'єкту на дії користувача або на інші зовнішні події, наприклад, таймери [8]. Більшість програм тривимірного моделювання можуть зберігати об'єкти та сцени у форматі VRML, зокрема 3D Studio Max, SketchUp, Softimage 3D, Maya.

Висновки... Таким чином, на основі аналізу програмних засобів для дистанційного навчання і власний досвід створення й управління дистанційними курсами, ми зробили висновок про те, що доцільно використовувати систему Moodle, яка має достатньо можливостей для викладання технічних дисциплін. Адже наявність великої кількості різних веб-додатків, платформ, включаючи сервіси соціальних мереж, вікі, блоги, персональні комунікаційні пристрої, сховища даних, системи оцінювання і т.д., а також можливість інтеграції навчального контенту з ресурсів багаточисельних навчальних платформ та Інтернету, не виключає доцільності організації скоординованого дистанційного навчання за допомогою централізованих систем управління навчанням. Крім того Moodle має можливість поєднання з віртуальними світами, зокрема з Second Life [4], що відкриває широкі можливості для дистанційного навчання.

У подальших перспективах дослідження цієї теми ми плануємо впровадження і дослідження роботи спеціальних модулів у системі Moodle, розробку симуляцій і віртуальних лабораторій для навчання технічних дисциплін, зокрема з програмування.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Adobe Captivate 8 / Features. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.adobe.com/ua/products/captivate/features.html>. / *Adobe Captivate 8 / Features: http://www.adobe.com/ua/products/captivate/features.html*. [in English].
2. eAuthor CBT – конструктор електронних курсов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hypermethod.ru/product/2/>. / *eAuthor CBT - konstruktor jelektronnyh kursov (eAuthor CBT – designer e-learning courses.) http://www.hypermethod.ru/product/2.* [in Russian].
3. Frequently Asked Questions And Help – Udacity. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.udacity.com/faq/>. / *Frequently Asked Questions And Help – Udacity. https://www.udacity.com/faq.* [in English].
4. Livingstone D., Kemp J. «Integrating Web-Based and 3D Learning Environments: Second Life Meets Moodle». UPGRADE (European Journal for the Informatics Professional) 9 (3): 8–14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cepis.org/upgrade/files/2008-III-kemp.pdf>. / *Livingstone D., Kemp J. «Integrating Web-Based and 3D Learning Environments: Second Life Meets Moodle». UPGRADE (European Journal for the Informatics Professional) 9 (3): 8–14. http://www.cepis.org/upgrade/files/2008-III-kemp.pdf.* [in English].
5. MOOCs in 2014: Breaking Down the Numbers. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.edsurge.com/n/2014-12-26-moocs-in-2014-breaking-down-the-numbers>. / *MOOCs in 2014: Breaking Down the Numbers https://www.edsurge.com/n/2014-12-26-moocs-in-2014-breaking-down-the-numbers.* [in English].
6. Moodle plugins directory. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moodle.org/plugins>. / *Moodle plugins directory. https://moodle.org/plugins.* [in English].
7. Open Education Scoreboard. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs. / *Open Education Scoreboard. http://openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs.* [in English].
8. The Virtual Reality Modeling Language. International Standard ISO/IEC 14772-1:1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bitmanagement.com/developer/spec/vrml97specification.pdf>. / *The Virtual Reality Modeling Language. International Standard ISO/IEC 14772-1:1997. http://www.bitmanagement.com/developer/spec/vrml97specification.pdf.* [in English].
9. Гусева А.И. Разработка прогармных тренажеров в формате SCORM 2004 / А.И. Гусева, А.В. Иванов, И.М. Кожин, А.С. Цыплаков, Н.П. Маслий. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2011/VK15/0-1-39.doc>. / *Gusev A.I, Ivanov A.V, Kozhin I.M, Zyplakov A.S, Masliy N.P Razrabotka progarmnyh trenazherov v formate SCORM 2004 http://library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2011/VK15/0-1-39.doc.* [in Russian].
10. Осадчий В.В. Теорія і практика створення комп'ютерних програм навчального призначення / В.В. Осадчий, К.П. Осадча // Теорія та методика електронного навчання: зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. III. – С. 250-256. / *Osadchy V.V, Osadcha K.P. Teoriya i praktika stvorennja komp'juternih program navchal'nogo priznachennja (Theory and practice of creating computer programs for educational purposes), Theory and methods of e-learning: Coll. Science. pr, Krivoy Rog, 2012, vol. 3, pp. 250-256.* [in Ukrainian].
11. Создавайте интерактивные курсы и презентации Silverlight Learning Snacks с помощью LCDS. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.microsoft.com/learning/ru-ru/lcds-tool.aspx>. / *Sozdavajte interaktivnye kursy i prezentacii Silverlight Learning Snacks s pomoshh'ju LCDS. (Create online courses and presentations Silverlight Larning Snachks using LTSDS.), https://www.microsoft.com/learning/ru-ru/lcds-tool.aspx.* [in Russian].

Дата надходження статті: «12» січня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «16» лютого 2017 р.

Рецензенти:

Аносов І. – доктор педагогічних наук, професор
Сремеев В. – доктор технічних наук, професор

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: poliform55@gmail.com

Osadchy Viacheslav – head of informatics and cybernetics department of Melitopol State Pedagogical University Named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: poliform55@gmail.com

Осадча Катерина – доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, e-mail: ketrinpicasa@gmail.com

Osadcha Kateryna – assistant professor of informatics and cybernetics department of Melitopol state pedagogical university named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, e-mail: ketrinpicasa@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Осадчий В. Можливості засобів дистанційного навчання у процесі вивчення технічних дисциплін / Вячеслав Осадчий, Катерина Осадча // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 123–128.

Cite this article as:

Osadchy V., Osadcha K.. Possibilities of Distance Learning Tools in Teaching and Learning Technical Subjects, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 123–128.

УДК 371.1:371.13

ЮРІЙ ПЛИСКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Острозький національний університет «Острозька академія»)

YURIY PLYSKA,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Ostroh, National University «Ostroh Academy»)

orcid.org/0000-0003-3558-2103

**Особистісна педагогічна культура вчителя:
системний і синергетичний підходи до аналізу**

**The Personality Pedagogical Culture of a Teacher:
Systematic and Synergetic Approaches to the Analysis**

У статті з'ясовано місце і роль системного і синергетичного підходів у процесі аналізу особистісної педагогічної культури вчителя. Визначено основні принципи класифікації системних об'єктів. Доведено, що стан системних об'єктів визначається з урахуванням певних критеріїв і показників протягом певного часу, тоді як властивості прогностичних об'єктів визначаються ймовірно. Досліджено, що замкнута система характеризується відсутністю зовнішніх впливів, які змінюють природу і зміст елементів, а складові відкритої системи постійно змінюються внутрішньо і зовнішньо.

Визначено системні характеристики особистісної педагогічної культури як наукового поняття; обґрунтовано взаємозв'язок системних принципів та їх вплив на аналіз особистісної педагогічної культури вчителя. Сформульовано висновок, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірною відкритою системою. Визначено синергетичні засади особистісної педагогічної культури.

Ключові слова: *система, синергетика, особистість, педагогічна культура.*

In the article, according to the analysis of the typology, the author states the most appropriate basic principles for the classification of system objects. Static's is a characteristic of a system that states the inalterability of its condition during certain time. According to the fact that personal pedagogical culture of a teacher is constantly being changed, it is a dynamic system. The determined system objects enable defining their condition using certain criteria and indicators at any period of time. Instead, probabilistic objects are only prognostically defined. The closed system is characterized by absence of external influences that change the nature and content of its elements. The open system is characterized by a constant exchange of its content both internally and externally.

The above analysis of the typology and its projection on the study perspective makes it possible to conclude that the teacher personal pedagogical culture is a dynamic, probabilistic open system. Moreover, this conclusion is important in terms of analysis of this phenomenon in the Ukrainian and global realities within the systematic and synergistic research approaches.

Thus, in the article the place and role of systematic and synergistic approaches in the process of analyzing personal pedagogical culture of teachers are determined. What is more, the systematic characteristics of personal pedagogical culture as a scientific concept are found; interrelation of systematic principles and their impact on the analysis of personal pedagogical culture of teachers are explained. It has been concluded that personal pedagogical culture of a teacher is a dynamic, probabilistic open system.

The author has determined the synergistic principles of personal pedagogical culture. Moreover, it is stated that the prospect of further research is to study the field of cultural and axiological foundations of this phenomenon.

Key words: *system, synergetics, personality, pedagogical culture.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Потреба в окресленні провідних методологічних підходів до проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя викликана, передовсім, необхідністю окреслити провідні методи і методики дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій... Методологія, за її найбільш широким визначенням – це вчення про методи пізнання й перетворення дійсності (В.Шинкарук) [1, с. 403]. У більш вузькому розумінні методологію визначають як вчення про методи діяльності, методи дослідження, методи діяльності і знання (Ю.Сурмін) [2, с. 26].

Системологія вважається багатьма вченими (Ю. Сурмін [2]; А. Конверський [3]; А. Баскаков, Н. Туленков [4]; С. Сисоева, Т. Кристопчук [5] та ін.) основою будь-якої методології, тому для нас важливо спиратися на підвалини цього підходу в окресленні особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта. Натомість синергетичний підхід дає можливість представити особистісну педагогічну культуру вчителя як складу самоорганізовану систему, чим пояснюється зв'язок між двома заявленими в назві методологічними підходами.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у визначенні системних і синергетичних основ аналізу особистісної педагогічної культури вчителя.

Вклад основного матеріалу... Дослідження процесу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя потребує різноаспектної методології, що викликано, передовсім, ключовими словами самого об'єкта дослідження: «особистість» ↔ «педагогічна професія» ↔ «культура». У зв'язку з цим виникає потреба у використанні кількох провідних методологічних підходів, серед яких ми виділили системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно орієнтований. Два перші з названих методологічних підходів мають, на нашу думку, провідне значення як загальнофілософські.

Основи системного підходу стали застосовуватися в педагогічній науці досить недавно; підґрунтя цього підходу сформувалося (власне, як і інших провідних методологічних підходів) в царині філософії. Філософська інтерпретація системи розглядається, насамперед, у загальній теорії систем, системному аналізі, синергетиці, системотехніці та ін. (І. Блауберг, З. Юдін [6]; В. Садовський [7, с. 77–106]; В. Спіцнадель [8]; В. Тюттін [9]; Д. Горський [10] та ін.). Натомість педагогічна наука концентрується на системі освіти, системі виховання, системі моральних норм і правил, системі цінностей, комунікативній системі в освіті, системі професійної підготовки фахівців, системі компетентностей і компетенцій та ін. (Ю.Шабанова) [11, с.16]. У найзагальнішому вигляді система є об'єктом, що складений з окремих частин; Л. Берталанфі [12, с.28] подає визначення системи як комплексу елементів (компонентів), що взаємодіють між собою. О.Авер'янов [13, с. 43] підкреслює математичні властивості системи і тому визначає її як «обмежену нескінченність елементів, що взаємодіють між собою». Р. Акофф [14, с. 69] наголошує на необхідності системного підходу в різних галузях знання та людської практики, оскільки сучасна наука покликана не ізолювати досліджувані об'єкти, а вивчати їх різноаспектно.

Для аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя нам важливо виокремити суттєві категоріальні ознаки поняття системи, серед яких структурованість, взаємодія, єдність, різноаспектність, взаємозалежність. Виходячи з так окресленого об'єкта дослідження, ми представили його системні характеристики в табл. 1.

Системні характеристики особистісної професійної культури вчителя як наукової категорії

<i>Категоріальна ознака системи</i>	<i>Сутність категоріальної ознаки</i>	<i>Характеристика особистісної педагогічної культури вчителя в межах ознаки</i>
Структурованість	Визначає структуру системного об'єкта як такого, що складається з різноманітних елементів, що взаємно доповнюють та визначають один одного	Особистісна педагогічна культура вчителя є сукупністю взаємопов'язаних елементів, серед яких виділяємо мотиваційний, когнітивно-інформаційний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний.
Взаємодія	Відображає зв'язки між структурними елементами системи	Всі наведені вище елементи особистісної педагогічної культури вчителя пов'язані між собою. Так, наявні у вчителя знання про свою професію та культуру її прояву не будуть вповні реалізовані без належної мотивації (до педагогічної професії, з одного боку, та до культури професійної діяльності – з іншого); в процесі розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відбувається постійна рефлексія її розвиненості; рівень сформованості особистісної педагогічної культури вчителя залежить від ціннісного ставлення до неї з боку педагога і т.д.
Єдність	Визначає характер взаємозв'язків між елементами системи	Наведені вище взаємозв'язки між елементами особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта перебувають в єдності, і тому разом визначають індивідуальну специфіку розвитку означеного об'єкта у кожного окремого педагога
Взаємозалежність	Віддзеркалює підпорядкованість одних елементів системи іншим та залежність змін в певних елементах системи від змін в одному з її елементів	У процесі динамічних змін у будь-якому з визначених нами елементів особистісної педагогічної культури вчителя наступають зміни в змісті інших елементів, що, врешті-решт, приводить до загальної зміни всієї системи
Різноаспектність	Визначає спільне і відмінне у змісті окремих елементів системного об'єкта	Кожен з елементів особистісної педагогічної культури вчителя має свою специфіку, що визначається його місцею в загальній структурі педагогічної культури. Так, мотиваційний елемент забезпечує спрямованість вчителя на розвиток власної педагогічної культури; діяльнісний – визначає методику розвитку педагогічної культури і т.п. Водночас всі ці елементи мають спільну мету і виконують спільні функції, забезпечуючи загальний розвиток особистісної педагогічної культури педагога

Для характеристики професійної особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта важливо з'ясувати принципи системного аналізу, на яких ґрунтуватиметься така характеристика. У теорії систем (Ю. Шабанова) [11, с. 19–20] визначено кілька основних принципів функціонування системного об'єкта, серед яких – принцип цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису. Взаємозв'язок означених системних принципів та їх вплив на аналіз проблеми особистісної педагогічної культури вчителя подано нами в табл. 2.

Взаємозв'язок системних принципів та їх вплив на аналіз проблеми особистісної педагогічної культури вчителя

<i>Системний принцип</i>	<i>Його сутність</i>	<i>Вплив системного принципу на аналіз розвитку особистісної педагогічної культури вчителя</i>
Цілісності	Зміст цього принципу полягає у неможливості звести властивості системи до простої суми властивостей усіх її складових	Феномен особистісної педагогічної культури педагога є цілісним; у зв'язку з цим відокремлений аналіз особистісної, педагогічної чи культурологічної складової цього системного феномена не дасть можливості повно й остаточно з'ясувати зміст та сутність досліджуваного явища
Структурності	Цей принцип дозволяє описати систему через сукупність її внутрішніх зв'язків	Особистісна педагогічна культура вчителя є системою, що включає кілька провідних елементів – особистісний, аксіологічний, компетентнісний. Зв'язки між означеними елементами дають можливість встановити провідні системні характеристики особистісної педагогічної культури
Взаємозалежності системи і середовища	Завдяки цьому принципу з'являється можливість виявляти властивості системи у її взаємодії з оточуючим середовищем	Особистісна педагогічна культура вчителя формується під впливом системи зовнішніх чинників. Компаративний аналіз цього явища в українській та зарубіжній науці і практиці педагогічної діяльності буде об'єктивним за умови врахування взаємозалежності особистісної педагогічної культури вчителя в соціумі та зовнішнього середовища – соціокультурного, аксіологічного, професійно-педагогічного.
Ієрархічності	Кожен елемент системного об'єкта може сам розглядатися як система; кожна система може бути підсистемою більшого системного об'єкта	У процесі аналізу ми розглядаємо всі елементи особистісної педагогічної культури вчителя як завершені системи з власною структурою; водночас зазначена система є підсистемою більш узагальнених системних об'єктів – загальної культури особистості, професійної діяльності вчителя, особистісного розвитку вчителя та ін.
Множинності опису	Аналіз системного об'єкта можливий з різних позицій – методологічних, галузевих, цільових тощо; повне пізнання системного явища, процесу чи об'єкта вимагає різнобічного їх розгляду залежно від поставлених перед дослідником завдань	У процесі наукового аналізу ми прагнемо розглядати особистісну педагогічну культуру з різних позицій – компаративної, особистісно-професійної, компетентнісної, аксіологічної та ін. Такий підхід дає змогу цілісно й системно проаналізувати об'єкт нашого дослідження і зробити науково коректні висновки

Враховуючи розроблену науковцями (В. Спіцнадель [8]; Ю. Шабанова [11] та ін.) *типологію систем*, можемо стверджувати, що в межах нашого дослідження найбільш прийнятними є кілька класифікацій системних об'єктів, а саме:

1. *Статичні і динамічні системи*. Статичність – це характеристика системи, яка стверджує незмінність її стану протягом певного часу. Натомість динамічна система постійно змінює свій стан у часі і просторі. Зважаючи на те, що особистісна педагогічна культура вчителя постійно підлягає змінам – як інтеріоризаційним, так і екстеріоризаційним, ми стверджуємо, що це *динамічна система*.

2. *Однозначно детерміновані й імовірнісні системи.* Однозначно детерміновані системні об'єкти дають можливість встановити їх стан за допомогою визначених критеріїв і показників у будь-який відрізок часу; натомість імовірнісні об'єкти лише прогностично означені (за допомогою певних змінних). На підставі такого окреслення типології систем можемо гіпотетично припустити, що особистісна педагогічна культура вчителя є *ймовірнісною*; такий висновок ґрунтується на критеріях і показниках розвитку цього явища, які, водночас, є лише статистично ймовірними, але не однозначно детермінованими. Зауважимо також, що гуманітарні системні об'єкти досить рідко можна вважати однозначно детермінованими, оскільки складно прорахувати всі чинники (змінні), що впливають на розвиток такого системного об'єкта в кожний наступний проміжок часу.

3. *Закриті і відкриті системи.* Для закритої системи характерною є відсутність зовнішніх впливів, що змінюють сутність і зміст її елементів. Відкрита система характеризується постійним обміном свого змісту як всередині, так і зовні – з оточуючим середовищем. У зв'язку з таким тлумаченням обох типів систем можна фактично однозначно стверджувати, що ми маємо справу з особистісною педагогічною культурою вчителя як *відкритою* системою.

Проведений вище аналіз типології систем та її проектування на проблематику нашого дослідження дає можливість дійти висновку про те, що **особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою**. Цей висновок є важливим з огляду на його вплив на наступні кроки в аналізі цього феномена в українських і світових реаліях – з точки зору системного й синергетичного наукових підходів.

В межах системного підходу, зважаючи на динамічність і відкритість особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта суттєвим видається використання *синергетики* як науки про самоорганізацію, підтримку і розпад систем різної природи (Г. Ніколіс, І. Пригожин) [15]. Синергетика вивчає нелінійні відкриті дисипативні системи (Г. Хакен) [16]. Виходячи з основних положень синергетики, ми інтерпретували їх щодо проблеми розвитку особистісної професійної культури вчителя (див. табл. 3).

Таблиця 3

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в контексті основних положень синергетики

Основні положення синергетики	Їх зміст	Відображення положень синергетики в особистісній педагогічній культурі вчителя
Система має бути відкритою	Закриті системи, що не мають зовнішніх зв'язків, приречені на зникнення, оскільки в них відбувається зростання ентропійних процесів	Як було зазначено вище, особистісна педагогічна культура вчителя є відкритою системою, тому відповідає основним характеристикам синергії розвитку
Система має бути далеко від точки рівноваги	Система, яка перебуває у стані рівноваги, не потребує самоорганізації і не здатна до неї	Особистісна педагогічна культура вчителя постійно потребує самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення з боку кожного педагога
Самоорганізація відбувається через ускладнення систем та флуктуації	Процес самоорганізації системи потребує узгодження випадкових відхилень елементів і підсистем системи	Оскільки особистісна педагогічна культура вчителя є відкритою динамічною системою, вона не може уникнути випадкових відхилень як «олюднений» феномен, що не може бути прорахований у суто технічному відношенні
Самоорганізація відбувається успішно, якщо діють позитивні зворотні зв'язки	Система передбачає накопичення й посилення позитивних зв'язків внаслідок її загальної позитивної реактивності та виникнення нових структур (можливо, і нових систем)	Розвиток особистісної педагогічної культури відбувається на основі накопичення позитивних процесів у всіх компонентах цього явища. В такому разі відбуватиметься загальне наростання рівня особистісної педагогічної культури відповідно до показників
У процесі самоорганізації системи потрібно відмовитися від симетрії часу і враховувати процеси зростання ентропії	У процесі розвитку системи руйнуються старі і будуються нові структури (елементи, компоненти), що відповідають часу і простору їх знаходження	Особистісна педагогічна культура вчителя як складна самоорганізована система потребує постійного оновлення у всіх її компонентах, що свідчить про загальний розвиток означеної культури під впливом різноманітних (внутрішніх і зовнішніх) чинників

Висновки... На підставі проведеного вище зіставлення основ системного та синергетичного підходів у межах проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можемо констатувати, що означений процес відповідає вимогам відкритої, динамічної, ймовірнісної системи, що має характер самоорганізованої і може аналізуватися з точки зору синергетичного підходу.

Отже, нами визначено місце і роль системного і синергетичного підходів у процесі аналізу особистісної педагогічної культури вчителя. З'ясовано системні характеристики особистісної педагогічної культури як наукового поняття; обґрунтовано взаємозв'язок системних принципів та їх вплив на аналіз особистісної педагогічної культури вчителя. Сформульовано висновок, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою. Визначено синергетичні засади особистісної педагогічної культури.

Перспектива подальших досліджень полягає у царині обґрунтування культурологічних та аксіологічних засад цього феномена.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., переро. і доп. – К. : Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с. / *Filosofskiy slovnyk (Philosophic Dictionary)*, za red. V. I. Shynkaruka, Kyiv, Holovna redaktsiia URE, 1986, 800 p. [in Ukrainian].
2. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с. / *Surmin Yu. P. Maisternia vchenoho: pidruchnyk dlia naukovtsia (Workshop of a Scientist: Manual for a Researcher)*, Kyiv, Konsortsiium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini, 2006, 302 p. [in Ukrainian].
3. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів та ад'юнктив / За ред. А. Є. Конверського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с. / *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen: navch. posib. dlia studentiv, kursantiv, aspirantiv ta adiunktiv (Foundations of Methodology and Organization of Scientific Researches: Manual for Students, Cadets, Postgraduate Students and Adjuncts)*, za red. A. Ye. Konverskoho, Kyiv, Tsentri uchbovoi literatury, 2010, 352 p. [in Ukrainian].
4. Баскаков А. Я. Методология научного исследования: учеб. пос. / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков – 2-е изд., испр. – К. : МАУП, 2004. – 216 с. / *Baskakov A. Ya. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (Methodology of Scientific Research: Manual)*, Kyiv, MAUP, 2004. 216 p. [in Ukrainian].
5. Сисоева С. О. Методология научно-педагогических исследований / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук: підручник. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с. / *Sysoieva S. O. Metodolohiia nauково-pedahohichnykh doslidzhen (Methodology of Scientific-Pedagogical Researches)*, Rivne, Volynski oberehy, 2013, 360 p. [in Ukrainian].
6. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, З. Т. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 268 с. / *Blauberger I. V. Stanovlenie i suschnost sistemnogo pohoda (Formation and Essence of the System Approach)*, Moscow, Nauka, 1973, 268 p. [in Russian].
7. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 212 с. / *Sadovskiy V. N. Osnovaniya obschey teorii sistem (Foundations of General Theory of Systems)*, Moscow, Nauka, 1974, 212 p. [in Russian].
8. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа / В. Н. Спицнадель. – СПб. : Бизнес-пресса, 2000. – 448 с. / *Spitsnadel V. N. Osnovy sistemnogo analiza (Foundations of System Analysis)*, SPb., Biznes-pressa, 2000, 448 p. [in Russian].
9. Тьютин В. С. О подходах к построению общей теории систем / В.С.Тьютин // Системный анализ и научное знание. – 1969. – Вып. 2. – С. 42-60. / *Tyuhtin V. S. O podhodah k postroeniyu obschey teorii sistem (About the Approaches to Forming General Theory of Systems)*, Sistemnyiy analiz i nauchnoe znanie, 1969, Vol. 2, pp. 42–60. [in Russian].
10. Системный анализ и научное знание / Ред. Д. П. Горский. – М. : Изд-во «Наука», 1978. – 247 с. / *Sistemnyiy analiz i nauchnoe znanie (System Analysis and Scientific Knowledge)*, red. D. P. Gorskiy, Moscow, Nauka, 1978, 247 p. [in Russian].
11. Шабанова Ю. О. Системный підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури / Ю. О. Шабанова. – Д. : НГУ, 2014. – 120 с. / *Shabanova Yu. O. Systemnyi pidkhid u vishchii shkoli: pidruchnyk dlia studentiv mahistratury (System Approach in Higher School: Manual for Magistracy Students)*, NHU, 2014, 120 p. [in Ukrainian].
12. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Бергаланфи // Системные исследования. Методологические проблемы. – М. : Наука, 1973. – С. 20-37. / *Bertalanfy L. fon. Istoryia y status obshchei teoryu system (History and Status of General Theory of Systems)*, Systemnye yssledovaniya. Metodolohicheskiye problemy, Moscow, Nauka, 1973, pp. 20–37. [in Russian].
13. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с. / *Averyanov A. N. Sistema: filosofskaya kategoriya i realnost (System: Philosophic Category and Reality)*, Moscow, Myisl, 1976. – 188 p. [in Russian].
14. Акофф Р. О природе систем / Р.Акофф // Известия АН СССР. Серия Техническая кибернетика. – 1971. – № 3. – С. 68-75. / *Akoff R. O prirode sistem (About the Nature of Systems)*, Izvestiya AN SSSR, 1971. Issue 3, pp. 68–75. [in Russian].
15. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин. – М. : Мир, 1979. – 512 с. / *Nikolis G. Samoorganizatsiya v neravnovesnyih sistemah (Self-Organization in Unbalanced Systems)*, Moscow, Mir, 1979, 512 p. [in Russian].

16. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с. / Haken G. Synergetika (*Synergetics*), Moscow, Mir, 1980, 406 p. [*in Russian*].

Дата надходження статті: «31» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку «28» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Жуковський В. – доктор педагогічних наук, професор

Хом'як І. – доктор педагогічних наук, професор

Плиска Юрій – доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: oa@oa.edu.ua

Plyska Yurii – assistant professor of the department of psychology and pedagogy of National University «Ostroh Academy», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: oa@oa.edu.ua

Цитуйте цю статтю як:

Плиска Ю. Особистісна педагогічна культура вчителя: системний і синергетичний підходи до аналізу / Юрій Плиска // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 128–134.

Cite this article as:

Plyska Yu. The Personality Pedagogical Culture of a Teacher: Systematic and Synergetic Approaches to the Analysis, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 128–134.

УДК:[371.134:93]:005.336.2

ОЛЕКСАНДР ПОЛІЩУК,

доктор філософських наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

OLEKSANDR POLISHCHUK,

doctor of philosophical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0002-9838-7105

Компетентнісний підхід до підготовки вчителя історії

Competence Approach to the Preparation of Teachers of History

Розглянуто суть компетентнісного підходу до підготовки вчителя історії в період інформаційно-глобалізаційних змін. З'ясовано, що «компетентність» означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Розкрито професійні і педагогічні компетенції, якими повинен оволодіти студент вищого навчального закладу, здобуваючи кваліфікацію вчителя історії. Проаналізовано змістові структурні компоненти компетентностей педагогічної професії. Доведено, що знання та уміння є складовими компетентностей якими повинен оволодіти випускник навчального закладу. Вони є частковим у загальному й взаємодоповнюють одне одного. Загальні компетентності, що передбачені освітньою програмою є узагальненням тих, які передбачені навчальними дисциплінами навчального плану підготовки вчителя історії у вищому навчальному закладі. Встановлено критичні та кризові моменти, що впливають на формування компетентностей.

Ключові слова: компетентності, педагог, педагогічна діяльність, вищий навчальний заклад, суб'єкт, світогляд.

It is established that at the present stage of development of Ukrainian society the vector of political cooperation has changed, which increased the requirements to professional training of the future teachers, particularly teachers of history, who the most detailed and professionally, using modern innovative technologies, introduce the young man with the past, compares with the present, forms the world outlook. In this regard, they require a high level of intellectual development, civil position, national identity, social competence, active and responsible attitude to life, independence and flexibility of thinking, willingness to the effective explanation of problem situations, ability to continuous personal and professional improvement. Speaking about these components, we realize that they are the components of the competencies that should be taught and that should be developed by the student of pedagogical University.

It is proved that with the change of the political situation the person is in the state of splitting, and it is education that can overcome this condition, education with a new vision, new methods and new priorities, that is, people of competence training which focuses not on «knowledge for knowledge», but «knowledge for survival». It is proved that the competence reflects both praxeological and gnoseological side and is understood as the mastering of knowledge, and the ability to flexibly apply it in real life. So, competence is nothing more than a situational category, which is expressed in the willingness to engage in any activity in specific professional situations. According to this it is established that the components of professional competence, which is formed during training in higher educational institution while obtaining a degree a teacher of history. Therefore, the task of higher educational institution in training history teachers involves not only enriching the student's knowledge of historical facts, events, but also teaching him or her how to compare, evaluate historical processes from the point of view of time, without disturbing their accuracy.

Special attention is paid to socio-psychological characteristics of the future teacher. The stages of teachers' development are revealed. Despite the uncertainties and the stresses in modern society, the learning process in the university requires from the student deep knowledge of the psyche of the pupil, understanding their mental states, ability to select the information, to control their activity and behavior. To do this, the future teachers need cognitive skills that form the intellectual basis of professional competence, which is characterized as a complex personal formation, which optimally combines professionally important knowledge, abilities, skills, motives, value orientations, attitude of the person and determines the person's ability to self-realization and self-determination in effective pedagogical activity.

It is mentioned that each graduate, who obtained qualification of a history teacher should know: the foundations of general-theoretical and professional disciplines to the extent necessary for carrying out scientific research; the latest researches in the field of historical didactics, methodology of teaching and upbringing, ways of teaching in secondary school and work with gifted children; fundamentals of scientific activity; the main directions of development of education, systematization, processing, analysis, generalization and use of information; the foundation of methodological work on the speciality, preparation of informational and scientific-methodological materials; advanced learning technologies and active learning methods; experience in the implementation of humanistic ideas in domestic and foreign pedagogy; psychology of communication with pupils and adults; object, subject of history as a science and its relationships with other components of social studies; basic provisions of philosophical understanding of historical issues; categories of historical science; regularities, genesis, current state and main directions of development of Ukrainian historiography; chronology of the main events of domestic and world history.

By the mastery of these competencies the teacher of history can form the worldview of the future patriot of the state, the citizen, who is able to perform relevant tasks, independently to make decisions, to analyze situations and so forth. It is proved that the competence approach in education is associated with the personal oriented and active approaches to learning, as it concerns the identity of the student and can be implemented and tested only in the process of performing by the specific student of the specific set of actions.

Key words: *competences, pedagogue, pedagogical activity, higher educational institution, subject, world outlook.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку українського суспільства, на етапі зміни вектора політичної співпраці суттєво посилюються вимоги суспільства до професійної підготовки майбутніх педагогів. Від них вимагається не лише ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й високий рівень інтелектуального розвитку, громадянської позиції, національної свідомості, соціальної компетентності, активного і відповідального ставлення до життя, самостійності й гнучкості мислення, готовність до ефективного роз'яснення проблемних ситуацій, здатності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення. Тому в умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіти все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який в останній час набуває значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі. Особливо це стосується вчителів історії. Адже вчитель історії – це педагог, який найбільш детально і професійно, використовуючи сучасні інноваційні технології, знайомить молоду людину з минулим, порівнює з сучасним, формує світогляд. Щоб реалізувати ці вимоги, вчитель має оволодіти компетентнісним підходом до викладання цієї дисципліни. Він повинен показати ефективність вивчених дисциплін у життєвих ситуаціях, що описуються в історії, у реальному житті людини, у формуванні її світогляду і буття. Однак все це ускладнюється перехідними та

реформаційними ситуаціями, що виникли в сучасному суспільстві. Традиційні та фронтальні методи навчання, що використовувалися до цього часу, в сучасних, інформаційно-глобалізаційних умовах не забезпечують повної та фахової підготовки майбутнього вчителя, не відповідають цивілізаційному розвитку. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування ефективних умов фахової підготовки майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання підготовки педагогічних кадрів привертало увагу провідних українських педагогів минулого М. Драгоманова, О. Духновича, В. Сухомлинського та ін. До їх розв'язання звертаються й сучасні дослідники. Теоретичні засади підготовки вчителя є предметом наукових статей І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Моляко, Л. Спіріна, М. Солдатенка, І. Тарасевича та ін.. Способам їх реалізації у різних видах професійної підготовки приділено увагу у працях А. Алексюка, Г. Костюка та ін. Праці Є. Веренчивої, З. Єфименко, М. Рутковської присвячені дослідженню формування особистості вчителя і вивченню процесу оволодіння ним педагогічною майстерністю.

Формулювання цілей статті... Розглянути компетентнісний підхід до підготовки вчителя історії в епоху інформаційно-глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні Україна знаходиться на етапі історичного зламу – відбувається переорієнтація зовнішньо-політичного курсу зі Сходу на Захід, а відтак і внутрішня політика змінює свої пріоритети. У такий період, на думку філософа М. Бердяєва, людське життя та свідомість перебувають у стані розщеплення, роздвоєння [2, с. 6]. З одного боку, життєвий досвід людини переживає стан заплутаності та дезорганізованості, оскільки перестав відповідати життєвим практикам, нормам, цінностям, що склалися у суспільстві. З іншого боку, гостро усвідомивши проблемність свого буття та взявши під сумнів систему усталених оцінок та світоглядних орієнтирів, людина відчуває себе в епіцентрі суспільно-історичного життя. Вона активно веде пошуки відповідей на виклики долі, формує у собі здатність нести відповідальність за зроблений вибір. Катастрофічні моменти історії, на переконання філософа, зумовлюють і катастрофу духу людського, і водночас нові обрії його розвитку, коли той, «переживши моменти розщеплення і роздвоєння, здатен співставити ці два моменти – момент безпосереднього перебування в історичному і момент розщеплення з ним, щоб перейти у третій стан з ним, котрий надає особливої гостроти усвідомлення, особливої здатності до рефлексії і, разом з тим, у ньому здійснюється особливе звернення духу людського до таїни історичного» [2, с. 6].

Все це неминує впливає на історичну освіту, а відповідно і на підготовку вчителя історії. Національна доктрина розвитку освіти, «глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційного суспільства зумовлюють розвиток людини як головну мету, ставлять перед державою завдання пріоритетності розвитку освіти і науки» [6, с. 12].

Виходячи з аналізу цього документа стає зрозумілим, що пріоритетною функцією держави є забезпечення самореалізації особистості, задоволення її особистісних, духовно-культурних потреб та подолання розщепленості, зумовленої глобалізаційними та зовнішньополітичними процесами. Проте не можливо без ґрунтовної, компетентнісної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів історії.

Реалізація цієї державницької функції ставить серйозне завдання перед вищим навчальним закладом, що готує вчителів історії: підготувати компетентну особу, яка відповідала б вимогам часу, а цьому сприяє вивчення історії як науки, яка формує світогляд на основі конкретних історичних фактів. З цього приводу цікавими є міркування філософа З. Фрейда. Він вважає, що «чим менше дослідник знає про минуле і сучасне, тим не певнішим будуть його судження про майбутнє» [8, с. 134]. Зважаючи на цю тезу, вчитель історії зобов'язаний якомога більше навести конкретних наукових фактів, які відображали б достовірність тієї чи іншої події. Тому в сучасних умовах іде перегляд всієї історичної освіти, особливо, що стосується історії України, яка розглядається не як самостійне явище, а в контексті всесвітньої історії. Адже ті історичні процеси, що відбувалися в Україні, мають прямий зв'язок зі світовою історією. Але зреалізувати цього не можливо без компетентнісного підходу. Адже «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Існує й інша точка зору, яка розширює це поняття і розкриває його праксеологічну і гносеологічну сторони. Зокрема, К. Баханов, наголошує, що «компетентність» – це не просто володіння знаннями, але і спроможність їх гнучкого застосування. Останнє залежить від

аналітичних, творчих і практичних навичок. ...Аналітичні, творчі і практичні здібності, ... ми можемо розглядати як форми компетентності, що розвиваються» [1, с. 19].

Отже, компетентність – це ситуативна категорія, виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних професійних ситуаціях. Більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції. У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається в таких значеннях, як: сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та характеристик; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види діяльності [3, с. 51–55].

Зважаючи на таке розуміння компетентності, завдання вищого навчального закладу у підготовці вчителя історії ускладнюється тим, що він повинен підготувати такого фахівця, який зумів би не лише передати історичні знання, факти, а й навчити своїх учнів здійснювати порівняння й оцінювати історичні процеси з точки зору часу, не порушуючи історичних фактів. У зв'язку з цим слід звернути увагу на соціально-педагогічну концепцію професійного становлення вчителя, в якій надається перевага таким соціально- педагогічним характеристикам особистості вчителя: соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості; гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі; критичність мислення як вияв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки навколишньої дійсності; цільова спрямованість на розвиток особистості школяра, формування в нього потреби в постійному русі вперед; залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва; долучення до життєдіяльності, у якій виявляється активність учителя [4].

На основі цих характеристик можна визначити етапи професійного становлення вчителя: виникнення й формування професійних намірів; професійне навчання як основа обраної спеціальності; входження в професію; часткова або повна реалізація у самостійній професійній діяльності.

А результатами цих етапів є: професійне самовизначення; професійна (педагогічна) майстерність; професійна компетентність.

Цілком зрозуміло, що сучасний процес навчання у вузі вимагає від студента глибокого знання психіки школяра, розуміння його психічних станів, уміння відбирати інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку. Для цього викладачеві потрібні пізнавальні вміння, які утворюють інтелектуальну основу професійної компетентності. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного та історичного мислення, формуванню глибоких і дієвих знань. Знання майбутніми педагогами сутності педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, його закономірностей і особливостей створює хороші передумови для її розв'язання. Це є показником, критерієм професійної компетенції вчителя [4, с. 129]. Обґрунтовуючи теоретичні основи підготовки учителя до конструювання педагогічного процесу в умовах практичної діяльності Н. Хмель у своєму дослідженні вказує на те, що рівень підготовки вчителя виявляється в його здатності використовувати знання про різні сторони педагогічного процесу для вирішення відповідних завдань [9, с. 120]. У сучасних умовах важливою умовою професійної компетентності учителя історії є також, на думку Г. Нагорної, формування професійного мислення [5]. Адже невміння студентів приймати самостійні педагогічні рішення в нестандартних умовах, висловлювати незалежні в тих чи інших педагогічних ситуаціях думки, прогнозувати результати взаємодії з колективом, особистістю є проблемою в справі виховання педагогічних кадрів. Тенденція вузівської підготовки, спрямованої на накопичення знань у майбутніх учителів, і недостатнє їх практичне застосування в навчальному процесі на педагогічній практиці, породжує недоліки в подальшій роботі. Педагогічна підготовка в вузі повинна здійснюватись як єдиний процес методологічного і технологічного дослідження студентами системи загальних й особливих стосунків у педагогічних ситуаціях, які нескінченно і безперервно змінюються в своїй детермінації [5].

Отже, професійна компетентність вчителя – це складне особистісне утворення, що оптимально поєднує професійно важливі знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення особистості та визначає здатність людини до самореалізації й самовизначення в ефективній педагогічній діяльності.

Саме на це спрямовані сучасні освітні програми підготовки вчителів історії. Вони передбачають, що кожен випускник, який здобув кваліфікацію вчителя історії, повинен знати: основи загальнотеоретичних та професійних дисциплін в обсязі, необхідному для проведення науково-дослідної роботи; найновіші дослідження з проблем історичної дидактики, методики навчання та виховання, прийомів навчання у загальноосвітній школі, а також в роботі з обдарованими дітьми;

основи наукової діяльності; основні напрями розвитку освіти, систематизації, опрацювання, аналізу, узагальнення та використання інформації; основи методичної роботи зі спеціальності, виготовлення інформаційних та науково-методичних матеріалів; прогресивні технології навчання та активні методи навчання; досвід реалізації гуманістичних ідей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці; психологію спілкування з учнями і дорослими; об'єкт, предмет історії як науки та її зв'язки з іншими складниками суспільствознавства; базові положення філософського осмислення історичної проблематики; категорії історичної науки; закономірності, генезис, сучасний стан і основні напрями розвитку української історіографії; хронологію основних подій вітчизняної та світової історії. Отримавши такі знання, він буде вміти творчо застосовувати набуті знання для оптимального розв'язання педагогічних, навчально-виховних та науково-методичних завдань із урахуванням вікових та індивідуальних відмінностей учнів, особливостей різних соціально-педагогічних ситуацій; вести результативну навчально-виховну роботу, оперативно визначати ступінь і глибину засвоєння учнями програмного матеріалу, прищеплювати їм навички самостійного поповнення знань і проведення експериментів з метою виявлення їх природних здібностей; застосовувати різноманітні форми і методи навчання, володіти сучасними технологіями навчання та прогресивними методами керівництва навчальною, трудовою, суспільною та іншими видами діяльності учнів; сприяти формуванню в учнів уявлень про сучасну історичну науку, розвивати в них інтерес до вивчення історії, організувати індивідуальні заняття з учнями за ускладненими програмами; раціонально використовувати сучасне навчальне обладнання, технічні засоби навчання та обчислювальну техніку; користуватися бібліотечними каталогами, архівними описами, публікаціями документів та архівними справами; володіти методами аналізу історичних джерел та літератури; інтерпретувати історичний матеріал, розглядати його у всесвітньо-історичному контексті; аргументувати погляди науковців та свою власну точку зору щодо дискусійних питань вітчизняної історії; застосовувати набуті знання і навички для вирішення завдань історико-краєзнавчих досліджень.

Отримані такі знання і уміння, що є змістом компетентнісного підходу до підготовки випускника вищого навчального закладу, фахівця історії можна умовно поділити на такі групи: соціальні – пов'язані з життям суспільства, оточенням, особистою діяльністю; мотиваційні – пов'язані з внутрішнім переконанням та інтересами особистості; праксеологічні – пов'язані зі сферою знань, умінь і навичок оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом. Відповідно до цього і формується навчальний план спеціальності, до якого входять навчальні дисципліни, що передбачають реалізацію усіх груп компетентнісного підходу. Реалізація компетентнісного підходу сприяє випускнику вищого навчального закладу самостійно вирішувати життєві ситуації, нести відповідальність за прийняті рішення. Стосовно вчителя історії, то він відповідає не лише за фактично правильні подані факти, а й за той світогляд, підвалини якого він закладає. У цьому аспекті важлива увага приділяється аксіології історичного знання. На думку О. Удода – історія як навчальний предмет має на меті не лише донести до індивіда певну інформацію, «суму знань» про минулі епохи, але й сприяє формуванню духовних цінностей особистості. Релевантність історичних знань вчений вбачає в «укоріненні індивіда в його національній, культурній традиції, що має перетворитися на духовне джерело сучасного й майбутнього розвитку» [7, с. 16–20].

Висновок... Отже, постійно зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності потребують використання компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів, особливо учителів історії, до вдосконалення професійного рівня, що є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої педагогічної освіти. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти.

Систему компетентностей в освіті складають наступні: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх студент набуває впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні – їх студент набуває впродовж вивчення того чи іншого предмета протягом усього періоду навчання у вузі.

Таким чином, професійна компетентність учителя – це інтегроване утворення в цілісній професійній структурі особистості вчителя, що є одним із виявів його професійної культури, показником сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань та практичного досвіду, що зумовлюють достатній рівень готовності до виконання професійних обов'язків відповідно до визначених вимог, забезпечують високий рівень його самоорганізації та професійної самореалізації.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти : в пошуках оптимального варіанту / К. Баханов // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 6–8. / Bakhanov K. Derzhavnyy standart shkilnoi istorichnoi osvity : v poshukakh optymalnoho variantu (*State Standard of School History Education : in Search of Optimal*), Istoriiia v shkolakh Ukrainy, 2003, Issue 2, pp. 6–8. [in Ukrainian].
 2. Бердяев Н. Смысл и значение истории / Николай Бердяев. – Москва : Мысль, 1997. – 365 с. / Berdyayev N. Smysl i znachenie istorii (*Sense and Importance of History*), Moscow, Mysl, 1997. – 365 pp. [in Russian].
 3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55. / Vvedenskii V. N. Modelirovaniye professionalnoi kompetentnosti pedagoga (*Modeling of Professional Competence of Pedagogue*), Pedagogika, 2003, Issue 10, pp. 51–55. [in Russian].
 4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с. / Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya (*Pedagogical Psychology*), Moscow, Pedagogika, 1991, 480 p. [in Russian].
 5. Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Нагорна Г. О. – К., 1995. – 41 с. / Nahorna H. O. Formuvannia u studentiv pedahohichnykh vuziv profesiinoho myslennia (*Formation of Professional Thinking of Students of Pedagogical Universities*), Kyiv, 1995, 41 p. [in Ukrainian].
 6. Офіційний вісник України. – К., 2002. – № 16. – С. 12. / Ofitsiyniy visnyk Ukrainy (*Official Bulletin of Ukraine*), Kyiv, 2002, Issue 16, pp. 12. [in Ukrainian].
 7. Удод О. А. Історична освіта і формування духовних цінностей / О. А. Удод // Історія в школах України. – 1996. – № 1. – С. 16–20. / Udod O. A. Istorychna osvita i formuvannia dukhovnykh tsinnosti (*Historical Education and Formation of Spiritual Values*), Istoriiia v shkolakh Ukrainy, 1996, Issue 1, pp. 16–20. [in Ukrainian].
 8. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / Зигмунд Фрейд // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 124–138. / Freid Z. Budushcheye odnoi illiuzii (*Future of One Illusion*), Voprosy filosofii, 1998, Issue 8, pp. 124–138. [in Ukrainian].
 9. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Хмель Н. Д. – Киев, 1986. – 346 с. / Khmel N. D. Teoreticheskiye osnovy professionalnoi podgotovki uchitelia (*Theoretical Bases of Professional Preparation of a Teacher*), Kiev, 1986, 346 p. [in Russian].
- Дата надходження статті: «16» березня 2017 р.
Стаття прийнята до друку: «11» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Поліщук Олександр – декан факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор філософських наук, доцент, e-mail: Prokurator2007@ukr.net

Polishchuk Oleksandr – dean of the faculty of arts of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of philosophical sciences, associate professor, e-mail: Prokurator2007@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Поліщук О. Компетентнісний підхід до підготовки вчителя історії / Олександр Поліщук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 134–139.

Cite this article as:

Polishchuk O. Competence Approach to the Preparation of Teachers of History, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 134–139.

УДК 372.834

ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Кропивницький, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка)

LILYA RIABOVOL,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Kropyvnytskyi, Cenral-Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko)

orcid.org/0000-0003-3558-2103

Методика навчання правознавства як наука: методи досліджень, категоріально-понятійний апарат, розробленість наукової та навчальної літератури
Methods of Teaching Law as a Science: Research Methods, Categorical-Conceptual Apparatus, Condition of Scientific and Educational Literature

У статті автором викладено результати і висновки вивчення питання сутності та специфіки методики навчання правознавства (правознавчої дидактики). Акцентовано увагу на такі обов'язкові атрибути цієї науки, як: методи досліджень, категоріально-понятійний апарат,

розробленість наукової та навчальної літератури. Встановлено, що для проведення наукових досліджень правознавча дидактика послуговується системою теоретичних, емпіричних, математичних (статистичних) методів; особливу роль відіграє педагогічний експеримент. З'ясовано, що правознавча дидактика використовує загальнодидактичні категорії, разом з тим, виробила власний понятійний апарат, який постійно удосконалюється і збагачується; наведено перелік відповідних понять. Проаналізовано розробленість наукової та навчальної літератури (дисертації та інші монографічні праці, підручники, посібники), в якій відображено висновки і результати досліджень, що проводилися у цій галузі. Викладено авторську інтерпретацію таких ознак наукових знань з правознавчої дидактики, як: спрямованість на об'єкт, системність, обґрунтованість, адресність, актуальність і значущість.

Ключові слова: методика навчання правознавства, правознавча дидактика, методи досліджень, понятійний апарат, навчання правознавства, методична система навчання правознавства.

In the article the author presents the results and conclusions of the study on the essence and specifics methods of teaching law (jurisprudential didactics). The attention to these mandatory attributes of this science, as research methods, categorial-conceptual apparatus, condition of scientific and educational literature. Found that for scientific research on methods of teaching law using the system of theoretical, empirical, mathematical (statistical) methods, including: analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, classification, system-structural analysis, modeling; diagnostic methods (observation, testing, interviewing teachers and students, the method of expert estimates ranging answers and summary results table); predicting the results of experimental work on the basis of the data received; special role played by pedagogical experiment. It was found that the methods of teaching law uses categories of general didactics, however, has developed its own conceptual apparatus that constantly improved and enriched; provides a list of relevant concepts, including: school legal education, education law, school system of legal education, training system of jurisprudence, legal substantive competence, contents school legal education, law as a subject, educational jurisprudential material, the empirical jurisprudential material, theoretical jurisprudential material, legal knowledge, legal concepts, legal thinking, law school, method of teaching law, form of education jurisprudence, interactive lesson law, methodical system of training of law-oriented development of students' competencies. The state is elaborated scientific and educational literature (monographs, textbooks, manuals), which reflected the conclusions and results of studies conducted in this area. Expounded the author's interpretation of such signs scientific knowledge of jurisprudential didactics, as the focus on an object, systematic, validity, targeting, relevance and importance.

Key words: methods of teaching law, jurisprudential didactics, research methods, conceptual apparatus, law training, methodical system of training of law.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасне життя вимагає свідомих, відповідальних, соціально активних громадян, котрі усвідомлюють ціннісне значення права як регулятора суспільних відносин, орієнтовані на реалізацію та захист демократичних прав і свобод. Підготовка такої особистості, компетентної у праві, вимагає не лише інноваційних методик і технологій, але і їхнього постійного удосконалення у зв'язку із суспільними та особистими потребами, що постійно змінюються, ускладнюються. Вирішити ці питання покликана методика навчання правознавства (правознавча дидактика) – педагогічна наука, яка вивчає сутність, специфіку, закономірності навчання правознавства як процесу та системи.

Як і будь-яку іншу галузь знань, методику навчання правознавства позначають обов'язкові, суттєві властивості. У наших попередніх працях вже схарактеризовано її об'єкт, предмет, мету, завдання, функції, методологію як комплекс наукових підходів. Однак, крім цих, її позначають й інші атрибути.

Аналіз досліджень і публікацій... Вітчизняні фахівці своїми працями посприяли розвитку і становленню правознавчої дидактики. Вони обґрунтували підходи до цілевизначення та структурування шкільного правознавства, відбору і конструювання його змісту (В. Арешонков, О. Дятлова, О. Пометун, Л. Рябовол, І. Смагін та ін.), творення відповідних підручників (О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагін та ін.), розробили та впровадили у шкільну практику авторські методичні системи навчання правознавства (Т. Головань, Н. Жидкова, А. Киричук, В. Майорський, В. Маньгора, О. Матвієнко, С. Нетьосов, О. Пишко, Т. Ремех, Л. Рябовол, О. Святокум, Т. Смагіна та ін.). Однак, питання сутності та специфіки методики навчання правознавства як науки вони практично не досліджували.

Формулювання цілей статті... Визначити й описати методи, які використовуються для проведення досліджень у цій галузі знань, її категоріально-понятійний апарат, розробленість наукової та навчальної літератури, в якій відображено відповідні здобутки.

Виклад основного матеріалу... Методи дослідження правознавчої дидактики – це основні способи виконання її завдань та реалізації функцій як науки. Вони утворюють певну систему, що охоплює теоретичні, емпіричні та математичні (статистичні) методи.

Вивчення наукових і методичних джерел, розробка концептуальних засад дослідження, його понятійного апарату та висновків вимагає проведення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації. Опис структури, зовнішніх і внутрішніх зв'язків системи навчання правознавства – системно-структурного аналізу. Обґрунтування умов і компонентів методичної системи навчання правознавства – моделювання.

Збір та накопичення фактичної інформації забезпечують емпіричні, безпосередньо діагностичні методи (спостереження за реальним процесом навчання правознавства, опитування, тестування, інтерв'ювання вчителів та учнів, метод експертних оцінок, ранжування відповідей і зведення результатів у таблиці), а також прогнозування результатів експериментальної роботи на основі отриманих даних.

Перевірку ефективності авторських методичних систем забезпечує педагогічний експеримент – метод, який передбачає внесення в процес навчання певних змін, відображених у відповідній теоретичній моделі. Для його проведення необхідно визначити експериментальні класи, які будуть навчатися за новою (інноваційною) методикою, та контрольні, які будуть навчатися за методикою, традиційною для масової практики навчання. При цьому вони мають навчатися за однаковою програмою, протягом однакового строку та на початок експерименту мати однакові рівні навчальних досягнень.

Для перевірки ефективності авторської методичної системи навчання правознавства необхідно: 1) визначити контрольні та експериментальні класи; 2) провести тестування в контрольних та експериментальних класах, порівняти результати та статистично підтвердити збіг рівнів навчальних досягнень учнів, сформованості у них певних умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, пізнавального інтересу тощо, залежно від того, на що спрямовується методична система; 3) упровадити в експериментальних класах авторську методичну систему; 4) провести тестування на кінцевому етапі експерименту в контрольних та експериментальних класах; 5) порівняти результати на початковому і кінцевому етапах експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показників у контрольних класах; 6) порівняти результати на початковому і кінцевому етапах експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показників в експериментальних класах; 7) порівняти результати на початковому і кінцевому етапах експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показників в експериментальних та контрольних класах.

Опрацювання отриманих даних, встановлення якісних та кількісних залежностей, статистичне підтвердження результативності експериментальних методик навчання забезпечують методи математичної статистики.

Наукові дослідження у галузі правознавчої дидактики, як правило, здійснюють у три етапи. На першому (пошуково-аналітичному) – проводять аналіз філософської, психолого-педагогічної, юридичної, методичної літератури з теми дослідження, вивчають стан її розробки; визначають концептуальні засади, мету і завдання, об'єкт і предмет дослідження, його методологію, уточнюють понятійний апарат; вивчають педагогічний досвід організації навчання правознавства в загальноосвітній школі.

На другому (діагностико-аналітичному) – розробляють інструментарій (тести, анкети тощо) для констатувальних досліджень масової практики навчання правознавства, проводять ці дослідження та узагальнюють одержану інформацію; обґрунтовують інноваційну модель методичної системи навчання правознавства, умови її впровадження; апробують її окремі елементи.

На третьому (формуально-узагальнювальному) – проводять формувальний експеримент – упроваджують авторську методичну систему навчання; статистично обґрунтовують результати експерименту, узагальнюють дані дослідження та формулюють висновки.

Дослідження генези методики навчання правознавства як педагогічної науки вимагає проведення історико-методичного аналізу.

Правознавча дидактика використовує загальнодидактичні категорії (найбільш загальні, загальнотеоретичні поняття) – освіта, навчання тощо. Разом з тим, для опису, узагальнення і систематизації знань про її предмет, відображення найбільш загальних і суттєвих ознак, зв'язків і відношень фактів, явищ тощо, які об'єктивно існують у процесі навчання правознавства, вона виробила «власну наукову мову» – понятійний апарат – систематизовану сукупність наступних понять: шкільна правова освіта, навчання правознавства, викладання правознавства, учіння правознавства, система шкільної правової освіти, система навчання правознавства, правова предметна компетентність, зміст шкільної правової освіти, правознавство як навчальний предмет, навчальний правознавчий матеріал, фактичний правознавчий матеріал, теоретичний правознавчий

матеріал, правове знання, правове поняття, правове мислення, шкільне правознавство, метод навчання правознавства, форма навчання правознавства, урок правознавства, компетентнісно орієнтований, урок правознавства, практичне заняття, лекція, семінар, контроль, рівнева компетентнісно орієнтована методична система навчання правознавства учнів основної і старшої школи тощо. Ці поняття визначено у праці – [12, с. 19-50].

У процесі розвитку цієї педагогічної науки її понятійний апарат постійно удосконалюється і збагачується. За останні 20 років, крім перелічених вище, у науковий обіг уведено такі поняття: компетентнісно орієнтована методика навчання правознавства, практико-орієнтоване навчання, інтерактивне навчання правознавства [8, с. 7-8]; інтерактивний урок [9, с. 14-18]; предметні вміння з правознавства, комплексні правові вміння [3, с. 8]; ціннісні орієнтації учнів, що формуються у процесі вивчення правознавства [7, с. 11]; навчання прав людини у загальноосвітній школі, компетентність особистості у сфері прав людини [13, с. 9]; інтерес учнів до правознавства [1, с. 11]; модульно-рейтингова технологія навчання правознавства [4, с. 10]; методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки, курс правознавства допрофільної підготовки [10, с. 14, 55]; інтерактивне навчання правознавства учнів профільних класів [6, с. 10] тощо.

Науковий зміст правознавчої дидактики формується шляхом проведення досліджень у цій галузі знань й відображення їх висновків і результатів у монографічних працях. За часів незалежності проблематику правознавчої дидактики у своїх дисертаційних дослідженнях розробляли:

– за спеціальністю: 13.00.02 – теорія і методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – Т. Головань (Розвиток інтересу учнів 8-9 класів до вивчення правознавства, 2006 р.), Т. Смагіна (Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства, 2007 р.), О. Дятлова (Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття), 2008 р.), В. Маньгора (Методика формування знань про державу в учнів основної школи на уроках історії та правознавства, 2008 р.), А. Киричук (Методика застосування модульно-рейтингової технології навчання правознавства учнів 9-го класу, 2009 р.), І. Матвієнко (Формування ціннісних орієнтацій дев'ятикласників у процесі навчання правознавства, 2009 р.), С. Нетьосов (Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікативних технологій, 2009 р.), О. Святокум (Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи, 2009 р.), А. Будас (Методика навчання правознавства студентів економічних спеціальностей, 2012 р.), Н. Жидкова (Формування предметних умінь з правознавства в учнів 9-10 класів, 2012 р.), Т. Ремех (Методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів, 2012 р.), О. Пишко (Компетентнісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів, 2015 р.), В. Майорський (Методика навчання конституційного права учнів профільних класів, 2016 р.) та ін.; на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук – Л. Рябовол (Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи, 2015 р.);

– за спеціальністю: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – А. Ключко (Педагогічні умови формування професійних здібностей вихованців ліцеїв юридичного профілю, 2001 р.), Т. Бакка (Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, 2008 р.), В. Смирнова (Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі, 2009 р.) та ін.; на здобуття наукового доктора педагогічних наук – Н. Ткачова (Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти, 2002 р.).

Деякі аспекти генези методики навчання правознавства висвітлені у дисертаціях Л. Твердохліб (Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу, 1999 р.), А. Стаканкова (Теорія і практика правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття, 2004 р.), І. Криштак (Організація правового виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України (друга половина ХХ століття), 2008 р.) та ін. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, а також у дисертації А. Гуза (Становлення та розвиток шкільної правової освіти в Україні (1991-2007 рр.): історичний і теоретико-методологічний аспект, 2010 р.) на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук за спеціальністю: 07.00.01 – історія України.

Результати досліджень у цій галузі в своїх монографіях виклали: С. Нетьосов (Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікативних технологій, 2009 р.), І. Смагін (Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920-1990 рр.: проблеми створення і функціонування, 2011 р.), В. Арешонков (Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в

Україні у ХХ столітті, 2015 р.), Л. Рябовол (Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи, 2015 р.) та ін.

Наукові надбання правознавчої дидактики опубліковано також у збірниках наукових праць, матеріалах конференцій, системах наукової інформації бібліотек, інших наукових установ тощо.

Фахівцями з правознавчої дидактики розроблено відповідну навчальну та методичну літературу. Автори підручника – Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» (2008 р.) – Б. Андрусишин і А. Гуз. Розробники посібників – Б. Усенко (Конституція України і основи правознавства в школі: книга для вчителя, 1998 р.), Т. Бжезовська, А. Булда, Л. Заблоцька та ін. (Права людини: метод. рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій та ліцеїв, 1998 р.), О. Пометун, Т. Ремех, Л. Пилипчатіна (Правознавство. Практичний курс: методичний посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл, 2008 р.), А. Булда, С. Дребот, О. Журба та ін. (Методика викладання правознавства (академічний рівень, 10 клас, інноваційний аспект, 2010 р.), Г. Кашкар'юв (Методика викладання правознавства в школі в опорних схемах і таблицях, 2011 р.), А. Булда, Н. Жидкова (Навчати умінню вчитися. Методика формування предметних умінь старшокласників у процесі вивчення правознавства, 2012 р.) та ін.

Напрями наукового пізнання у цій галузі знань, отже, і напрями розвитку цієї педагогічної науки визначаються потребами суспільства у забезпеченні випускників загальноосвітньої школи адекватним рівнем правової підготовки. Саме запит суспільства формує вимоги до випускника навчального закладу певного рівня освіти, до його вмінь, навичок, компетентностей, яких потребує сучасне життя. Методики навчання на науковому рівні опрацьовують замовлення суспільства і формулюють його у вигляді мети, завдань і очікуваних результатів навчання, інтерпретують на науково-педагогічному рівні, пропонують адекватні методичні системи навчання [11, с. 118].

Як справедливо зазначають А. Лякішева та Л. Грицюк, знання, отримані у сфері науки, мають свої особливості і різняться від знань в інших сферах діяльності. Характерними для цих знань є: спрямованість на об'єкт, системність, обґрунтованість, адресність, актуальність і значущість [5, с. 12-13].

Так, дослідження у галузі правознавчої дидактики спрямовуються безпосередньо на її предмет – сутність та специфіку процесу навчання правознавства, на обґрунтування закономірностей його функціонування як системного утворення, що розвивається, на розробку, з урахуванням цих закономірностей, інноваційних методичних систем.

Системність наукових знань забезпечується тим, що дослідження, які мають на меті пізнання сутності та специфіки навчання правознавства як психолого-педагогічної дійсності, реальності, передбачають певну логіку, наступність і послідовність їх проведення.

Пізнання – процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей; специфічна, вища форма відображення, що, на відміну від нижчих, здатна виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, але й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини [2, с. 261].

Наукове пізнання – відносно самостійна пізнавальна діяльність, яка здійснюється фахівцями з відповідної галузі наукових знань посередництвом спеціальних форм і методів, цілеспрямована на досягнення об'єктивного, достовірного, істинного, узагальненого та систематизованого знання, яке має теоретичне і практичне значення, пояснює певні факти, явища, процеси, передбачає їхні можливі зміни, пропонує ефективні шляхи розвитку.

Залежно від характеру предмета пізнання, особливостей вирішуваних проблем, ступеня практичного застосування результатів і висновків досліджень, розрізняють фундаментальні та прикладні науки. Методики навчання за цими критеріями є прикладними науками, дослідження в галузі яких, спрямовані на практичне використання сформульованих фундаментальними науками законів, закономірностей, теорій, на розробку нових методів наукового і навчального пізнання, результати чого, можуть призводити і до нових наукових відкриттів.

Наукове пізнання здійснюється на емпіричному і теоретичному рівнях, при цьому: по-перше, їх розмежування є достатньо умовним; по-друге, пізнання може розпочинатися як від емпіричного, так і від теоретичного рівня. На емпіричному досліджується фактичний матеріал (факти, явища, процеси), який відображає предмет дослідження із зовнішньої сторони. На теоретичному здійснюється критичне оцінювання, свідоме мисленнєва обробка, інтелектуальна інтерпретація фактичної інформації, створюються системи знань (теоретичні моделі, методичні системи), в яких реалізуються загальні, стійкі, закономірні й необхідні внутрішні та зовнішні зв'язки цих систем.

Залежно від рівня пізнання, на якому здійснюються дослідження, методів збору даних і рівня їх узагальнення, розрізняють емпіричні й теоретичні науки. Традиційно методики вважають емпіричними науками. На наш погляд, однозначно визначити характер методичної науки за цим критерієм неможливо, оскільки вона, як зазначалося вище, послуговується як емпіричними, так і

теоретичними методами дослідження. Вона вивчає масову практику навчання, передбачає проведення педагогічних експериментів (емпіричний рівень), а також розробку понятійного апарату, теоретичних моделей і методичних систем навчання (теоретичний рівень).

Застосування комплексу взаємодоповнюючих методів, системний аналіз емпіричних і теоретичних матеріалів, експериментальна перевірка частини знань, поєднання якісного аналізу з математичними обробками отриманих результатів тощо забезпечує вірогідність, обґрунтованість наукових знань, отриманих у результаті проведення досліджень у цій галузі.

Наукові знання з методики навчання правознавства призначаються для різних категорій «споживачів». Фахівці, які розробляють дану науку, її актуальні проблеми, можуть використовувати ці знання для її подальшого розвитку, удосконалення самої методики навчання правознавства як сукупності цілей, змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання. Результати наукових досліджень у цій галузі сприймаються та оцінюються вчителями правознавства, а за умови підтвердження їх ефективності, впроваджуються у практику навчання. Адаптовані дидактично й методично ці наукові знання утворюють зміст методики навчання правознавства як навчальної дисципліни, що її опановують студенти вищих педагогічних закладів освіти як складник професійної підготовки вчителя правознавства.

Висновки... Таким чином, зміст правознавчої дидактики – це систематизована сукупність об'єктивних, адекватних, істинних наукових знань про сутність та специфіку навчання правознавства, отриманих у результаті наукової діяльності дослідників у цій галузі знань щодо виявлення наукових фактів, проведення емпіричних і теоретичних узагальнень, розробки теоретичних моделей, методичних систем навчання правознавства тощо.

Методи дослідження правознавчої дидактики як основні способи виконання її завдань та реалізації функцій як науки утворюють певну систему теоретичних, емпіричних і математичних (статистичних) методів. Для вивчення масової практики навчання правознавства та упровадження інноваційних методичних систем особливу роль відіграє педагогічний експеримент.

Правознавчу дидактику як науку позначає категоріально-понятійний апарат, який охоплює як загальнодидактичні категорії, так і спеціальний, власний понятійний апарат, що постійно удосконалюється та збагачується.

Висновки і результати досліджень, проведених у цій галузі, відображені у значному масиві наукової та навчальної літератури – монографічних працях, зокрема дисертаціях, підручниках, посібниках. Разом з тим, актуальним залишається питання розробки підручника з методики навчання правознавства, який би відображав усі надбання відповідної науки, пов'язані з обґрунтуванням необхідності упровадження в процес навчання правознавства особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів та розробкою на їх основі інноваційних методичних систем навчання правознавства.

Наукові знання з правознавчої дидактики мають такі специфічні ознаки, як: спрямованість на предмет, системність, обґрунтованість, адресність, актуальність і значущість.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: визначення основних тенденцій розвитку даної науки; розробка підручника з методики навчання правознавства; характеристика методики навчання правознавства як навчальної дисципліни.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Головань Т. О. Розвиток інтересу учнів 8-9 класів до вивчення правознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Т. О. Головань. – К., 2006. – 23 с. / Holovan T. O. *Rozvytok interesu uchniv 8-9 klasiv do vyvchennia pravoznavstva (The development of interest of pupils 8-9 classes to study law)*, 2006, 23 p. [in Ukrainian].
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary)*, 1997, 376 p. [in Ukrainian].
3. Жидкова Н. М. Формування предметних умінь з правознавства в учнів 9-10 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Н. М. Жидкова. – К., 2012. – 20 с. / Zhydkova N. M. *Formuvannia predmetnykh umin z pravoznavstva v uchniv 9-10 klasiv (Formation of the subject knowledge of legal knowledge among pupils 9-10 class)*, 2012, 20 p. [in Ukrainian].
4. Киричук А. С. Методика застосування модульно-рейтингової технології навчання правознавства учнів 9-го класу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / А. С. Киричук. – К., 2009. – 21 с. / Kyrychuk A. S. *Metodyka zastosovannia modulno-reitynhovoï tekhnolohii navchannia pravoznavstva uchniv 9-ho klassu (Methods of application module-rating technology training law pupils of 9th class)*, 2009, 21 p. [in Ukrainian].
5. Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с. / Liakisheva A. V., Hrytsiuk L. K. *Metodyka vykladannia navchalnykh dystsyplyn sotsialno-*

pedagogichnoho napriamu studentam VNZ (Methodology of teaching disciplines of social and humanitarian attitudes to students), Lutsk, 2013, 504 p. [in Ukrainian].

6. Майорський В. В. Методика навчання конституційного права учнів профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання історії і суспільствознавчих дисциплін» / В. В. Майорський. – К., 2016. – 20 с. / Maiorskyi V. V. *Metodyka navchannia konstytutsiinoho prava uchniv profilnykh klasiv (Methodology of teaching the constitutional law of students of profile classes)*, Kyiv, 2016, 20 p. [in Ukrainian].

7. Матвієнко О. І. Формування ціннісних орієнтацій дев'ятикласників у процесі навчання правознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільство знавчі дисципліни)» / О. І. Матвієнко. – К., 2009. – 22 с. / Matviienko O. I. *Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii deviatyklasnykiv u protsesi navchannia pravoznaustva (Formation of value orientations of ninth-graders in the process of teaching law)*, Kyiv, 2009, 22 p. [in Ukrainian].

8. Пишко О. Л. Компетентісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / О. Л. Пишко. – К., 2015. – 20 с. / Pyshko O. L. *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia pravoznaustva uchniv deviatykh klasiv (Competence oriented methods of teaching law students ninth grade)*, Kyiv, 2015, 20 p. [in Ukrainian].

9. Пометун О. Правознавство. Практичний курс : метод. посіб. [для вчит. загальноосвіт. шк., які викладають курс у 9-му кл.] / О. Пометун, Т. Ремех, Л. Пилипчатіна. – К. : Логос, 2009. – 176 с. / Pometun O., Remekh T., Pylypchatina L. *Pravoznaustvo. Praktychnyi kurs (Urisprudence. Practical course)*, Kyiv, 2009., 176 p. [in Ukrainian].

10. Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів : дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Олексіївна Ремех. – К., 2012. – 269 с. / Remekh T. O. *Metodychni zasady navchannia pravoznaustva v protsesi doprofilnoi pidhotovky shkoliariv (Methodological principles of study law during pre profile training of pupils)*, Kyiv, 269 p. [in Ukrainian].

11. Рябовол Л. Т. Методики навчання суспільствознавчих предметів як науковий, соціокультурний та суспільно-педагогічний феномен / Рябовол Л. Т. // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін. – 2017. – № 4. – С. 115-119. / Riabovol L. T. *Metodyky navchannia suspilstvoznachykh predmetiv yak naukovyi, sotsiokulturnyi ta suspilno-pedahohichnyi fenomen (Methods of teaching social science subjects as scientific, socio-cultural and socio-educational phenomenon)*, Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin, 2017, № 4., pp. 115-119. [in Ukrainian].

12. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Рябовол Лілія Тарасівна. – К., 2015. – 600 с. / Riabovol L. T. *Systema navchannia pravoznaustva uchniv osnovnoi i starshoi shkoly (The system of teaching law of pupils of the basic and senior schools)*, Kyiv, 2015, 600 p. [in Ukrainian].

13. Святокум О. Є. Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / О. Є. Святокум. – К., 2009. – 18 с. / Sviatokum O. Ye. *Nastupnist u navchanni prav liudyny uchniv pochatkovoї i osnovnoi shkoly (Continuity in human rights education for primary and secondary school pupils)*, Kyiv, 2009, 18 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «25» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «12» травня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Пехота О. – доктор педагогічних наук, професор

Рябовол Лілія – доцент кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: lilya.ryabovol@mail.ru

Riabovol Lilya – assistant professor of the department of state and legal disciplines and administrative law of the Central-Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: lilya.ryabovol@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Рябовол Л. Методика навчання правознавства як наука: методи досліджень, категоріально-понятійний апарат, розробленість наукової та навчальної літератури / Лілія Рябовол // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 139–145.

Cite this article as:

Riabovol L. Methods of Teaching Law as a Science: Research Methods, Categorical-Conceptual Apparatus, Condition of Scientific and Educational Literature, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 139–145.

НАТАЛІЯ САМАРУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)

NATALIYA SAMARUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

orcid.org/0000-0002-4611-8528

ОЛЕНА ПОПЛАВСЬКА,

старший викладач

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)

OLENA POPLAVSKA,

senior lecturer

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

orcid.org/0000-0002-2170-8740

Професійна компетентність майбутнього математика та її складові

Professional Competence of Future Mathematician and its Components

Відповідно до закону України про вищу освіту однією з вимог до освітньо-професійної програми є висвітлення переліку компетентностей випускника. Тому актуальною є потреба визначення змісту поняття «професійна компетентність» майбутнього математика, переліку компетенцій та результатів навчання, якими повинен володіти випускник. Отже, потребує спеціального дослідження проблема формування професійної компетентності студентів математичного фаху. В статті розглянуті основні принципи та дефініції компетентнісного підходу. На основі аналізу наукової літератури уточнено структуру професійної компетентності майбутніх математиків та виокремлено її компоненти, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємодоповнюють один одного: гносеологічний, діяльнісний, мотиваційний. Здійснено класифікацію компетентностей майбутнього математика. Представлено власний підхід до визначення складових професійної компетентності майбутніх математиків. Визначено складові його професійної компетентності: аналітично-дослідницьку, технологічну, прогностичну, технічну, організаційно-управлінську, соціально-особистісну, системну, інформаційну. Наведено перелік компетенцій та результатів навчання, якими має володіти випускник спеціальності «Математика».

Ключові слова: *підготовка майбутніх математиків, компетентність та компетенція, професійна компетентність майбутніх математиків, структура та компоненти професійної компетентності математиків.*

According to the law of Ukraine on higher education one of the requirements for education and training program is to highlight the list of competences future graduates. So important is the need for the definition of what constitutes «professional competence» future mathematician, list of competencies and learning outcomes that should have graduate. Therefore requires special study the problem of formation of professional competence of students of mathematical specialties. The problems of professional training for future mathematicians are discussed in the article. The relevance of the formation of professional competence of students of mathematical specialties is justified. Basic principles and definitions of the competence approach are considered in the article. The essence of the concept of «professional competence» of the future mathematician is defined. The structure of professional competence of future mathematicians is clarified on the basis of the analysis of scientific literature: epistemological (mathematical knowledge, ownership modeling techniques), activity (the skills of application of the mathematical knowledge to solve problems of professional activity), motivation (the motives, goals, need for professional growth, improvement and self-development in the profession). The components of professional competence are singled out, which are interrelated and mutually complementary. Classification of competences of the future mathematician is carried out. Own approach to the definition of the components of professional competence of future mathematicians is presented. The components of the professional competence of future mathematics are defined: analytical and research, technological, prognostic, technical, organizational and managerial, social-personal, systemic, information. The list of competencies and learning outcomes that a graduate of the specialty «Mathematics» should possess is given.

Key words: *preparation of future mathematicians, competence, professional competence of future mathematicians, structure and components of professional competence of mathematicians.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Відповідно до Постанови Кабінету міністрів України № 260 від 29.04.2015 про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, виділено нову галузь знань 11 «Математика та статистика» та спеціальність 111 «Математика». У зв'язку з цим нагальною потребою є розроблення освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності «Математика». В Законі України про вищу освіту (ст.10, п.3) сказано, що однією з вимог до освітньо-професійної програми є висвітлення переліку компетентностей випускника та нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, що сформульований у термінах результатів навчання як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей. Тому актуальною є потреба визначення змісту поняття «професійна компетентність» майбутнього математика, переліку компетенцій та результатів навчання, якими повинен володіти випускник. Аналіз наукових підходів до теорії і практики професійного навчання показує, що потреба суспільства в підготовці фахівців може бути забезпечена компетентнісною направленістю освітньої системи, яка забезпечується впровадженням основних принципів компетентнісного підходу.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз наукових досліджень проводився в напрямках.

1. Проблема розробки і впровадження компетентнісного підходу в систему сучасної освіти. Різні аспекти особливостей структури професійної компетентності розглядали в своїх дослідженнях: І.О. Зимняя, М.Д. Ільязова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторський, О.В. Овчарук, Н.В. Баловсяк, С.А. Раков тощо.

2. Особливу увагу нами приділено працям, в яких досліджено різні аспекти формування математичної компетентності фахівців нематематичних спеціальностей: *майбутніх інженерів* (Л.К. Іляшенко, Я.Г. Стельмах, В.В. Хом'юк тощо); *студентів економічних спеціальностей* (Л.І. Нічуговська, О.Ю. Белянїна, К.Ю. Напеденїна, Л.Ю. Нізамїєва, С.О. Севастьянова тощо); *технічних спеціальностей* (Т.В. Крилова, Т.О. Ярхо, О.С. Грицюк, В.Л. Ключко, С.А. Кирилашук, М.С. Амосова тощо); *майбутніх медиків* (О.В. Шавальова, В.А. Копетчук тощо); *майбутніх програмістів* (О.Я. Кучерук, М.М. Міншин, С.І. Тищенко, Н.Й. Падалко тощо). У цих роботах показано, що професійна діяльність має специфічні особливості, які потрібно враховувати у процесі навчання математики студентів в різних закладах професійної освіти найрізноманітніших профілів.

3. Науково-методичні основи професійної підготовки вчителя математики (С.А. Раков, О.В. Співаковський, О.І. Скафа, З.І. Слєпкань, С.О. Скворцова, О.І. Матяш тощо). У своїх дослідженнях автори розглядають професійну компетентність вчителя математики та процес її формування.

Проте, проблеми професійної математичної підготовки студентів класичних математичних спеціальностей висвітлені недостатньо. Тому актуальним є дослідження компетентності фахівців, для яких математична компетентність є професійною. Крім того, потребує дослідження структура та складові професійної компетентності майбутніх математиків для виявлення найбільш ефективних методик її формування.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення змісту поняття «професійна компетентність» майбутнього математика, виявлення структурних компонент та складових професійної компетентності майбутніх математиків, перелік компетенцій, якими має володіти випускник спеціальності 111 «Математика».

Виклад основного матеріалу... У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Розглянемо генезис розвитку компетентнісного підходу в освіті. Вітчизняна освіта середини та кінця минулого століття (а також і початку ХХІ-го) базувалася на знаннєвій парадигмі, в якій завжди актуальною була проблема відриву знань від умінь їх застосовувати [3]. Проте, стає зрозумілим. Що для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені вміння, які проявляються в здатності вирішувати життєві та професійні проблеми. Саме вони стали нарешті каменем компетентнісної парадигми навчання [3]. Компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних), предметних та фахових компетентностей особистості [3]. Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що потрібно не стільки володіти знаннями як такими, скільки певними особистісними характеристиками, а також вміти у будь-який момент самостійно знайти і відібрати потрібні знання в створених людством сховищах інформації, та вміти скористатися ними в різних сферах життя.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике розмаїття трактувань даних понять демонструє відсутність одностайного підходу до їх розуміння. В Законі України про вищу освіту компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає

здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Ю.Г. Татур [8] визначає компетентність як інтегральну властивість особистості, що характеризує його прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості і ін.) для успішної діяльності в певній галузі. Професійну компетентність фахівця трактують як його здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність.

В контексті нашого дослідження зупинимось детальніше на виявленні суті поняття «математична компетентність». Математична компетентність за С.А. Раковим [5] – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, статистично оцінювати похибку обчислень. Дослідниця В.А. Шершнева [10, с. 7] під математичної компетентністю студентів технічних вузів розуміє «інтегративну динамічний властивість особистості студента, що характеризує його здатність і готовність використовувати у професійній діяльності методи математичного моделювання».

Теоретичний аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволив сформулювати визначення професійної компетентності випускника спеціальності 111 «Математика», яку ми трактуємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється у готовності до професійної діяльності, здатності до виконання професійних обов'язків та до вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності на основі набутих знань та умінь.

Ще одним важливим поняттям компетентнісного підходу є поняття «компетенція». З'ясуємо його суть. Великий тлумачний словник сучасної української мови дає тлумачення цього терміну як кола повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Згідно з уявленнями А. Хуторського [9], компетенція відрізняється від компетентності тим, що *компетенція* – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки того, хто навчається, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній галузі, а *компетентність* – це індивідуально-психологічна особливість, володіння відповідною компетенцією, яка містить особисте ставлення учня до неї та предмета діяльності. В загальному, компетенція – це освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями. Дослідниця М.С. Аммосова [1] визначає компетенцію як запланований освітній результат. Отже, професійну компетенцію майбутнього математика ми розглядаємо як комплекс вимог до його підготовки, необхідного для його ефективної продуктивної діяльності в професійній сфері.

На нашу думку, професійна компетентність фахівця забезпечується сформованістю та цілісністю її структурних компонентів. Аналіз наукових джерел з питання **компонентної структури** професійної математичної компетентності фахівців свідчить про наявність різних підходів у розумінні досліджуваного поняття. В контексті поставлених цілей ми здійснювали дослідження компонентного складу професійної спрямованості майбутніх математиків за напрямками: дослідження професійної компетентності вчителів математики; дослідження математичної компетентності фахівців нематематичного профілю. Проаналізувавши праці вчених щодо компонентів математичної компетентності, відзначимо, що автори в основному виділяють 3-4 компоненти. Зокрема, М.С. Аммосова і Л.К. Ляшенко розглядають *когнітивну / гносеологічну, практиологічну, аксіологічну* складові. Інша дослідниця О.В.Колбіна [4], виділяє наступні компоненти:

– *мотиваційно-ціннісний* компонент – розуміння студентами необхідності вивчення дисципліни «математика», її значення в подальшій навчальній та у майбутній професійній діяльності;

– *когнітивний* компонент – фундаментальні теоретичні математичні знання, знання алгоритмів і методів розв'язання математичних задач для вирішення завдань майбутньої професійної діяльності, а також для продовження освіти;

– *діяльнісний* компонент – неодноразово реалізовані здібності до застосування не тільки вже відомих умінь, навичок і відповідних знань (в репродуктивної діяльності), а й освоєння нового їх набору (у творчій діяльності) при вирішенні математичних і прикладних задач; вміння раціоналізувати свою діяльність як у виборі способів при вирішенні завдань, так і у виборі засобів;

– *рефлексивно-оцінювальний* компонент – вміння аналізувати, осмислювати, усвідомлювати процеси і результати власної та колективної діяльності при вирішенні математичних і прикладних задач, вміння критично оцінювати і коригувати діяльність при необхідності [4].

Враховуючи результати наукових досліджень щодо структури професійної компетентності майбутніх вчителів математики О.Г. Бесова [2] пропонує визначити наступні компоненти компетентності вчителя математики.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування професійної спрямованості майбутнього фахівця в галузі математики, включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку

Змістовний компонент будується на основі класифікації змісту тематичних областей гуманітарної та соціально-економічної, психолого-педагогічної й природничо-наукової підготовки й зв'язків між ними, створюючи структурну модель професійної підготовки.

Діяльнісний компонент професійної компетентності характеризується: сукупністю професійних умінь і якостей, що зумовлює ефективність реалізації відповідних професійних функцій. Цей компонент включає певні підвиди професійної компетентності: методологічну, діяльнісну, методичну, інформаційну, комунікативну, управлінську, технологічну, економічну, екологічну, валеологічну.

Дослідницько-рефлексивний компонент професійної компетентності припускає розробку функціональної моделі професійної підготовки, яку передбачається будувати на основі виділення функцій структурних компонентів у забезпеченні цілісності професійної компетентності [2].

Відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів Т.В.Ріхтер [7] виділяє такі компоненти професійної компетентності вчителя математики:

– *ціннісний* (ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, прихильність моральним нормам і правилам поведінки вчителя математики);

– *організаційно-мотиваційний* (здатність до особистісного зростання, прагнення до вольового напруження при досягненні цілей професійно-творчої діяльності, побудова індивідуальної освітньої траєкторії самовдосконалення);

– *знанневий* (певний рівень математичних знань, а також знань способів отримання і передачі математичних фактів, ролі математичних дисциплін в побудові шкільного курсу математики);

– *методичний* (володіння методиками формування математичних понять, навчання розв'язуванню математичних задач, освоєння змістових ліній, конструювання та аналізу уроку);

– *операційно-діяльнісний* (вміння і навички оперування з математичними об'єктами, саморегуляція, вміння застосовувати знання та досвід до конкретних ситуацій професійної діяльності, приймати рішення, вибирати програму дій);

– *індивідуально-психологічний* (наявність таких якостей особистості, як комунікативна культура, гнучкість, динамізм, мобільність, ініціативність, здатність до самовдосконалення, чесність, цілеспрямованість, працьовитість);

– *соціальний* (визначає соціалізацію особистості вчителя математики в спілкуванні з учнями, рівень засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, взаємодія з суспільством);

– *оціночно-рефлексивний* (рефлексія, самоаналіз, наявність уявлень про норми професійної діяльності, усвідомлення вибору стратегії і тактики індивідуальної професійної підготовки);

– *корекційний* (корекція результатів професійної діяльності вчителя) [7].

На основі проаналізованої наукової літератури та узагальнення різноманітних підходів до визначення структури компетентності ми виділяємо наступні **складові професійної компетентності майбутніх випускників спеціальності «Математика»**:

- *гносеологічний*: володіння професійно-математичним апаратом, наявність математичних знань, знання ролі математичних дисциплін у майбутній професійній діяльності;

- *діяльнісний*: вміння і навички застосування отриманих математичних знань до вирішення завдань професійної діяльності, володіння прийомами математичного моделювання;

- *мотиваційний*: мотиви, цілі, потреби в професійному зростанні, удосконалення та саморозвиток в професійному контексті, спрямованість майбутнього фахівця в галузі математики.

В контексті цілей нашого дослідження розглянемо питання **видової класифікації компетентностей** майбутнього випускника математичного фаху, визначивши таким чином складові професійної компетентності майбутніх математиків, що являють групи компетенцій, якими має володіти випускник, і які сформовані за певною ознакою. Дослідник С.А. Раков [5], розглядаючи предметно-галузеві математичні компетентності, виділяє наступні види.

Процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі (формалізувати задачі, що виникають й зводяться до типових).

Логічна компетентність – володіння поняттєвим апаратом дедуктивних теорій (поняття, висловлювання, предикати, логічні операції, аксіоми і теореми); вміння використовувати математичну та логічну символіку).

Технологічна компетентність – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями підтримки математичної діяльності вміння розв'язувати задачі з використанням математичного програмного забезпечення; уміння будувати комп'ютерні моделі).

Дослідницька компетентність – володіння методами дослідження практичних задач (формулювати математичні задачі, висувати та перевіряти гіпотези, спираючись на відомі методи; систематизувати результати).

Методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язання практичних задач (використання професійних математичних пакетів для дослідження задач, розуміти переваги та обмеженість використання пакетів комп'ютерного моделювання в галузі математики) [5].

Відповідно до задач дослідження для класифікації компетентностей, якими повинен володіти випускник спеціальності 111 «Математика» було використано принципи побудови освітніх програм, запропоновані у проекті Тьюнінг [6], та таксонометрію Блума щодо формулювання результатів навчання. У процесі розробки освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів зі спеціальності «Математика» ми враховували те, що повний набір програмних результатів навчання виражає особливості даної програми, а результати навчання характеризують те, що студент повинен продемонструвати після успішного завершення освітньої програми (демонстрація знань, умінь, здатності виконувати тощо) [6]. Результати навчання – це формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Згідно з методологією Тьюнінг результати навчання формулювались нами у термінах компетентностей [6].

Весь спектр професійних компетенцій майбутнього математика ми поділяємо на групи за функціональною характеристикою – **складові професійної компетентності майбутнього математика**. Здійснений теоретичний аналіз вказує на те, що всі види компетентностей взаємопов'язані та формуються у процесі вивчення будь-якої змістової лінії. На нашу думку, професійна компетентність майбутнього математика є інтегративною сукупністю складових, що виражені через наступні результати навчання.

Аналітично-дослідницька (АД) – здатність і готовність застосовувати основні поняття, ідеї та методи математичних дисциплін для дослідження професійних задач, що виникають при проведенні прикладних досліджень.

–АД1. Уміння використовувати фундаментальні знання з профільних математичних дисциплін в майбутній професійній діяльності.

–АД2. Уміння здійснювати доведення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати результати, бачити наслідки цих результатів.

–АД3. Володіння основними та спеціальними математичними методами (доведенням від супротивного, математичної індукції, комбінаторними методами та співвідношеннями, теорією графів, апаратом логіки висловлювань) при аналізі і дослідженні проблем як фундаментальної математики, так і професійної сфери.

–АД4. Уміння аналізувати широкий спектр професійних задач, обирати оптимальні способи їх розв'язання, знаходити розв'язки і їх аналізувати.

Технологічна (ТО) – здатність і готовність до втілення поставленої мети за відомими методами, алгоритмами, способами.

–ТО1. Володіння навичками математичного та алгоритмічного моделювання при аналізі управлінських задач в різноманітних сферах.

–ТО2. Уміння на практиці застосовувати математичні методи оптимізації, теорії ймовірності, варіаційного числення, актуарно-фінансового аналізу.

–ТО3. Уміння коректно використовувати сучасні спеціалізовані математичні програмні комплекси для моделювання різноманітних процесів.

Прогностична (П) – здатність і готовність до прогнозування в професійній діяльності на основі здійсненого математичного аналізу процесів.

–П1. Володіння знаннями про закономірності випадкових явищ, сучасні методи обробки статистичної інформації та принципи прогнозування.

–П2. Уміння оцінювати доцільність використання математичних методів, прогнозувати наслідки експериментальних досліджень та моделей.

–П3. Уміння здійснювати контроль і прогнозування кількісних та якісних показників модельованих об'єктів та технологічних процесів, зокрема, за умов невизначеності.

Технічна (Т) – здатність та готовність використовувати сучасний комп'ютерний інструментарій, технічні засоби у професійній діяльності.

–Т1. Уміння застосовувати електронні бібліотеки, математичні пакети прикладних програм, мережеві технології в професійній діяльності.

–Т2. Знання та вміння застосовувати сучасні операційні середовища, парадигми та мови програмування.

– ТЗ. Знання, розуміння та вміння використовувати сучасні технології розробки програмного забезпечення.

Організаційно-управлінська (ОУ) – здатність самостійно планувати та проектувати професійну діяльність з врахуванням специфіки предметної сфери в різноманітних галузях.

–ОУ1. Уміння організувати та аналізувати власну діяльність (складати і контролювати план роботи, визначати необхідні ресурси, виявляти та виправляти помилки, оцінювати результати власної роботи).

– ОУ2. Володіння навичками розробки, складання, оформлення всіх видів нормативної документації для організації професійної діяльності з врахуванням вимог чинних стандартів.

– ОУ3. Уміння самостійно математично коректно ставити природничо-наукові, інженерні та соціально-економічні задачі та організувати їх розв'язок силами колективу.

Соціально-особистісна (СО) – здатність та готовність до саморозвитку, саморегуляції та соціальної взаємодії в контексті професійної діяльності.

–СО1. Уміння розвиватися відповідно до своїх потреб, покращувати свої інтелектуальні та фізичні здібності, готовність відповідати за свої вчинки, ставитись відповідально до роботи, здатність до адаптації до нових ситуацій.

– СО2. Уміння будувати соціальні відносини в колективі на основі загально прийнятих моральних та правових норм, підтримувати атмосферу співпраці та взаємодопомоги.

– СО3. Володіння навичками комунікації в усній і письмових формах державною та принаймні однією іноземною мовами для вирішення завдань міжособистісної і міжкультурної взаємодії.

– СО4. Володіння базовим загальнокультурним рівнем (знання основ філософії, економіки, логіки, історії, етики та безпеки життєдіяльності), що сприяє розвитку та соціалізації особистості.

Системна (С) – здатність до системного розуміння явищ і процесів, вміння оцінювати роль окремих компонентів в системі, планувати зміни для вдосконалення систем.

–С1. Володіння системними та узагальненими знаннями, отриманими шляхом інтеграції математичних, природничих, економічних дисциплін.

– С2. Володіння системним баченням побудови математичної моделі, вибору оптимальних методів, конструювання методик.

– С3. Уміння узагальнювати та систематизувати результати математичних досліджень у професійній галузі.

Інформаційна (ІН) – здатність та готовність здійснювати збір і систематизацію інформації для вирішення завдань в професійній діяльності.

–ІН1. Уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, узагальнення і систематизацію наукової та професійно значимої математичної інформації.

– ІН2. Володіння навичками інтерпретації та представлення складної комплексної інформації у стислій формі з використанням математичної термінології та символіки.

– ІН3. Уміння використовувати підходящі засоби (таблиці, графіки, презентації, діаграми, карти) для комплексного розуміння та подання математичної інформації.

Висновки... Отже, професійну компетентність майбутнього математика ми визначаємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється у готовності до професійної діяльності, здатності до виконання професійних обов'язків та до вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності на основі набутих знань та умінь. Уточнену структуру професійної компетентності, яка передбачає сукупність певних компонент: гносеологічного, діяльнісного та мотиваційного. Виділено складові професійної компетентності майбутнього математика: аналітично-дослідницьку, технологічну, прогностичну, технічну, організаційно-управлінську, соціально-особистісну, системну, інформаційну.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері відносимо виділення критеріїв, показників, рівнів та засоби оцінювання професійної компетентності фахівця математичного профілю, розроблених на основі висвітлених компонент та складових професійної компетентності.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Аммосова М. С. Профессиональная направленность обучения математике студентов горных факультетов университетов как средство формирования их математической компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. : 13.00.02 / М.С. Аммосова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2009. – 23 с. / Ammosova M. S. Professionalnaya napravlennost obucheniya matematike studentov gornyih fakultetov universitetov kak sredstvo formirovaniya ih matematicheskoy kompetentnosti (*The professional orientation of teaching mathematics to students of mining faculties of universities as a means of forming their mathematical competence*), Krasnoyarsk, Siberian Federal University, 2009, 23 p. [in Russian].

2. Бесова О. Г. До питання структури професійної компетентності майбутнього вчителя математики / О.Г. Бесова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(3). – С. 45–49. / Biesova O. H. Do pytannia struktury profesii noi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky (*On the question*

of the structure of professional competence of future teachers of mathematics), Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psikhohohiia, 2013, 39 (3), pp. 45–49. [in Ukrainian].

3. Гулай О. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : автореф. дис. ... д.пед.н. за спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гулай О.І. – Вінниця: Вінницький держ. пед. у-т імені М. Коцюбинського, 2016. – 40 с. / Hulai O. I. Teoretyko-metodychni osnovy profesiinoyi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv budivelnoho profilu v umovakh nepererвної osvity (*Theoretical and methodological foundations of training future professionals building profile in terms of lifelong learning*), Vinnytsia, Vinnytskyi derzh. ped. u-t imeni M. Kotsiubynskoho, 2016, 40 p. [in Ukrainian].

4. Колбина Е. В. Методика формирования математической компетентности студентов технических вузов в проблемно-прикладном контексте обучения: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / диссертация ... к.пед.н. / Е.В. Колбина. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016. – 221 с. / Kolbina E. V. Metodika formirovaniya matematicheskoy kompetentnosti studentov tehniceskikh vuzov v problemno-prikladnom kontekste obucheniya (*Method of forming the mathematical competence of students of technical universities in the problem-applied context of training*), Krasnoyarsk, Siberian Federal University, 2016, 221 p. [in Russian].

5. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Раков. – К., 2005. – 47 с. / Rakov S. A. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelia matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu v navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii (*Formation of mathematical competence of the teacher of mathematics research-based approach to learning using information technology*), Kyiv, 2005. 47 p. [in Ukrainian].

6. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с. / Rozroblennia osvitnikh prohran (*Develop educational programs*), za red. V. H. Kremenia, Kyiv, DP «NVTs «Priorytety», 2014, 120 p. [in Ukrainian].

7. Рихтер Т. В. Структура профессиональной компетентности учителя математики // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Випуск 1(11). – С. 89-92. / Rihter T. V. Struktura professionalnoy kompetentnosti uchytelya matematiki (*Structure professional competence math teacher*), FIZIKO-matematichna osvIta: naukoviy zhurnal, 2017, Vol. 1 (11), pp. 89–92 [in Russian].

8. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: авторская версия: материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с. / Tatur Yu. G. Kompetentnostnyiy podhod v opisani rezultatov i proektirovani standartov vyisshego professionalnogo obrazovaniya (*Competence approach in describing results and designing standards for higher professional education*), Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004, 16 p. [in Russian].

9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2005. – 383 с. / Hutorskoy A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat vseh po-raznomu? (*The methodology of personality-oriented learning. How to teach everyone differently?*), Moscow, Izd-vo VLADOS-PRES, 2005, 383 p. [in Russian].

10. Шершнева В. А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.А. Шершнева. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2011. – 45 с. / Shershneva V. A. Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhenernogo vuza na osnove poliparadigmalnogo podhoda (*Formation of mathematical competence of engineering university students on the basis of polyparadigm approach*), Krasnoyarsk, Siberian Federal University, 2011, 45 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «12» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

Рецензенти:

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Самарук Наталія – доцент кафедри вищої математики та комп'ютерних застосувань Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: samaruk_nm@ukr.net

Samaruk Nataliya – assistant professor of the department of mathematics and computer applications of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: samaruk_nm@ukr.net

Поплавська Олена – старший викладач кафедри вищої математики та комп'ютерних застосувань Хмельницького національного університету, e-mail: helen.poplavskaya@gmail.com

Poplavskaya Olena – assistant professor of the department of mathematics and computer applications of Khmelnytskyi National University, e-mail: helen.poplavskaya@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Самарук Н. Професійна компетентність майбутнього математика та її складові / Наталія Самарук, Олена Поплавська // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 146–152.

Samaruk N., Poplavskaya O.. Professional Competence of Future Mathematician and its Components, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 146–152.

ЛАРИСА СОЛЯР,

асистент

(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка)

LARYSA SOLYAR,

assistant

(Ukraine, Kremenets, Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko)

orcid.org/0000-0002-5171-544X

Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

The Programme of Forming Future Music Art Teachers' Ethnic and Cultural Competence

У статті представлено авторську програму формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлено два блоки програми – теоретико-методичний (професійно-когнітивна та етнокультурна площини) і практично-результативний (особистісно-мотиваційна та операційно-рефлексивна площини). Професійно-когнітивна площина відповідає за вивчення історії культури; розвиток її у різних етнорегіональних групах; за творче мислення; впровадження у професійну діяльність компетентностей, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності. Етнокультурна площина обумовлює вивчення багатой культурної, величезний скарб якої складається з пріоритетів та цінностей, надбаних багатьма поколіннями. Особистісно-мотиваційна площина відображає орієнтацію педагогічної діяльності та за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять дозволяє забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості; розвиток етнокультури її народу. Операційно-рефлексивна площина відповідає за систему компетентностей, що відносяться до навчально-виховної діяльності; формування завдань етнокультурної компетентності та вивчення її змісту.

Основною для реалізації авторської програми визначено авторський спецкурс «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», який забезпечує формування етнокультурної компетентності у поєднанні з дисциплінами гуманітарного циклу, що систематизують знання про етнокультурну компетентність, народні цінності, традиції, обряди, звичаї.

Перспективами подальшого наукового пошуку визначено розробку методичного інструментарію, а саме: методів, форм, прийомів та засобів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *етнокультурна компетентність, програма, блоки, площини, музичне мистецтво.*

The author's program of forming future music art teachers' ethnic and cultural competence has been brought out in the article. Two blocks of the programme – theoretical and methodical (professional and cognitive, ethnic and cultural planes) and practical and effective (personal and motivational, operational and reflective planes) have been presented. Professional and cognitive plane is responsible for learning the history of culture and its development in various ethnic and regional groups; for creative thinking and implementation of professional competence aimed at the formation of ethnic and cultural competence into the professional activities. Ethnic and cultural plane stipulates learning rich culture, huge treasure of which consists of priorities and values, gained by many generations. Personality and motivational plane reflects orientation of educational activities and, by relying on the system of interrelated concepts, provides and supports the process of the personality's self-knowledge, self-identity, development of the people's ethnic culture. Operational and reflective plane charges the system of competences related to educational activities; formation of the tasks of ethnic and cultural competence and learning its contents.

The author's elective course «Future music art teachers' ethnic and cultural competence», providing formation of ethnic and cultural competence combined with humanitarian disciplines that systematize the knowledge of ethnic and cultural competence, national values, traditions, rituals and customs, has been determined as the basis for the realization of the author's programme.

The prospects for further scientific research, defined in the article, are to develop methodological tools, namely: methods, forms and means of forming future music art teachers' ethnic and cultural competence.

Key words: *ethnic and cultural competence, programme, blocks, planes music art.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Національна доктрина розвитку освіти зазначає, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [4]. У свою чергу, національне виховання та навчання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Основна мета – виховання та навчання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби, розвиток та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової культури.

Для реалізації цих завдань, Національна доктрина забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва, його етнокультурної компетентності, як особистості та суспільства. За таких обставин, повинні відбутися потужні позитивні зміни у системі духовного відродження, структурі політичних відносин, освіті, побуті, культурі та українському народу загалом.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що проблемою етнокультурної компетентності займалися вітчизняні та зарубіжні філософи Л. Бекірова, М. Ковальов, Н. Ковальчук, Д. Лаврін, І. Малигіна, О. Поліщук [1]; історики Л. Гасиджак, В. Загоруйко, Г. Індиченко, О. Соболева [6]; особливостями етнокультури – вітчизняні та зарубіжні вчені-культурологи Г. Абрашкєвічус, Ц. Надцалова [3], а також вітчизняний мистецтвознавець Л. Микуланинець [2]; проблемі формування етнокультурної компетентності присвячені праці вітчизняних та зарубіжних педагогів О. Гуренко, Е. Мілованова, О. Нестеренко, Т. Поштарьова, С. Серякова, Н. Сідельник, Я. Хаштиров, Н. Шагаєва [5].

Формування цілей статті... Метою статті є розкриття змісту програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу... Ми вважаємо за необхідне зазначити, що освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. За таких обставин, у контексті проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми розробили саме освітню програму авторського спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», у яку включено комплекс різноманітних етнокультурних заходів.

Зауважимо, що програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва представляє комплексну програму (див. табл. 1), спрямовану на реалізацію вимог державного стандарту, результатами якої є освоєння освітньої програми, яка забезпечує становлення і розвиток навчальної та етнокультурної компетентності.

Розглянемо детальніше шляхи реалізації зазначених блоків програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розпочнемо із **теоретико-методичного блоку** (професійно-когнітивна та етнокультурна площини) програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У вимогах державних стандартів, зокрема ОПІ, зазначено, що молодший спеціаліст у процесі вивчення дисциплін нормативного циклу, а саме: «Культурологія» (1,5 кредити, 34 години, з них 20 – лекцій, 14 – практичних), «Українська музична література» (3 кредити, 58 годин, з них 38 – лекцій, 20 – практичних), «Українська народно-музична творчість» (1,5 кредити, 22 години, з них 14 – лекцій, 8 – практичних), повинен на основі знань з історії музики, музичного мистецтва взагалі, та вивченого різноманіття жанрів, стилей, вміти орієнтуватися в музичному мистецтві, як у мистецтві інтонаційного мислення, вміти розвивати у школярів навички музичного сприйняття, розрізняти різноманітні за жанром сучасні обробки народних пісень та специфіку сучасних обробок народних пісень, а також ладову особливість музики етнорегіонів. Вміти визначати специфічні особливості фольклору як частини художньої культури. Його жанрову систематизацію на основі знань, отриманих в умовах лекцій з української народної музичної творчості.

На основі знань народознавства та української музичної народної творчості, доступно донести до свідомості учнів інформацію про традиції та звичаї українського народу в побуті, діяльності, спілкуванні, використовуючи народні пісні, ігри та іграшки, усну народну творчість, предмети народного промислу, народний календар та ін., своїм ставленням до народних традицій впливати на формування почуттів.

Загальна програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Блоки	Площини	Шляхи реалізації
<i>Теоретико-методичний</i>	Професійно-когнітивна Етнокультурна	Справи, щодо чергової акредитаційної діяльності з надання освітніх послуг у сфері вищої освіти: підготовка молодшого спеціаліста 5.02020401, бакалавра 6.020204 та магістр 8.02020401 Музичне мистецтво*; державні стандарти: освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП); аналіз нормативних та варіативних дисциплін, які належать до третього циклу навчального плану «Загально-професійна, професійна та практична підготовка», а саме: «Народознавство та музичний фольклор», «Історія української культури», «Історія музичної культури», «Етнологія». «Музична етнопедagogіка», «Народна творчість» та ін.
<i>Практично-результативний</i>	Особистісно-мотиваційна Операційно-рефлексивна	Авторський спецкурс «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», за допомогою якого формується етнокультурна компетентність у майбутніх учителів музичного мистецтва; участь у фольклорних гуртках; проходженні фольклорної практики; участь у етноколективах та фольклорних ансамблях, етновечорах та фольклорних дійствах

Відповідно державним вимогам, зокрема ОКХ, бакалавр повинен: цілеспрямовано впливати на розвиток в учнів естетичних уявлень і справжнього художнього смаку, прищеплювати любов до мистецтва; здійснювати музично-освітню діяльність, пропагувати кращі зразки мистецтва, вести активну роботу щодо розвитку фольклорного мистецтва; організовувати музично-пізнавальну діяльність учнів на різних вікових етапах формування мотиваційної та емоційної сфер, творчих здібностей, естетичних емоцій, почуттів, інтересів; добирати достатній обсяг різножанрових творів з метою формування шкільного репертуару (з урахуванням етнічно-фольклорних особливостей регіону). Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що бакалаври на відміну від молодших спеціалістів мають більше дисциплін, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: нормативні дисципліни – «Історія української культури» (2 кредити, 36 годин, з них 18 лекцій, 18 – практичних, вивчається один семестр), «Народна творчість» (1,5 кредити, 36 годин, з них 20 лекцій, 16 – практичних, вивчається один семестр), «Історія музичної культури» (22 кредити, 316 годин, з них 100 лекцій, 196 практичних та 20 лабораторних, вивчається 2 роки), дисципліна за вільним вибором студента – «Народознавство та музичний фольклор України» (2 кредити, 34 години, з них 16 лекцій, 18 – практичних, вивчається один семестр) та спецкурс «Народна музична творчість етнографічних груп Західної України» (2 кредити, 34 години, з них 20 лекцій, 14 – практичних, вивчається один семестр). У процесі вивчення цих нормативних та варіативних дисциплін, а також зазначеного спецкурсу студенти ознайомлюються з історією українського народознавства і музичного фольклору; виховують розуміння традиційного музичного мистецтва як складової частини національної культури; виробляють навички бережливого ставлення до пам'яток народного мистецтва та постійного використання традиційних народних знань у своїй практиці. Вони повинні вміти виконувати фольклорні твори різних жанрів (зважаючи на наявність вокальних, драматичних і хореографічних здібностей); аналізувати фольклорний твір, характеризувати його ідейно-тематичні особливості, визначати його приналежність до певного жанру; знати загальні тенденції розвитку музичного фольклору від первісного мистецтва до ХХ ст.; здійснювати порівняльно-історичний аналіз тенденцій розвитку усної народної культури.

Державні стандарти, зокрема, ОКХ зазначають, що магістр повинен бути підготовлений до педагогічної, мистецької та дослідницької діяльності в середніх та вищих навчальних закладах, водночас вміти організовувати культурно-масову роботу та особисті участі у мистецькому житті

відповідного культурного середовища. На основі професійних знань магістр відповідає за залучення молоді до скарбниці світової культури від найдавніших часів до сьогодні, здійснює музично-просвітницьку діяльність, пропагуючи кращі зразки мистецтва через збирання, відтворення та збереження народних звичаїв та традицій. Ще одна діяльність магістра – це організація конкурсів, фестивалів, різноманітних музичних етновечорів, які б формували етнокультурну компетентність.

Згідно ОПП, магістр повинен уміти розвивати педагогічне мислення, вирішувати музично-естетичні завдання, створювати інноваційні педагогічні (етнокультурні) проекти. Зауважимо, що магістрів у певній мірі наближує до проблеми формування етнокультурної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва така нормативна дисципліна, як «Історія української музичної педагогіки», яка має на меті осмислення цілісного процесу становлення мистецької освіти та ознайомлення з історією діяльності основних осередків фахової мистецької освіти в Україні. Зазначена дисципліна має 3 кредити, всього 34 години з них 10 годин лекційних та 24 – практичних, яка вивчається один семестр.

Отже, можемо резюмувати наступне: **теоретико-методичний блок** програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує їх навчальну діяльність; відповідає за теоретичні знання з історії культури, величезний скарб якої складається з пріоритетів, надбаних багатьма поколіннями, народознавства та фольклору; за формування творчого мислення; єдність духовної культури окремої людини і народу взагалі та її впровадження у професійну діяльність, яка спрямована на формування етнокультурної компетентності.

Перейдемо до розгляду **практично-результативного блоку** (особистісно-мотиваційна та операційно-рефлексивна площини) програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає оптимізації навчального процесу, іншими словами, приведення його до такого рівня, який може забезпечити кожному майбутньому учителю музичного мистецтва ґрунтовні теоретичні знання та практичні вміння, які ми розробили, пропонуємо та впроваджуємо у авторському спецкурсі «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» з метою поглиблення теоретичних і практичних знань майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері етнокультури, етнокультурного середовища, тощо та сприяння ефективному формуванню в них етнокультурної компетентності.

Програма спецкурсу спрямована на досягнення основної **мети** – формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

- забезпечення майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтовними знаннями з етнокультурної компетентності;
- формування у майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурних умінь застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності;
- формування у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивного ставлення до професійної діяльності.

У процесі вивчення спецкурсу як складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не тільки формуються і закріплюються етнокультурні знання, навички та вміння, але й повторюються і розвиваються вже набуті ними знання на попередніх курсах тих дисциплін, які вище нами були проаналізовані.

Програма спецкурсу укладена на основі таких **положень** та **міркувань** автора:

- формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє виконанню змісту програми;
- зміст програми розкриває сутність навчання в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- структура та зміст програми характеризуються логічністю та наступністю викладення теоретичного та практичного матеріалу; професійною спрямованістю поставлених завдань, які може розв'язати майбутній учитель музичного мистецтва у своїй діяльності.

Отже, у процесі вивчення спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» студенти поглиблено знайомляться з теоретичними та опановують практичні аспекти етнокультурної компетентності.

Під час навчання, звертається увага на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва розуміння, що являє собою етнокультурна компетентність, та яке її місце серед інших педагогічних процесів. Студенти повинні усвідомлювати, що успішність освітнього процесу безпосередньо обумовлена рівнем оволодіння ними сутністю та специфікою формування етнокультурної компетентності, а також їхніми вміннями користуватися етнокультурними та педагогічними механізмами цього процесу на практиці.

На основі знань, отриманих у процесі вивчення спецкурсу, в майбутніх учителів музичного мистецтва формуються такі вміння, які є складовими етнокультурної діяльності:

— гностичні уміння – аналізувати особисту діяльність і діяльність учнів, спостерігати й аналізувати зміни в поведінці і навчанні учнів;

— соціально-перцептивні уміння – розуміти і сприймати оточуюче середовище/суспільство системи традицій, звичаїв, обрядів, що акумулює між поколіннями етнокультурну інформацію;

— конструктивні уміння – використовувати засоби конструювання та засвоювати спеціальні етнокультурні знання, системи вправ, спроможні формувати професійні здібності й розвивати особистісні якості;

— організаційні уміння – організовувати індивідуальну, групову, колективну етнокультурну діяльність.

Зміст вивчення спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» несе більш глибоке володіння етнокультурною інформацією певного етнічного регіону, яке є необхідне у педагогічній діяльності і формують професійну активність майбутніх учителів музичного мистецтва засобами етнокультури (традиції, обряди, музичний фольклор та ін.) та готовність до їх впровадження у реальний навчальний процес на систематичній основі. На цьому етапі у майбутніх учителів музичного мистецтва формуються творчі здібності; які представляють власну навчально-методичну інформацію, презентують зразки народної творчості різних етнічних груп. Цей блок припускає більш глибоке проникнення у сферу етнокультурної компетентності, де підбиваються підсумки раніше здобути етнокультурних умінь, творчих навичок та мистецьких здібностей.

Останньою складовою практично-результативного блоку є етнокультурна діяльність до якої належить: *участь майбутніх учителів музичного мистецтва у фольклорних гуртках*, де вони, в основному, працюють над науково-дослідницьким матеріалом; залучаються до наукової діяльності; беруть участь у конкурсах-захистах наукових робіт. Метою фольклорних гуртків є ознайомлення з методиками запису фольклору та регіональних побутових традицій, обрядів, процесом узагальнення, класифікації даного матеріалу. *Участь у етноколективах та фольклорних ансамблях*, які відрізняються своїм пісенним або танцювальним репертуаром, а також народним українським костюмом, його етнічними ознаками. Чоловічий та жіночий костюм має свої функції, регіональні та статево-вікові його особливості. Різновиди жіночих прикрас, матеріали для їх виготовлення. Жіночі та чоловічі зачіски, головні убори, взуття. *Участь у етновечорах та фольклорних дійствах* несе собою завдання ознайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з витоками національної культури, поглиблювати та розширювати знання з етнокультурної компетентності. Багато уваги приділяється вивченню духовної, моральної, етичної культури українського народу. Все це закріплюється фольклорними дійствами, де всі отримані раніше знання впроваджуються на практиці – «Андріївські вечорниці», «Маланка», «Івана Купала» та ін. Паралельно із фольклорними дійствами майбутні учителі музичного мистецтва проходять «*Фольклорну практику*», де збирають зразки народної творчості із різних регіонів, різне трактування того чи іншого обряду, різне виконання того чи іншого «вівату». За підсумками фольклорної практики майбутній учитель музичного мистецтва повинен знати: історичні та етнографічні особливості регіону в якому проходив фольклорну практику; основи методики транскрипційної роботи з польовими матеріалами; методику класифікації народнопісенних зразків; питання застосування місцевого музичного фольклору у навчальному та позанавчальному процесі загальноосвітньої школи. Майбутні учителі музичного мистецтва здобувають етнокультурні знання, які потім передають, ідучи на педагогічну практику в школу, під час розучування фольклорних пісень на уроці чи слухання українських пісень.

Підводячи підсумки другого – **практично-результативного** блоку програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми можемо зазначити, що він відповідає: за зміст навчально-виховної діяльності; формування завдань етнокультурної діяльності та вивчення її змісту; сформованість практичних навичок та умінь в етнокультурній діяльності; за розвиток етнокультури кожної етнічної групи.

Висновок... Отже, досягнення зазначеної мети реалізується через авторську програму формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається із двох блоків – *теоретико-методичного* і *практично-результативного*. Наповнення цих блоків є чотири площини, а шляхами реалізації – державні стандарти, нормативні та варіативні дисципліни; спецкурси, а саме: авторський спецкурс «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», який передбачає окрім аудиторного навантаження виступи у фольклорних ансамблях та театрах, участь у фольклорних обрядах; створення учнями творчих зразків у різних видах етнокультурної діяльності (колискові пісні, казки, байки і ін.); знання традиційної української кухні, архітектури, оздоблення та розпис української хати.

Перспективними напрямками досліджень у цій сфері вважаємо добір форм, методів, прийомів та засобів організації навчально-виховної діяльності, тобто методичного інструментарію, що використовуватиметься під час вивчення спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» з метою забезпечення формування зазначеної компетентності.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Ковальчук Н. Д. Символічні структури етнокультурного процесу в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Н. Д. Ковальчук. – К., 2007. – 21 с. / Kovalchuk N. D. Symvolichni structurey etnokulturnoho protsesu v Ukraini (*Symbolic Structures of Ethno-Cultural Process in Ukraine*), Kyiv, 2007, 21 p. [in Ukrainian].
2. Микуланинець Л. М. Становлення та розвиток професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини ХХ століття: етнокультурні аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав. : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Л. М. Микуланинець. – К. – 2011 / Mykulanynets' L. M. Stanovlennia ta rozvytok profesiynoho muzychnoho mystetstva Zakarpattia druhoipolovyny XX stilittia: etnokulturni aspekty (*Formation and Development of Professional Music Art in Transcarpathians in the Second Half of the XX Century: Ethnocultural Aspects*), Kyiv, 2011. [in Ukrainian].
3. Надцалова Ц. Ц. Етнокультурні громадські об'єднання в російських мегаполісах: культурологічний аналіз : дис... канд. культуролог. наук : 24.00.01 / Надцалова Циренбутід Цидендоржіївна. – М., 2011. – 154 с. / Nadtsalova Ts. Ts. Etnokulturni hromadski obyednannia v rosiyskyh megalopoliah: kulturolohichniy analiz (*Ethnocultural Public Unions in Russian Megapolises: Culturological Analysis*), Moscow, 2011, 154 p. [in Ukrainian].
4. Про національну доктрину розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> – 1.09.2016. – Загол. з екрану / Pro natsionalnu doktrynu rozvytku (*About the National Doctrine of Development*), [Electronic resource] – mode of access : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. [in Ukrainian].
5. Сідельник Н. В. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Сідельник. – К., 2012. – 21 с. / Sidelyuk N. V. Formuvannia etnokulturnoyi kompetentnosti maibutnih uchyteliv istorii u protsesi fahovoi pidhoyovky (*Formation of Ethnocultural Competence of the Future History Teachers in the Process of Professional Preparation*), Kyiv, 2012. 21 p. [in Ukrainian].
6. Соболева О. В. Весільна обрядовість кримських татар у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.05 «Етнологія» / О. В. Соболева. – К., 2004. – 19 с. / Sobolyeva O. V. Vesilna obriadovist' krymskyh tatar u druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia (*Wedding Rituals of Crimean Tatars in the Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century*), Kyiv, 2004. 19 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «24» квітня 2017 р.
Стаття прийнята до друку: «18» травня 2017 р.

Рецензенти:

Дем'янчук О. – доктор педагогічних наук, професор
Сидорчук Н. – доктор педагогічних наук, доцент

Соляр Лариса – асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, e-mail: solarlarisa@mail.ru

Solyar Larisa – assistant of the department of playing the musical instruments of Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, e-mail: solarlarisa@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Соляр Л. Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва / Лариса Соляр // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 153–158.

Cite this article as:

Solyar L. The Programme of Forming Future Music Art Teachers' Ethnic and Cultural Competence, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 153–158.

УДК 378+57(07)

АЛЛА СТЕПАНЮК,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка)*

ALLA STEPANIUK,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University)
orcid.org/0000-0002-1639-0926*

Екологізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології

Ecologization of the Content of Professional Training of Future Biology Teachers

У статті автором обґрунтовано доцільність посилення екологізації змісту підготовки майбутніх учителів біології шляхом імплементації ідей концепції збалансованого розвитку. Виокремлено основні положення цієї концепції, які доцільно включати до змісту підготовки майбутніх учителів. Визначено можливі шляхи інтегрування освіти для сталого розвитку і професійної підготовки вчителів біології – через формування світогляду на засадах концепції сталого розвитку засобом навчального матеріалу дисциплін природничого та методичного спрямування та впровадження нових підходів освіти для сталого розвитку, що реалізують можливості суб'єктів освітньої діяльності висловлювати та відстоювати власну точку зору, мислити критично, робити ґрунтовний вибір між альтернативами, вчитись працювати в команді, домовлятися та поважати демократичні рішення тощо.

Розроблено методичну систему імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів біології, основними компонентами якої є комплекс вибіркового навчального матеріалу дисциплін «Біоетика», «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку», «Еколого-натуралістична діяльність школярів». Обґрунтована доцільність їх вивчення.

Ключові слова: *екологія, підготовка вчителя біології, освіта для сталого розвитку, методична система, біоетика, еколого-натуралістична діяльність.*

The author substantiates the appropriateness of ecologization of the content of professional training of future biology teachers strengthening by implementing the ideas of sustainable development concept. The main foundations of this concept which should be included in the content of future teachers training have been singled out. It has been defined possible ways of integrating of education for sustainable development and professional training of biology teachers through the formation of ideology on the basis of sustainable development by means of educational material of academic disciplines of natural sciences and methodical direction and implementing of new approaches to education for sustainable development, which actualize subjects of educational activities opportunities to express and defend their own point of view, to think critically, to make detailed choice between alternatives, learn to work in a team, negotiate and respect the democratic decisions of others.

The methodical system for implementing of education ideas for sustainable development into the content of natural and scientific training of future biology teachers has been created. Its system formative factor is the idea of combining active approach to obtaining scientific knowledge by students about patterns of organization and functioning of nature with their ethical reflection and the establishment of personal significance in everyday life. The main components of this system are the following selective subjects «Bioethics», «Methods of Studying of the Subject», «Lessons for Sustainable Development», «Ecological and Naturalistic Activity of Students». It has been revealed specific features of these disciplines syllabuses, which lie in the goal dualism of their mastering: the formation of ecological culture of modern biology teacher and his readiness for activity based on the ideas of sustainable development concept. Their inclusion into the variable component of the curriculum for future biology teachers helps to create a learning environment that allows increasing the level of environmental education of future biology teachers and forming their ability to implement the ideas of sustainable development into the educational process of a secondary school.

It has been established that the proposed approach to improve the ecological orientation of future biology teachers training contributes to the formation of both their key general subject competences (social, multicultural, information, communication, self-development and self-education) and professional competence of the teacher, which is a combination of knowledge, skills and personal qualities that provide

a high level of self professional activity, self-examination of its results, self-knowledge and self-improvement.

Key words: *ecology, biology teacher training, education for sustainable development, methodical system, bioethics, ecological and naturalistic activity.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Стратегічні завдання підтримання гомеостатичного стану психо-фізіолого-екологічного статусу людини в антропічно-трансформованому середовищі її існування і діяльності, екологічно-освітні зміни, які відбулися в Україні у XXI ст., а також тенденції світового розвитку породжують низку проблем і викликів, що зачіпають зміст біологічної підготовки майбутніх вчителів, характер взаємодії учасників освітнього процесу, його цілей і пріоритетів. Відповідно, вимагає суттєвого переосмислення сутності освітнього середовища, структурованого навколо певних концептуальних домінант, породжених зміною сучасної наукової картини світу та ціннісно орієнтованих моделей взаємодій, нагромаджених у ході соціальних практик. Зокрема, у підходах до формування етичної вихованості молодих поколінь від яких залежить інтенсивність конструктивних змін у ставленні особистості та суспільства до глобальної екосистеми Земля, вихід його на нову прогресивну екологічно-безпечну стратегію проживання на планеті. Означені орієнтири виховання відображені у державних документах (Законі України про освіту, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції національного виховання, Концепції екологічної освіти та ін.).

Концепція збалансованого розвитку є однією з провідних глобальних парадигм розвитку сучасної цивілізації, має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах. Відповідно до неї нагальною потребою сьогодення є формування у всіх мешканців планети такого світогляду та способу життя, завдяки якому буде забезпечений довготривалий ощадливий гармонійний розвиток Людини і Природи. Такий розвиток передбачає збалансованість стану природного середовища і суспільства через вирішення економічних, соціальних та екологічних проблем. Розвиток буде сталим тільки тоді, коли буде досягнута рівновага між різними факторами, що зумовлюють загальний рівень стану природи життя людини; нинішнє покоління має обов'язок перед прийдешніми поколіннями залишити достатні запаси природних, соціальних та економічних ресурсів для того, щоб вони могли забезпечити для себе рівень добробуту не нижчий, ніж той, що ми маємо зараз в межах збереження самовідтворювальної здатності у біосфері [1]. У зв'язку з цим окреслена проблема є дотичною до формування світогляду підростаючого покоління, що дозволить відновити порушений баланс між суспільством і природою, змінити спосіб життя людини і суспільства, включивши в практику їх життєдіяльності екологічні імперативи. Отже, проблема екологізації змісту підготовки майбутнього вчителя біології актуалізується потребою приведення у відповідність до вимог концепції збалансованого розвитку мети та змісту професійної підготовки вчителів, загалом, та біології, зокрема.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що розробкою проблеми освіти для сталого розвитку займаються такі науковці, як І. Бондарук, В. Грубінко, Г. Жирська, М. Зінкевич, І. Сущенко І., В. Карамушка, В. Кудін, І. Мирнінко, І. Олійник, О. Поментун, І. Січко, А. Степанюк та ін. [1; 2; 6].

Дослідниками та практиками обґрунтовано теоретико-методологічні засади імплементації ідей збалансованого розвитку в освіту молоді, розроблено концепцію вивчення шкільного навчального предмета «Освіта для сталого розвитку» та її навчально-методичне забезпечення (цілісну програму навчального курсу для основної школи, шкільні підручники для учнів 1-9 класів, програми підготовки вчителів молодших класів, біології та хімії до їх впровадження тощо) [2]. Однак, проблема розробки засобів імплементації концепції стабільного розвитку в навчально-виховний процес професійної підготовки учителів біології ще не отримала належного опрацювання.

Формулювання цілей статті... Метою статті є виявлення та розробка засобів реалізації основних ідей освіти для сталого розвитку в процесі підготовки вчителів біології. Ми поставили перед собою завдання: виокремити основні ідеї концепції збалансованого розвитку, які доцільно включати до змісту підготовки майбутніх учителів; визначити можливі шляхи інтегрування освіти для сталого розвитку і професійної підготовки вчителів біології; розробити та обґрунтувати методичну систему імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст природничо-наукової підготовки майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу... Зіставлення результатів проведеного аналізу доробку науковців з проблеми освіти для сталого розвитку із завданнями та змістом нормативних навчальних дисциплін природничого циклу підготовки вчителів біології дозволив зробити висновок про те, що їх вивчення доцільно здійснювати з врахуванням таких положень:

– усі елементи середовища відносно до біологічних та екологічних систем залежно від можливості споживання або використання поділяють на дві категорії: умови – екологічні чинники, що змінюються в часі і просторі, і на які живе реагує залежно від сили та частоти дії чинника (умови

не витрачаються і не вичерпуються); ресурси – усі екологічні чинники середовищ, які живе споживає або використовує іншим чином, в тому сенсі, що їх кількість (вартісний запас) в результаті взаємодії з організмом може зменшитися (пластичні речовини, енергія, територія). Людина не може задовольнятися природою тільки тою мірою, при якій не повинна порушуватися її рівновага (біля одного відсотка від ресурсів природної екосистеми), тому їй доводиться використовувати і ті природні ресурси, які накопичені протягом мільярдів років;

–людство прагне жити не лише в вимірах сучасного, а й хоче бути впевненим в можливості та сталості свого майбутнього. Питання формування біосоціальності людини розглядається у зв'язку з середовищем її життєдіяльності та зародження і причини формування екологічної кризи сучасності (біологічні, екологічні, соціальні аспекти описання стану і розвитку соціо-природної системи і чинники та механізми її пошкодження і деградації);

–основні принципи сталого розвитку, які є визначальними при конструюванні змісту як шкільних навчальних предметів природничого циклу, так і природничо-наукової та методичної підготовки майбутніх учителів: повага і турбота до всіх живих істот та їх угруповань; поліпшення якості людського життя; збереження життєздатності і розмаїтості Землі; забезпечення сталого використання відновлюваних ресурсів; мінімізація виснаження невідновлюваних ресурсів; зміна індивідуальних позицій і діяльності. Ці принципи взаємозалежні і взаємопідтримувані, серед яких основним є перший, як такий, що забезпечує етичну базу для інших;

–головними складовими елементами освіти для стійкого розвитку є: самопізнання, самонавчання студентів, прийняття ними самостійних рішень у власному повсякденному житті. Провідна ідея, на якій будуються зміст і методика навчання: студент – це активна і творча особистість, здатна пізнавати та саморозвиватися; застосування знань на практиці й передання учням «життєвої» мудрості знань для повсякденного життя. Виникає можливість відкриття й творення власного способу життя і власних цінностей. Загалом освіта для стійкого розвитку сприяє розумінню того, як спосіб життя в домашньому господарстві й поза ним впливає на стан ближнього й віддаленого середовища.

Проведений аналіз літературних джерел [1; 2; 3; 6] засвідчив, що існує принаймні два шляхи інтегрування освіти для сталого розвитку в навчально-виховний процес підготовки майбутнього вчителя біології: через формування світогляду на засадах концепції сталого розвитку засобом навчального матеріалу дисциплін природничого та методичного спрямування; впровадження нових підходів освіти для сталого розвитку, що реалізують можливості суб'єктів освітньої діяльності висловлювати та відстоювати власну точку зору, мислити критично, робити ґрунтовний вибір між альтернативами, вчитись працювати в команді, домовлятися та поважати демократичні рішення. Цьому підтвердженням є і наш емпіричний висновок, отриманий в результаті багаторічного педагогічного досвіду про те, що підготовку вчителів до впровадження концепції сталого розвитку у навчальних закладах різного рівня доцільно здійснювати в процесі формування предметної та професійно-методичної компетентностей.

В результаті теоретичного аналізу та експериментальної перевірки, нами виокремлено перелік питань, які доцільно включати до змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою поглибленої підготовки до реалізації ідей сталого розвитку. Зокрема, в процесі вивчення дисциплін природничого циклу студентів доцільно ознайомлювати з проблемами: біосоціальна еволюція людини в середовищі її існування (людина як біосоціальне утворення; рушійні сили антропогенезу; людина і середовище її існування; біосоціальна природа людини і екологія; екологічна ніша людини; соціо-природний комплекс і екологічна криза); збалансований розвиток соціо-природних систем (історія розвитку концепції, системна організація природи; загальні принципи реакції соціо-природних систем; базові принципи та рівні збалансованого розвитку.

До фахової методики навчання доцільно включити такі питання: сутність концепції та шляхи реалізації сталого розвитку суспільства; особливості педагогіки «емпауерменту» та її роль в екологічній освіті і вихованні; технологія забезпечення у школі освіти для сталого розвитку: методика проведення уроків, проведення домашніх аудитів, організація дослідницької діяльності; особливості організації освіти для сталого розвитку у позаурочній та позакласній роботі учнів 5-7 класів; особливості методики проведення вступних уроків курсу «Уроки для сталого розвитку» (8-9 кл.); методика підготовки і проведення організаційно-мотиваційного, практичного та підсумкового занять.

Виходячи із необхідності екологізації сучасного змісту підготовки майбутніх учителів біології, а також враховуючи сутність концепції збалансованого розвитку, розробки науковців та практиків щодо проблеми освіти для сталого розвитку, можливості навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, ми запропонували та експериментально перевірили методичну систему імплементації ідей збалансованого розвитку у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів біології. Її системотвірним чинником є ідея поєднання діяльнісного

підходу до здобуття наукових знань студентами про закономірності організації та функціонування систем живої природи з їх етичною рефлексією, осмисленням особистої цінності у повсякденному житті, а основними компонентами – навчальні вибіркові дисципліни «Біоетика», «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку», «Еколого-натуралістична діяльність школярів». Розкриємо сутність цих навчальних дисциплін.

«Біоетика». Доцільність її вивчення аргументуємо тим, що в процесі переходу від індустріального суспільства до постіндустріального істотно підвищується соціальне і культурне значення системи освіти, що пов'язане як з постійно зростаючим обсягом інформації і її життєво важливою роллю для людини, так і з необхідністю усвідомлено та компетентно вирішувати нові етичні, соціальні і політичні проблеми. Тому, без належної уваги до біоетичного виховання будь-яка програма реалізації ідей концепції збалансованого розвитку не може розглядатись як цілісне утворення з позиції педагогічної науки.

Все більше науковців починає розуміти, що для того, щоб відновити порушений баланс між суспільством і природою необхідно змінити спосіб життя людини, включивши в практику її життєдіяльності екологічні імперативи. Складність ситуації полягає в тому, що вони діють лише в суспільстві, якому притаманний відповідний світогляд і екологічна свідомість. Тому формування світогляду, який дозволив би формувати стосунки з іншими жителями планет Земля на науковій основі є актуальним завданням.

Найновіші дослідження хаосу і порядку в контексті сучасних уявлень про живу і самоорганізуючу систему Землі; переконливі докази існування необхідності та випадковості; модель нової самоорганізуючої «творчої» картини світу, яка включає всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів; обґрунтування можливості стабільного розвитку людства лише в рівноважній (недеградованій) біосфері переконливо свідчать про те, що самим важливим для виживання сучасної цивілізації на планеті Земля є вирішення проблеми зміни людських цінностей. На їх основі необхідно здійснити формування стратегії поведінки в біосфері, структуру особистості, яка б приймала те, що мистецтво людського буття полягає в дотриманні правил, при яких сила самоорганізації в системах природи (включаючи і людський організм) може проявляти свою конструктивну дію, оскільки в людині закладений вищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал. Недотримання цих правил приводить до порушення рівноваги, що і відбулося в наш час, коли постало питання про виживання людства.

На нашу думку, одним із шляхів конструювання стратегії поведінки людини в біосфері, суспільстві, сім'ї є формування світогляду молоді на основі концепції біо(еко)центризму. До цього спонукає усвідомлення грандіозної складності життя в його земних біосферних межах, катастрофічних наслідків його підкорення і перетворення. Однак, попри всі глобальні зміни в пізнанні основ світостворення, сутності життя, ми і надалі намагаємось розв'язувати проблеми, які виникають перед людством, виходячи переважно знання про організмний рівень організації життя, забуваючи про системно-структурну організацію біосфери, про існування на Землі цілісних, живих систем вищого рівня організації (виду, біосфери) [4].

Біо(еко)центризм розглядає всі форми життя на Землі як рівноцінні й рівнозначні. Так, добробут та процвітання людства та інших форм життя на Земля мають свою внутрішню цінність, яка не визначається через поняття корисності для людини. Людина як один з біологічних видів не має жодних привілеїв щодо використання інших видів, а її вплив на природу має бути мінімальним. Саме ці ідеї і розкриваються в змісті навчальної дисципліни.

Досвід викладання курсу «Біоетика» показав, що він сприяє формуванню таких складових професійної компетентності педагога, як предметна та методична. Найважливішими компонентами знань студентів, що належать до професійної компетентності є знання історії розвитку біо(еко)етики; фундаментальних принципів та ідей стосовно різних типів світоглядів; знання основних проблем біоетики; здатність приймати етично виважені рішення.

Предметна компетентність передбачає наявність знань про способи розв'язання творчих завдань, пов'язаних з оцінюванням діяльності історичних осіб та стосунків між суб'єктами суспільного та природного життя з точки зору біо(еко)етичної взаємодії; визначення і характеристику різних систем етичних цінностей; стратегії конструктивної природо-перетворюючої та природо-зберігаючої діяльності; вміння застосовувати навички екологічної культури і популяризувати та прищеплювати їх у професійній та громадській біо(еко)етичній діяльності.

Методична компетентність включає володіння різноманітними психолого-педагогічними методами біоетичного виховання (ідентифікація, рефлексія, емпатія, лабілізація, метод страху, творча терапія тощо), вміння застосовувати їх у процесі виховання, формувати у школярів критичне мислення, відповідальність за власні дії; вміння рефлексувати свою роль і вчинки у природі і суспільстві. Загалом курс «Біоетика» позитивно впливає на розвиток пізнавального інтересу та творчих здібностей студентів, формування екоцентричного типу світогляду, що свідчить про

доцільність подальшого вивчення цієї навчальної дисципліни [5].

На особливостях навчальної дисципліни «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку» зупинятись не будемо, оскільки вони детально висвітлено у публікації [2, с. 64-74]. Тому розглянемо сутність курсу «Еколого-натуралістична діяльність школярів», який дозволяє максимально реалізувати принцип «навчання через дослідництво».

Доцільність включення цієї дисципліни до навчального плану підготовки майбутніх учителів біології аргументуємо такими чинниками:

– модернізація змісту освітньої галузі «Природознавство» визначає важливу функцію еколого-натуралістичної роботи щодо реалізації завдань додаткової біологічної освіти та забезпечення її практичної спрямованості в діяльності загальноосвітніх навчально-виховних закладів різного типу;

– головна мета еколого-натуралістичної діяльності досягається вирішенням таких завдань: формування у підростаючого покоління активної життєвої позиції, свідомого дбайливого ставлення до природи; виховання відповідальності за стан навколишнього середовища, що відповідає нормам суспільної моралі і права, прийнятими у суспільстві; залучення школярів до практичної природоохоронної, просвітницької та винахідницької роботи в галузі природничих, сільськогосподарських наук;

– еколого-натуралістична діяльність на засадах ідей концепції збалансованого розвитку дозволяє максимально реалізувати діяльнісний компонент екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

Головні завдання курсу – оволодіння студентами методикою організації різноманітних форм позакласної та позашкільної еколого-натуралістичної роботи, формування у них готовності до роботи з обдарованою учнівською молоддю для здійснення професійної орієнтації її, стимулювання школярів до природоохоронної роботи та популяризації екологічних знань. Для вирішення зазначених завдань актуальним є оволодіння спеціальними активними та інтерактивними методами навчання і виховання, спрямованими на залучення учня до пошуку нових дієвих рішень в отриманні знань; навчання свідомої участі в командній роботі та способів колективної взаємодії; поєднання елементів гри й наукового дослідження; навчання оцінювання власних дій і можливостей; використання різних джерел інформації; розвиток творчих можливостей й інтересів учня.

Висновки... Результати експериментального дослідження екологізації змісту підготовки майбутніх учителів біології шляхом імплементації ідей освіти для сталого розвитку у зміст професійної підготовки майбутніх учителів біології засвідчили про ефективність запропонованої методичної системи, системотвірним чинником є ідея поєднання діяльнісного підходу до здобуття наукових знань студентами про закономірності організації та функціонування систем живої природи з їх етичною рефлексією, осмисленням особистої цінності у повсякденному житті, а основними компонентами – навчальні вибіркові дисципліни «Біоетика», «Методика вивчення предмета «Уроки для сталого розвитку», «Еколого-натуралістична діяльність школярів». Її запровадження сприяє створенню освітнього середовища, яке дозволяє підвищити рівень екологічної вихованості вчителів біології та сформуванню у них спроможність імплементувати ідеї збалансованого розвитку в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

До перспективних напрямів дослідження у даній сфері вважаємо розробку критеріїв ефективності методичної системи екологізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології та інших природничих дисциплін.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Грубінко В. В. Біосоціальна еволюція людини, середовище і сталий розвиток природних та соціальних систем. – Тернопіль : Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2015. – 92 с. / Hrubinko V. V. Biosotsialna evolyutsiya lyudyny, seredovysheche i stalyy rozvytok pryrodnykh ta sotsialnykh system. (*Biosocial evolution of man, the environment and sustainable development of natural and social systems*), Ternopil, Vydavnychyy viddil TNPU imeni Volodymyra Hnatyuka, 2015, 92 p. [in Ukrainian].

2. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: посіб. / О. І. Пометун та ін. ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 120 с. / Pidhotovka vchyteliv do vykladannya pytan staloho rozvytku. Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta systemy pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity (*Preparing teachers to teach sustainable development. Educational materials for teachers of higher educational institutions and postgraduate education system*), za red. O. I. Pometun, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2015, 120 p. [in Ukrainian].

3. Степанюк А. В. Отражение тенденции интеграции науки и этики в содержании школьного предмета «Биология» / А. Степанюк, В. Бак // Вестник Томского ГПУ. – 2015. № 7. – С.38-44. / Stepanyuk A. V. Otrazhenye tendentsyy yntehratsyy nauky y etyky v sodержanii shkolnoho predmeta «Byolohyya» (*Reflection trends integration of science and ethics in Contents ruler subject «Biology»*), Vestnyk Tomskoho HPU, 2015, Issue 7, pp. 38–44. [in Russian].

4. Степанюк А. Формування цілісних знань школярів про живу природу: [моногр.] / А. Степанюк. – Вид. 2-ге, переробл. й доповн. – Тернопіль : Вид-во «Вектор», 2012. – 228 с. / Stepanyuk A. Formuvannya tsilisnykh znan shkolyariv pro zhyvu pryrodu (*Forming integral knowledge of students about wildlife*), Ternopil, Vyd-vo «Vektor», 2012, 228 p. [in Ukrainian].

5. Степанюк А. Біоетика. Програма і методичні рекомендації (за кредитно-трансферною системою навчання) / А. Степанюк, О. Троцька, І. Назарко. – Тернопіль : Вид. ТНПУ, 2009. – 40 с. / Stepanyuk A. Bioetyka. Prohrama i metodychni rekomendatsiyi (za kredytno-transfernoyu systemoyu navchannya) (*Bioethics. The program and guidelines (for credit-transfer system training)*), Ternopil, Vyd. TNPU, 2009, 40 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «20» квітня 2017 р.
Стаття прийнята до друку: «15» травня 2017 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Степанюк Алла – професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: alstep@tnpu.edu.ua

Stepaniuk Alla – professor of the department of general biology and methodology of natural sciences teaching of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: alstep@tnpu.edu.ua

Цитуйте цю статтю як:

Степанюк А. Екологізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології / Алла Степанюк // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 159–164.

Cite this article as:

Stepaniuk A. Ecologization of the Content of Professional Training of Future Biology Teachers, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 159–164.

УДК 37.037:796.011.3

НАТАЛІЯ СУХОВІСНКО,

аспірант

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

NATALIIA SUKHOVIENKO,

postgraduate student

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0002-0528-9494

Модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку

Training of the Future Teachers of Pre-School Education to Forming Generalizations of Preschool Children

У статті аналізується модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку. Висвітлено актуальність розв'язання цієї проблеми. Вона обумовлена тим, що в сучасному українському суспільстві постало питання про перегляд традиційних, усталених позицій, враховуючи сучасні соціальні реалії. Необхідність перегляду та реформування системи освіти – одна з проблематик, яка потребує серйозного цілісного підходу та розробки таких моделей, зокрема в циклі дошкільної освіти, які були б ефективними та дієвими. Особливо нагальною необхідністю реформ в системі освіти детермінована тим, що Україна входить у європейський і світовий культурний та інформаційний простори. Специфіка проведення вітчизняних освітніх реформ та створення нової вітчизняної системи освіти полягає у тому, що в ній мають гармонійно поєднуватися національні традиції та ефективні сучасні освітні тенденції. В науковій роботі широко представлено повну вичерпну модель, яка б відображала усі необхідні параметри підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень.

Належна увага приділяється аналізу складових представленої моделі, а саме: завданням, компетентностям, принципам, етапам, компонентам, критеріям, показникам, засобам, формам, методам роботи і рівням.

Невід'ємною складовою такої моделі є педагогічні умови: спрямування навчально-виховного процесу майбутніх вихователів на формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку із врахуванням результатів психолого-педагогічної діагностики дітей старшого дошкільного віку; доповнення змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми спеціалізованими навчальними курсами з питань формування узагальнення; взаємозв'язок родинно-особистісного виховання та розвитку в процесі формування узагальнень дітей дошкільного віку.

Представлена модель підготовки майбутніх вихователів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку є комплексною системою, яка включає всі необхідні складові для підготовки молодих фахівців галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: модель, підготовка, професійна підготовка, вихователь, дошкільна освіта, старший шкільний вік, педагогічна спрямованість, узагальнення, компетентність, компонент.

The article analyzes the training of the future professionals of preschool education to form generalizations in preschool children. The urgency of solving this problem. It is caused by the fact that the Ukrainian society was a question of viewing traditional, well-established positions, given the current social realities. The need to review and reform of the education system - one of the issues that needs serious holistic approach and development of such models, particularly in preschool education cycle that would be efficient and effective. Especially urgent need for reforms in the education system is determined by the fact that Ukraine is the European and world cultural and information space. Specificity of national education reform and the creation of new national education system is that it must be reconciled national traditions and effective modern educational trends. The scientific work is widely represented fully comprehensive model that would reflect all the necessary parameters of training future teachers of preschool educational institutions to form generalizations.

Proper attention is paid to the analysis presented model components, namely, objective, competence, principles, phases, components, criteria, indicators, tools, forms, methods of work and levels.

An integral component of this model is the pedagogical conditions: the direction of the educational process for the formation of future educators generalizations in preschool children, taking into account the results of psychological and educational assessment preschool children; add content educational qualification characteristics and educational and professional program of specialized training courses on forming a generalization; the relationship of family and personal training and development in the process of generalization of preschool children.

Training of the future teachers to form generalizations in preschool children is an integrated system that includes all the necessary components for the training of young specialists in preschool education.

Key words: model, preparation, training, teacher, preschool education, senior school age, educational orientation, synthesis, competence component.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Актуальність обраної теми обумовлена тим, що в сучасному українському суспільстві постало питання про перегляд традиційних, усталених позицій, враховуючи сучасні соціальні реалії. Необхідність перегляду та реформування системи освіти — одна з проблематик, яка потребує серйозного цілісного підходу та розробки таких моделей, зокрема в циклі дошкільної освіти, які були б ефективними та дієвими. Особливо нагальною необхідністю реформ в системі освіти детермінована тим, що Україна входить у європейський і світовий культурний та інформаційний простори. Специфіка проведення вітчизняних освітніх реформ та створення нової вітчизняної системи освіти полягає у тому, що в ній мають гармонійно поєднуватися національні традиції та ефективні сучасні освітні тенденції. «Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти» [8, с. 28]. Сучасна українська дошкільна освіта має бути особистісно орієнтованою та ставити в пріоритет повноцінне всебічне виховання дитини: її фізичний, моральний, інтелектуальний, соціальний розвиток.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідження сутності професійної підготовки педагога та специфіки роботи фахівців дошкільної освіти висвітлено у напрацюваннях багатьох вітчизняних вчених. Через полікомпонентність та складну структуру освіти, ми можемо виділити ряд аспектів дослідження: теоретико-методологічні засади професійної підготовки спеціалістів вищої школи досліджуються у роботах А.М. Алексюка, М.Б. Євтуха, В.А. Кушніра; теоретичні та методологічні основи неперервної професійної освіти цікавлять дослідників С.У. Гончаренка, С.О. Сисоєву; філософський підхід до розуміння феномену освіти стали основою робіт вчених В.П. Андрущенко, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Огнев'юка. Професійна підготовка викладачів вищих навчальних

закладів цікавить дослідників А.Д. Бондар, С.С. Вітвицьку, О.І. Гуру, Н.В. Гузій, О. А. Дубасенюк, В.І. Лозову, Г.М. Романову, С.О. Сисоєву; майстерність та професіоналізм майбутнього викладача вищої школи вивчається Н.В. Гузієм, С.С. Вітвицькою, О.А. Дубасенюком. Важливі дослідницькі пошуки призвели до отримання значущих наукових результатів в проблематиці досліджень професійної підготовки фахівців дошкільної освіти завдяки напрацюванням Л.В. Артемової, А.М. Богуш, А.Г. Беленької, Н.В. Гавриша, І.М. Дичківської, Н.М. Карпенка, І.А. Княжевої, К.Л. Крутій, О.Г. Кучерявого. Значної уваги в контексті досліджуваної проблеми потребують праці І.О. Лавриниць, Н.В. Лисенка, Л.А. Машкіної, Н.І. Мельник, Н.О. Моревої, Т.І. Поніманської. Проблема моделювання та конструювання моделей, в тому числі, у професійно-педагогічній галузі, відображена у роботах таких дослідників: І.М. Богданова, Н.Б. Булгакова, Н.А. Глузман, П.І. Образцов, В.В. Краєвський, Л.В. Коваль, Л.Л. Хоружа, Н.М. Яковлева та інші.

Формулювання цілей статті... Метою статті є спроба представити повну вичерпну модель, яка б відображала усі необхідні параметри підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.

Для досягнення поставленої цілі система вітчизняною освіти повинна впровадити ряд трансформативних змін, які якісно змінять систему дошкільної освіти. Ми вважаємо, що одним із таких впроваджень є підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.

Далі в статті ми зосередимося на питанні побудови моделі проектування освітньо-педагогічного процесу, яка містить компоненти, поєднанні структурними зв'язками.

Виклад основного матеріалу... Для початку сконцентруємо на розгляді поняття «модель». Етимологія слова з французької мови – зразок, аналог, норма, міра. В будь-яких дослідженнях моделювання – це метод дослідження об'єкту через представлення його в моделі. Одне з перших наукових визначень поняття «модель» дано Г. Клаусом, який інтерпретував її як відображення фактів, речей і відносин у вигляді простої, прозорої матеріальної структури певної галузі [4, с. 262]. У дослідженнях пізніше «моделювання» розумілося як створення аналогу через демонстрування схеми, системи, структури певної складової або частини природної, соціальної реальності, утворення з акцентом на представленні прихованих якостей об'єкта. Такий спосіб представлення служить для розширення знань про оригінал через конструювання. Дослідник П. І. Образцов пояснює, що модель служить засобом опису, прогнозування поведінки прототипу (оригіналу) [7, с. 73]. Роздумуючи над тим, які якості мають бути представлені в моделі дослідниця Н. М. Яковлева пояснює, що вона повинна відображати не тільки актуальні, але й перспективні властивості, якості особистості фахівця – за відсутності такої складової, модель втрачає свою розвиваючу основу й сили [10, с.12]. Таким чином, модель становлення фахівця педагогічної діяльності містить два структурні компоненти: компоненти діяльності та компоненти особистості педагога. До компонентів особистості відноситься набір його властивостей, характеристик, якостей; а компонентами діяльності є характеристика діяльності та сукупність задач, необхідних для розв'язання.

Говорячи про модель і метод моделювання, слід згадати дослідницю Л.Л. Хоружу, яка запевняє у силі пізнавального потенціалу моделі, яка присутня тільки в тому випадку, якщо ступінь відповідності настільки високий, що модель може замінити оригінал в процесі вивчення і є акумулятором одержання про нього нової інформації [9, с. 34]. Акцентуючи увагу на покращенні педагогічної діяльності за допомогою методу моделювання, вчений В. В. Краєвський доводить, що при умови застосування моделювання ділянки педагогічної діяльності можуть бути перетворені, сама педагогічна діяльність удосконалюється, і в цілому, позначено, що потрібно зробити, щоб цю діяльність поліпшити [6, с. 67].

Використання методу моделювання є популярним в сучасних педагогічних дослідженнях ряду вітчизняних вчених. У результатах своїх досліджень це відобразили Н.Б. Булгакова, яка представляє специфіку моделі циклічної системи навчальних дисциплін [2]; Н.А. Глузман займається вивченням моделі формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи [3]; І.М. Богданова, яка зосереджується на питанні моделі оновлення професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів [1]; Л.Л. Хоружа займається глибоким вивченням етичної складової, а точніше - моделі формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів [9]; Л.В. Коваль у своїх роботах презентує модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання загальнонавчальних технологій [5]. У зазначено огляді робіт моделювання презентується як спосіб опосередкованого теоретичного керівництва об'єктом, з урахуванням того, основою для досліджень є не сам об'єкт, а природна або штучно створена система, що перебуває в повній відповідності з ним.

Далі простежимо специфіку побудови моделі досліджуваного об'єкта педагогічної сфери. Основою для моделі, є об'єкт який досліджується. Завдяки абстракції з усього ряду компонентів та параметрів виділяються ті, що є найбільш важливі та істотні відповідно до завдань дослідження.

Відповідно до цільової варіативності побудови будь-якої моделі, дослідник обирає серед існуючих форму (описова, структурна) та вид моделі (наприклад, функціональна, структурна, інформаційна, логічна, логіко-математична, модель-аналог тощо). У межах підходу ми обираємо форму концептуальну, комбіновану, що презентує сукупність ідей, принципів і структурних компонентів, на основі яких здійснюється процес підготовки майбутніх вихователів. Призначення моделі полягає в удосконаленні змісту та засобів організації в освітньому процесі вищого навчання закладу для ефективнішого формування готовності майбутніх вихователів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.

Дослідимо модель детальніше. Метою побудови моделі ми визначаємо підготовку вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку. Згідно представленої моделі тут присутні такі складові.

Завдання: поглиблення, систематизація, оновлення знань, умінь, навичок, необхідних для професійної діяльності; набуття майбутніми вихователями (студентами) досвіду застосування набутих знань, умінь, та навичок у професійних ситуаціях; створення умов для розвитку особистісних, творчих якостей майбутніх вихователів.

Серед професійно-педагогічних компетентностей, необхідних для вихователя дошкільних навчальних закладів, ми відзначаємо мотиваційну, особистісно професійну та професійно-педагогічну, яка є найбільш місткою, оскільки у своїй структурі містить конструктивно-організаційні, освітньо-виховні, гностично-дослідницькі, діагностично-корекційні, консультативно-координальні, а також компетентності по забезпеченню охорони життя, здоров'я і психічного благополуччя дитини. Для їх виокремлення ми провели теоретичний аналіз проблеми формування таких у педагогів, визначили методологічні основи виховання дітей старшого дошкільного віку, а також проаналізували основні види професійної діяльності вихователя дошкільних навчальних закладів, відображені в головному державному нормативному документі – ОКХ; залучили результати досліджень Г.В. Беленької, Т.І. Поніманської та ін.

Основою наукового дослідження є такі принципи: наукового обґрунтування навчального матеріалу, інформатизації; розвиваючого потенціалу підготовки та варіативності; інтересу до отримання фахових знань; відповідності форм організації навчального процесу практичній діяльності; випереджувального змісту підготовки до формування узагальнення у дітей старшого дошкільного віку.

Суть основних дидактичних принципів, необхідних для підготовки майбутніх вихователів до формування узагальнення у дітей старшого дошкільного віку, розкриваємо таким чином:

1.*Принцип наукового обґрунтування навчального матеріалу* - реалізується під час лекційних та семінарських занять через ознайомлення майбутніх вихователів із проблемою узагальнення у теорії та практиці педагогічної освіти, висвітлюється передовий педагогічний досвід та новітні досягнення, основні поняття. Значення цього принципу полягає ще й у формуванні в майбутніх фахівців здатності до активного застосування теоретичних знань у професійній діяльності.

2.*Принцип випереджувального змісту підготовки*. Реалізація даного принципу полягає у перманентному оновленні змісту фахової підготовки, постійним доопрацюванням навчального матеріалу і доповнення його інформацією про новітні досягненнями в науці, освіті, техніці, про передові методи роботи із дошкільниками. Цей принцип обумовлений скороченням розриву теорією та сучасними практиками (між навчальним матеріалом та вимогами сучасних дошкільних навчальних закладів до рівня професійної компетентності майбутніх вихователів).

3.*Принцип розвиваючого потенціалу підготовки та варіативності* передбачає врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців (вікових, психолого-педагогічних, розвиток їхніх професійних інтересів та інших); застосування набору активних методів навчання (розвиваючих, особистісно-орієнтованих, проблемно-пошукових); організація та впровадження форм й методів відпрацювання педагогічної техніки, серед них моделювання, рольові ігри тощо. Цей принцип полягає у спрямованості підготовки майбутніх вихователів на їхній розвиток та готовність до розвитку особистості дошкільників. Ми впевнені, що для успішної реалізації цього принципу майбутні вихователі повинні володіти достатньо широкими та глибокими теоретичними знаннями з педагогіки, психології, інших суміжних наук, уміти оперативно і ефективно поповнювати ці знання, направляти заохочувати майбутніх спеціалістів на розробку власних ініціатив (програм, проєктів).

4.*Принцип інформатизації* передбачає застосування широкого набору інформаційно-комунікаційних технологій для організації процесу підготовки майбутніх вихователів. С огляду на сучасні технічні можливості, набули популярності електронні бібліотеки, телекомунікаційні проєкти, відеоконференції, інтерактивні мультимедіа-технології, флеш-анімації, системи комп'ютерного тестування. Застосування таких сучасних допоміжних технологій пришвидшує та урізноманітнює процес фахової підготовки, а також дає можливість майбутньому вихователю поновому підвищувати свій професійний рівень, що є важливою властивістю у сучасному

інформаційному просторі. Такий підхід відрізняється від традиційної освіти, проте значно розширює інтелектуальний інструментарій молодих фахівців.

5. *Принцип інтересу до отримання фахових знань* полягає у формуванні зацікавленості, жвавого інтересу до фахових знань, отримання задоволення від процесу і результатів навчання, спілкування, практичних завдань із дітьми дошкільного віку у педагогічній практиці.

В моделі представлені етапи. *I етап*: теоретично-когнітивний, метою якого є оволодіння основами теорії та методики формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку, основ організаційної пізнавальної діяльності дітей. *II етап*: діяльнісно-пошуковий, метою якого є оволодіння професійними вміннями щодо формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку. *III етап*: творчо-рефлексивний, метою якого є комплексне, творче застосування професійних умінь у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми під час проведення лабораторних занять та проходження практики в дошкільному навчальному закладі.

Ця модель містить такі компоненти:

— мотиваційно-ціннісний – сприяє формуванню педагогічної захопленості, усвідомленості вибору професії, цілеспрямованості у процесі її освоєння, формує позитивну налаштованість на роботу із дошкільнятами, спрямовує майбутніх вихователів до оволодіння знаннями, вміннями, навичками обраної професійної діяльності, допомагає усвідомити значущість педагогічної місії вихователя та осмислення цінності майбутньої професії. Критеріями є: мотиви вибору професійної діяльності, самооцінка умінь і навичок та оцінки значущості професії, особистісні якості вихователя; його інтереси та зацікавленість.

— змістовно-гностичний компонент сприяє свідомому засвоєнню важливих категорій, понять, основ теорії та практики майбутньої професії, можливих методик та методологій дослідження дітей дошкільного віку, формує здатність до саморозвитку і відповідального відношення до підготовки до майбутньої професії, а також розвиває комунікативні, інтелектуальні, організаторські здібності. Змістовно-гностичний компонент спільно із першим компонентом сприяє реалізації наступного компоненту. Критерії: комплексна система професійних знань, здатність до постійного розвитку і вдосконалення, інтелектуальні, комунікативні, організаторські здібності.

— процесуально-виконавський компонент орієнтований на практичну діяльність майбутніх вихователів по формуванню узагальнень у дітей старшого дошкільного віку, вироблення необхідних умінь для здійснення педагогічного процесу, а також сприяє усвідомленості правильності, коректності дій в процесі педагогічної діяльності; важливим є словесне підкріплення. Критеріями є: практична робота вихователя, формування функціональних умінь та навичок: проєктувальних, гностичних, організаторських, конструктивних, комунікативних).

Показники: рівень теоретичних знань в галузі наступності навчання; сукупність умінь та навичок прогнозувати та здійснювати наступність в навчанні; вміння оцінювати та самоудосконалювати свої дії, а також здійснювати самоаналіз та корекцію власної професійної діяльності. Засобами є: репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, ігровий. Виділяємо також форми і методи роботи: лекції з міжпредметними зв'язками; практичні (лабораторні, семінарські) заняття; індивідуальна та самостійна робота зі студентами; кейс-стаді; інтегративні прийоми навчання; педагогічна практика; студентські наукові конференції; колоквиум; науково-дослідна робота студентів тощо. Педагогічні умови: спрямування навчально-виховного процесу майбутніх вихователів на формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку із врахуванням результатів психолого-педагогічної діагностики дітей старшого дошкільного віку; доповнення змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми спеціалізованими навчальними курсами з питань формування узагальнення; взаємозв'язок родинно-особистісного виховання та розвитку в процесі формування узагальнень дітей дошкільного віку. І заключною складовою нами визначено такі рівні: низький, достатній, високий, творчий.

За умови включеності зазначених складових і виконання необхідних умов ми отримуємо результат: готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки... Таким чином, слід зазначити, що представлена модель підготовки майбутніх вихователів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку є комплексною системою, яка включає всі необхідні складові для підготовки молодих фахівців галузі дошкільної освіти.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне перевірити ефективність підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект / І. М. Богданова. – Одеса : Тес, 1999. – 146 с. / Bohdanova I. M. Tekhnolohii v osviti : teoretyko-metodolohichnyi aspekt (*Technologies in Education : Theoretic-Methodological Aspect*), Odessa, Tes, 1999, 146 p. [in Ukrainian].
2. Булгакова Н. Б. Аналогова модель циклічної системи навчальних дисциплін у технічному університеті / Н.Б. Булгакова // Педагогіка і психологія професійної освіти. / Львів : 2000. – № 1. – С. 70-78. / Bulhakova N. B. Analohova model tsyklichnoi systemy navchalnykh dystsyplin u tekhnichnomu universytetu (*Analogy Model of a Cyclic System of Educational Disciplines in Technical University*), Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity, Lviv, 2000, Issue 1, pp. 70–78. [in Ukrainian]
3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [моногр.] / Неля Анатоліївна Глузман. – К. : «Вища школа - XXI», 2010. – 407 с. / Hluzman N. A. Metodyko-matematychna kompetentnist maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv (*Methods-Mathematical Competence of the Future Primary School Teachers*), Kyiv, «Vyshcha shkola – XXI», 2010, 407 p. [in Ukrainian].
4. Клаус Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус ; пер. с нем. – М. : Изд. Иностр. Лит-ры, 1963. – 531 с. / Klaus H. Kyberetyka u fylosofiya (*Cybernetics and Philosophy*), Moscow, Yzd. Ynostr. Lyt-ry, 1963, 531 p. [in Russian].
5. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [моногр.] / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с. / Koval L. V. Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly: tekhnolohichna skladova (*Professional Preparation of the Future Primary School Teachers : Technological Component*), Donetsk, Yugo-Vostok, 2009, 375 p. [in Ukrainian].
6. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244 с. / Kraevskiy V. V. Metodolohiya pedahohyky: posobyе dlia pedahohov-yssledovatelei (*Methodology of Pedagogics: Manual for Pedagogues-Researchers*), Cheboksary, Yzd-vo Chuvash.un-ta, 2001, 244 p. [in Russian].
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. П. И. Образцов. – Спб. : Питер, 2004. – 268 с. / Obratsov P. Y. Metody` u metodolohiya psykholoho-pedahohycheskoho yssledovanyia (*Methods and Methodology of Psychological-Pedagogical Research*), Spb., Pyter, 2004, 268 p. [in Russian].
8. Підліпняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти / І. Підліпняк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 44. – С. 28–34. / Pidlypniak I. Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity (*Preparation of the Future Specialists of Pre-School Education*), Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly, 2013, Issue 44, pp. 28–34. [in Ukrainian].
9. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Леонідівна Хоружа ; Інститут педагогіки АПЕ України. – К., 2004. – 45 с. / Khoruzha L. L. Teoretychni zasady formuvannya etychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv (*Theoretical Bases of Forming Ethic Competence of the Future Primary School Teachers*), Kyiv, 2004, 45 p. [in Ukrainian].
10. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : автореф. дис. докт. пед. наук / Надежда Максимовна Яковлева ; Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 1992. – 43 с. / Yakovleva N. M. Teoryia u praktyka podhotovky budushchoho uchytelia k tvorcheskomu resheniyu vospytatelnykh zadach (*Theory and Practice of Preparation of the Future Teacher to the Creative Solving of Educational Tasks*), Cheliabynsk, 1992, 43 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «06» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «05» травня 2017 р.

Рецензенти:

Пехота О. – доктор педагогічних наук, професор
Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Суховієнко Наталія – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: chrysantemum14@gmail.com

Sukhoviienko Nataliia – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: chrysantemum14@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Суховієнко Н. Модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку / Наталія Суховієнко // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 164–169.

Cite this article as:

Sukhoviienko N. Training of the Future Teachers of Pre-School Education to Forming Generalizations of Preschool Children, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 164–169.

ГАННА ТКАЧУК,
кандидат технічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)
HANNA TKACHUK,
candidate of engineering, associate professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)
orcid.org/0000-0003-3502-0557

**Автодидактичні передумови та важелі активізації позааудиторної
самостійної роботи студентів**

**Autodidactic Preconditions and Levers of Activating Out-of-Auditorium
Independent Student Work**

Доведено, що самостійна робота студентів (СРС) є такою, що має статус чітко вираженого наукового поняття, а процес учіння є функцією цілі – одержання знань, набуття і розвиток навичок і умінь. Розвинуте розкриття поняття актуалізація інтересу як головного важеля і головної рушійної сили СРС та відображений механізм ініціювання актуального інтересу і виявлення розподілу актуалізованого інтересу в просторі змісту освіти з навчальної дисципліни «Загальна хімія», що здійснено вперше. Показано, що важливими для розвитку у системі автодидактики є: задачісний підхід і семестрові контрольні роботи (задачі), комплексні контрольні роботи (ККР), комплексні контрольні завдання (ККЗ) за спеціальностями, а також застосування активних методів навчання та комп'ютерної симуляції лабораторного практикуму з хімічних навчальних дисциплін.

Ключові слова: автодидактика, позааудиторна самостійна робота студентів, самоосвіта, дидактика вищої школи, освітні технології.

Ukrainian education's conversion, euro-integration of science and technology, educational system formation, being at high rates of continuous improvements, makes necessity to develop and optimize a methodical system of organization of beyond-class self-independent students' work. The existing scientific, methodical, and normative materials in self-education didactics do not correspond to requirements of such projects as «Long Life Learning», distance learning, and Bologna's initiatives, neither at scientific nor methodological and methodical levels, in order to ensure the right of nationals to receive higher education. The author suggests directing principles of auto-didactics as a self-education technology at solving the problem in organization of beyond-class self-independent students' work. Auto-didactics as a branch of education pedagogics is a new one in pedagogical science. It also reflects a new paradigm in the higher education system. Particularly, this concerns the system of organization of beyond-class self-independent students' work. This is a theory of self-education which has never existed before, and which opens educational space named self-learning. That allows, within national educational space, developing auto-didactics' application in a series of separate scientific directions and specialities. First of all, scientific and methodological approaches of auto-didactics are to be directed at solving the problem in organization of beyond-class self-independent students' work. It is proven that independent student work (ISW) is such that it bears a status of a directly expressed scientific notion, and the learning process is a function of the purpose – obtaining knowledge, acquiring and developing skills and abilities. The notion «favor actualization» is further developed as a main lever and head motivating force of ISW. Also a mechanism of initiating the actual favor is shown along with revealing an allocation of actualized favor in the space of educational matter for the subject «General chemistry», that is fulfilled for the first time. It is shown that, for development in the autodidactic system, the following ones are important: task-like approach and semester control works (exercises), complex control works (CCWs), complex control assignments (CCAs) by specialities, and also application of active teaching methods along with computer simulation of laboratorial practicum in chemistry study subjects.

Key words: autodidactics, independent student work, self-education, high school didactics, educational technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перехід української освіти, науки і технології до євроінтеграції зумовлює необхідність звернутися до оптимізації та розроблення методичної системи організації позааудиторної самостійної роботи студентів. Складність завдань з організації навчального процесу у вищих закладах освіти, заснованих на Болонських принципах, потребують нових ідей і підходів, що розвивають перспективи пошуку оптимальних технологій освітньої

діяльності. Автор пропонує принципи автодидактики як технології самоосвіти спрямувати на вирішення проблеми організації позааудиторної самостійної роботи студентів.

Аналіз досліджень і публікацій... Як показано в [1, 2], термін СРС не має статусу чітко визначеного наукового поняття, а його зміст виявляється розмитим, інтуїтивним, багатокомпонентним. Тому звернемося до погляду на СРС видатного педагога вищої школи А. М. Мінакова [3]: «Точного визначення, що таке «самостійна робота» (СР), я особисто дати не в змозі. СР – це перш за все самостійна думка». Отже, першочергове завдання лектора, викладача, на його думку, полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно мислити. Слід дбати про активність студентів у навчальному процесі, розвивати в них самостійне мислення, яке автоматично викликає бажання самостійно працювати, здобувати та поглиблювати знання, діставати і набувати навички та вміння. Важливо, щоб студенти навчилися самостійно працювати без будь-яких вказівок з боку викладачів та консультантів [4].

У процесі СР студент вивчає, аналізує та осмислює пройдений навчальний матеріал, набуває навичок та вмінь. Вся ця діяльність студента є процесом учіння. Такий підхід до сутності СРС дозволяє представити її саме як форму учіння, у процесі якого студент засвоює програмний матеріал, опановує уміння і навички, цілеспрямовано, системно працює, мислить, формує свій стиль розумової діяльності, причому СРС передбачає здатність студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставленої задачі [5, 6]. Якщо СРС запланувати і проводити без викладача – керівника, то вона перетвориться в самоосвіту, самонавчання або автодидактику.

Нині розпочате запровадження нової парадигми освіти, що передбачає створення якісно нових прогресивних освітніх технологій. Зокрема, важливе пріоритетне значення для системи освіти України є створення в кінці ХХ століття В. О. Курінським теорії самоосвіти – автодидактики, яка дозволяє розробити нові технології самоосвіти, в т. ч. дистанційного навчання, реалізації проєктів «освіта впродовж життя». Суттєво підвищити ефективність СРС [7, 8].

Формулювання цілей статті... Найпершою з передумов для СРС як процесу учіння є визначення цілі діяльності, або цілепокладання. Під ціллю тут слід розуміти майбутні результати СРС (студента), які дозволяють задовольнити їх (його) освітні потреби. Ціль визначає майбутній стан об'єкта або системи, до якого вона прагне [4]. По відношенню до навчання, освіти ціль – це відповідь на питання, для чого навчатися, а по відношенню до учіння – для чого учити. Пізнавальна діяльність студента – це і є діяльність учіння. Ціль цього виду діяльності полягає в тому, щоб опанувати певну сукупність умінь, знань, навичок. Досягнення результату учіння і є досягнення цілі. Потрібно звернути увагу на те, що в учінні учень (студент) є суб'єктом діяльності, а не об'єктом, як у навчанні. Функцію цілі СРС, або процесу учіння, таким чином, формують знання, навички та уміння. Знання слід розглядати як систему понять про предмети і явища, засвоені внаслідок сприйняття, аналітико-систематичного мислення, запам'ятовування та практичної діяльності, вони виражаються в поняттях, судженнях, міркуваннях, концепціях, теоріях. Навички виявляють себе у здатності особи виконувати цілеспрямовані дії автоматично без спеціально спрямованої на них уваги, але під контролем свідомості. Уміння полягає у здатності людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу (здійснювати дії з перетворення предмету в продукт) в нових умовах.

Учіння представлене як механізм забезпечення життєдіяльності людини завдяки циклічному характеру різних видів діяльності, повторення будь-яких дій, життєвих ситуацій; відбувається перетворення їхнього змісту на емпіричне знання, яке поступово накопичується і перебуває у подальшому використанні наступними поколіннями людей [9]. Тому учіння є універсальним, всеосяжним і загальним процесом для людини, формою засвоєння нею здобутків минулої діяльності та накопичення досвіду.

Виклад основного матеріалу... Для організації навчального процесу та підвищення його ефективності надзвичайно важливою є мотивація студентів на успішне включення в навчальний процес і, особливо СРС. Необхідними умовами функціонування СРС, як і освітньої діяльності взагалі, є мотиви. При цьому мотив трактується як безпосередня, відображена у психіці причина конкретних дій, спрямованих на задоволення потреб. Слід звернути увагу на те, що діяльність людини зумовлена системою спонукальних мотивів, що її ініціюють, і вона є полімотивованою. У психології [10] всі мотиви діяльності, в тому числі і навчальної, ділять на три основні групи: суспільні, особисті, ділові. За змістом мотиви навчальної діяльності поділяються на такі групи [10]: загальносоціальні, науково-пізнавальні мотиви, професійні.

Результати соціально-психологічних досліджень, що проведені в деяких університетах з питань мотивації навчальної діяльності показують, що неможливо досягти підвищення ефективності навчального процесу лише шляхом удосконалення його методики без урахування мотивації навчальної роботи. Виявлено, що навчальна робота як вид соціальної діяльності детермінована системою спонукальних мотивів, провідними серед котрих є загальносоціальні, науково-пізнавальні

та професійні. Слід звернути увагу на те, що в процесі навчання відбуваються зміни в мотиваційній структурі особистості, мотиваційна структура поглиблюється з ієрархізацією мотивів навчання. Без врахування мотивації навчальної діяльності студентів та її змін неможливо належним чином організувати СРС і досягти поставленої мети.

Для побудови та ефективного функціонування системи СРС надзвичайно важливо знати, які рухи, що характеризують процес учіння, відбуваються у психіці, які причини їх ініціюють, призводять до їхньої активізації або послаблення і що дають можливість здійснювати на процес учіння спрямований вплив. Існує деяка модель – механізм, що відображає взаємодію основних елементів цього надзвичайно складного психомоторного процесу. Сучасна психологічна наука працює над його створенням, що зокрема, підтверджується виникненням нового бачення процесу самоосвіти – автодидактики. На основі понять психології [9] учіння є полікомпонентною системою, рух в якій розпочинається із заучування фактичного матеріалу, що відповідним чином дозований, його систематизації (розкладання на окремі складові), подальшого його осмислення із неодноразовим поверненням до пройдених питань зі зверненням особливої уваги до невияснених, спірних, дискусійних питань, які потрібно вирішити, а вже потім – запам'ятовуванням його смислу. Обов'язковим і завершальним етапом учіння є самоперевірка знань за темою з допомогою підготовленого для цього переліку контрольних питань.

Інструментом мислення є думка, що відображає певний елемент знання. Це рух від невідомого до відомого і продукт мислення. Коли мислення не може відшукати у відомому невідомий елемент, а у цьому задачу [9], тоді у заучуванні слід покладатися на кількість повторень, тобто на можливість механізмів пам'яті. Таким чином неусвідомлено підміняється механізм мислення механізмом пам'яті. При цьому робота думки блокується, природний процес осмислювання підміняється запам'ятовуванням, а людина виявляється здатною до механічної роботи і діє відповідно до прийнятих стереотипів. Більшість людей в процесі життєдіяльності застосовують запозичені, запам'ятовані знання і діють за принципом [9]: сприйняв – запам'ятав – відтворив, тобто вони – звичайні транслятори чужого: знань, навичок, умінь. З огляду на сучасний стан учіння та перспективи його розвитку, слід глибоко усвідомити, що учіння – це нелегка, виснажлива робота над собою і над невідомим ще предметом і, разом з тим, [4], це найцікавіша гра духовних і психомоторних сил людини на фоні позитивних почуттів, величезного вдовolenня – розумової і м'язової радості.

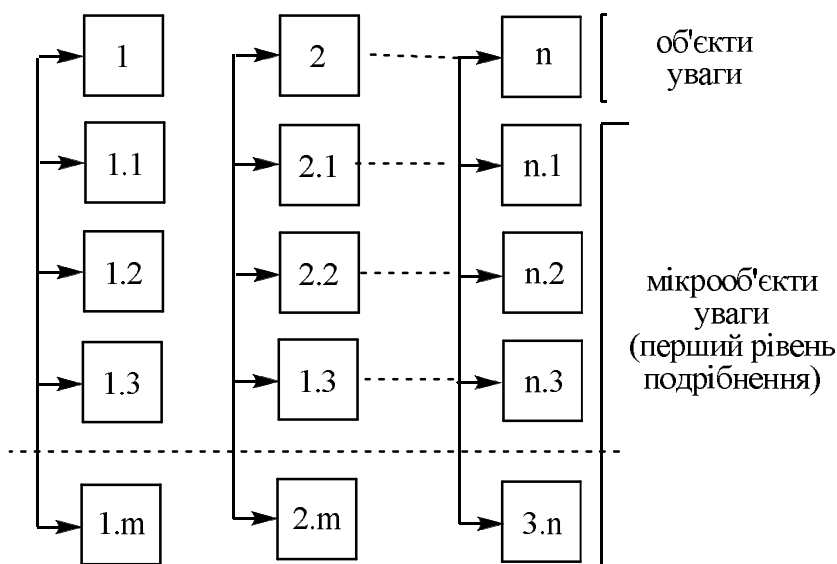
Перше є не що інше, як підвищення активності студентів у СР над програмним матеріалом та їх особистої відповідальності за її результати, що виявляє себе у своєчасному виконанні затверджених планів – графіків СРС, вивченні і якісному засвоєнні програмного матеріалу, здобутті ними навичок і професійних вмінь, підвищенні показників поточної та семестрової успішності. Активізація учіння є прямим наслідком зростання рівня навчально-виховної діяльності закладу освіти.

Інтерес – це психічний стан людини, що виявляє себе у зосередженні на певному предметі думок, в установці позиції людини, у прагненні ближче ознайомитися з предметом, заглибитися в нього, зосередити на ньому всю свою увагу, у спрямованості, в прагненнях і бажаннях [9]. Слід зауважити, що безпредметних інтересів не існує. Щаслива людина – це перш за все та, яка виражає цікавість до чогось, а інтерес її в даному випадку є чинником, який сфокусовує зовнішнє і внутрішнє, екстремальне й інтернальне, в одне ціле, що сприймається людиною як найвищий ступінь комфорту [7]. Існування інтересу потрібне людині як умова забезпечення життєдіяльності, як її внутрішній стан, який породжує активну дію усвідомлення. Усвідомлення – це непередбачений рух свідомості. З безлічі рухів, що їх здійснює у своїй діяльності людина, як підкреслюється в автодидактиці, цей рух для нас є найважливішим. Інтерес є вістрям усвідомлення, на якому тримається автодидактика. Саме вона визначає інтерес як потік асоціацій, що з'являються самі. Це дуже важливий ефект насамперед через його релаксаційну дію, що виявляється у сприянні інтересу відпочинкові. Завдяки цьому існує видима перспектива застосувати інтерес як можливий інструмент для оптимізації використання психічно-інтелектуальних ресурсів і, насамперед, у сфері освіти і розвитку, спроб у галузі осуцільнення інтересу, зокрема в ініціюванні за власним бажанням інтернальних спалахів та протуберанців у психіці людини.

Головним важелем і рушійною силою автодидактики є актуальний інтерес. Використання його відкриває шлях до порозуміння між здобувачем освіти і його мозком, що є своєрідним суперкомп'ютером. Нажаль, як зауважив В. О. Курінський [8], природа не подбала про те, аби прикласти до цього відповідні інструкції, а залишила це творцям і користувачам автодидактики. У цій науці актуальним називають такий інтерес, що конкретно виявляє себе в якусь мить, внаслідок чого вона цілком заповнюється духовно-інтелектуальним змістом і втрачає часові ознаки. Мить, що відповідає спалаху зацікавлення, зникає як така, але натомість відбувається самоутворення частки життєвої енергії, що має назву валітету і неусвідомлено використовується як концентраційна сила уваги. Таким чином, має місце виділення додаткової енергії під час виявлення актуального

інтересу, яка компенсує життєві витрати енергії. Потрібно врахувати і той момент, що дія актуального інтересу викликає бажання повторів. Актуалізація інтересу пов'язана з проблемою запам'ятовування. Відомо, що цікаве краще запам'ятовується. Це трапляється завдяки тому, що людина відчуває психічну потребу володіти тією чи іншою інформацією. Як доведено вченими-психологами ще наприкінці 70-х років минулого століття, ця потреба стала першопричиною запам'ятовування. У зв'язку із проблемами СРС постає важлива практична потреба використання для процесу учіння (самоосвіти) всіх позитивів актуалізації інтересу. Все це має відбуватися в рамках конкретної навчальної дисципліни, зокрема, загальної хімії.

Припустимо, що для конкретної спільноти студентів (академічна група, потік) загальний інтерес до вивчення названого предмета тими чи іншими методами виявлений, а студенти психологічно, морально і за рівнем середньої освіти готові вивчати цей предмет у встановленому обсязі за встановленими вимогами. Актуальний інтерес стосовно конкретної навчальної дисципліни і певного загалу студентів (академічна група, потік) виявити до початку його вивчення неможливо в силу змісту самого поняття «актуальний інтерес», що відноситься лише до певної миті і що відрізняє його від загального інтересу. Цей недолік не відразу, а поступово усувається впродовж навчального процесу наступним чином. Перед початком семестрових навчальних занять провідний викладач (лектор) і автодидакт (при плануванні самоосвіти) мають уважно вивчити робочу програму навчальної дисципліни і мають виявити актуальні потреби змісту освіти, які відповідно до прийнятої в автодидактиці термінології, назовемо об'єктом уваги. Після цього відбувається диференціація об'єктів уваги, що полягає у їхньому подрібненні на складові – мікрооб'єкти. Процес диференціації (подрібнення) може проходити на одному або на кількох рівнях. Перший рівень належить до подрібнення актуальних потреб, внаслідок чого маємо мікрооб'єкти першого рівня. Процес подрібнення може провадитися за необхідності і на кількох рівнях. На другому рівні диференціації (подрібненню) підлягають мікрооб'єкти, що одержані на першому рівні. Аналогічна процедура подрібнення об'єктів уваги може провадитись і на наступних вищих рівнях. На рисунку 1 подана схема подрібнення об'єктів уваги. Об'єкти та мікрооб'єкти уваги в механізмі учіння являють локальні або так звані точкові потреби, що зумовлюють виникнення в суб'єкта учіння стану гострої зацікавленості, який є точковим інтересом. Саме точкові інтереси є ініціаторами виникнення актуалізованого інтересу. Щоб цього досягти потрібно згідно з одним з правил автодидактики [7], не чекаючи згасання точкового інтересу перенести його енергію на інший об'єкт або мікрооб'єкт, а саме, запалюючи наступний точковий інтерес від попереднього.



*Рис. 1. Схема подрібнення об'єктів уваги: n – кількість об'єктів уваги
 m – кількість мікрооб'єктів уваги першого рівня подрібнення.*

На рисунку 2 представлені фрагменти таблиці «Актуальні потреби, об'єкти і мікрооб'єкти змісту освіти з навчальної дисципліни «Загальна хімія» для студентів-хіміків і їхня спрямованість на актуалізацію інтересу.

N з/п	Об'єкти уваги	Мікрооб'єкти уваги першого рівня подрібнення	Відображені об'єкти і мікрооб'єкти (так, ні) в учінні	Виявлені (так, ні) спалахи актуалізації інтересу	Оцінка рівня актуалізації інтересу (x, y, z)
1	Хімія як наука	1.1.Понятійний апарат хімії	так	ні	x
		1.2.Основні закони хімії	так	ні	x
		1.3.Газові закони	так	так	y
2	Класи неорганічних сполук	2.1.Класи неорганічних сполук	так	так	y
		2.2.Номенклатура неорганічних сполук	ні	ні	x
3	Періодичний закон Д. І. Менделєєва і будова атома	3.1.Періодичний закон Д. І. Менделєєва	так	так	y
		3.2.Моделі будови атома	так	так	y
		3.3.Хімічний зв'язок, будова речовини	так	так	z
—	-----	-----	-----	-----	-----
11	Загальні властивості неметалічних та полімерних матеріалів	11.1.Властивості неметалів	так	ні	x
		11.2.Основи хімії полімерів	так	так	y
		11.3.Застосування полімерних матеріалів	ні	ні	x

Рис. 2. Фрагмент таблиці об'єктів і мікрооб'єктів уваги, зорієнтованих на виявлення стану актуалізації інтересу

Таблиця на рисунку 2, дає в певній мірі уявити процес утворення актуального інтересу, який можна представити зосередженим у свідомості студента, або автодидакта, згусток тісно переплетених об'єктів та мікрооб'єктів уваги, орієнтованих на виникнення ситуацій, що зумовлюють актуалізацію інтересу. Зміст стовбців 2, 3 таблиці є вихідним документом для організації процесу учіння, і її студент розробляє самостійно або з допомогою викладача на початку семестру. Другу частину таблиці (стовбці 4, 5, 6) студент заповнює впродовж семестру, заносючи в неї свої твердження «так» або «ні» та свою оцінку рівня актуалізації інтересу: оцінка X – рівень недостатній ($X = 0$), оцінка Y – рівень середній (числове значення оцінки прийнято довільно $Y = 50$), Z – рівень високий (числове значення прийняте $Z = 100$). Кожен студент самостійно будує графік залежності для ілюстрації розподілу рівня актуалізації інтересу по змісту освіти, що характеризується відповідним розподілом позицій об'єктів і мікрооб'єктів уваги (рис. 3 а).

Після цього такі залежності в кількості, що дорівнює числу студентів даного потоку, статистично обробляють і одержують осереднений розподіл актуалізованого інтересу за змістом освіти по розміщенню в ньому об'єктів та мікрооб'єктів уваги (рис. 3 б). Графік цього розподілу є цінним матеріалом для аналізу перебігу процесу учіння і виявлення впливу на нього різних факторів, починаючи від якісного складу студентів і професорсько-викладацького складу і закінчуючи тими, що є мотивами для здобуття освіти.

У вітчизняній системі вищої освіти розроблена і поширена задачна або задачна система СРС [4], яка ґрунтується на думці, що людина наближається до поставленої цілі лише через вирішення проміжних задач. Ці задачі підготовлені і впорядковані відносно загальних цілей навчання. І таку відповідальну і складну роботу має виконати викладач та оформити її в систему типових задач із дисципліни (СТЗ-Д). У кінці 90-х років ХХ ст. були запроваджені комплексні контрольні роботи (ККР) з навчальних дисциплін, що являють собою фактично СТЗ-Д. Об'єднання СТЗ-Д дозволило створити систему типових задач за спеціальністю (СТЗ-С), які зараз мають назву ККЗ. Це були

серйозні за змістом і обсягом матеріалу навчально-методичні посібники. Не зважаючи на те, що сьогодні статус ККЗ змінився, його потрібно зберегти в структурі НМК-С (навчально-методичного комплексу за спеціальністю). Набута практика застосування ККЗ показала, що попри значну працездатність розробки цього документу, його значення для навчального процесу важко переоцінити, і тому він посяде своє місце в системі автодидактики. Активні методи навчання (АМН) давно знайшли своє застосування у навчальному процесі (ділові ігри, виробничі ситуації, комплексне кадрове і комплексне дипломне проектування тощо) і виявили себе як дієві важелі підвищення його ефективності. Вони не втрачають своєї актуальності зараз і набувають нового звучання у зв'язку з тотальною комп'ютеризацією всіх сфер діяльності і мають знайти застосування в системі автодидактики [5]. Застосування автодидактики при вивченні навчальних дисциплін хімічного напрямку дещо стримується необхідністю виконання лабораторного практикуму. З цієї ситуації можна вийти шляхом застосування комп'ютерної симуляції для виконання лабораторних робіт з хімічних дисциплін. Альтернатив такій роботі зараз немає і тому попри відомі труднощі вона вимагає поставити її на належний рівень.

Висновки... Комплексне поняття СРС, незважаючи на його багатоплановий внутрішній зміст, не слід вважати розмитим. Воно є цілком визначеним і конкретним, бо його зміст – це учіння. Цільовими функціями СРС є знання, навички та уміння. Центральне місце в досягненні цілі посідає набута і вихована в студента здатність і спроможність самостійно здобувати і поповнювати впродовж життя знання, опановувати і розвивати навички та уміння. Учіння зумовлене системою спонукальних мотивів і є полімотивованим. Актуалізація інтересу – центральний стрижень автодидактики. Його збудження супроводжується виділенням в організмі людини додаткової енергії. Головне завдання викладача і студента чи автодидакта полягає в тому, щоб у процесі навчання та учіння створити ситуації, які ініціюють появу спалахів інтересу. На прикладі навчальної дисципліни «Загальна хімія» ілюструється технологія актуалізації інтересу, побудований графік розподілу актуалізованого інтересу в просторі змісту освіти, що представлений конкретними об'єктами та мікрооб'єктами уваги. Графік розподілу актуалізованого інтересу в просторі змісту освіти даного предмету містить в собі досить обширну та цікаву для викладача, студента або автодидакта інформацію, що характеризує динаміку процесу учіння. Комплекс таких графіків можна практично застосувати також і для проведення аналізу якості навчального процесу і, зокрема, СРС.

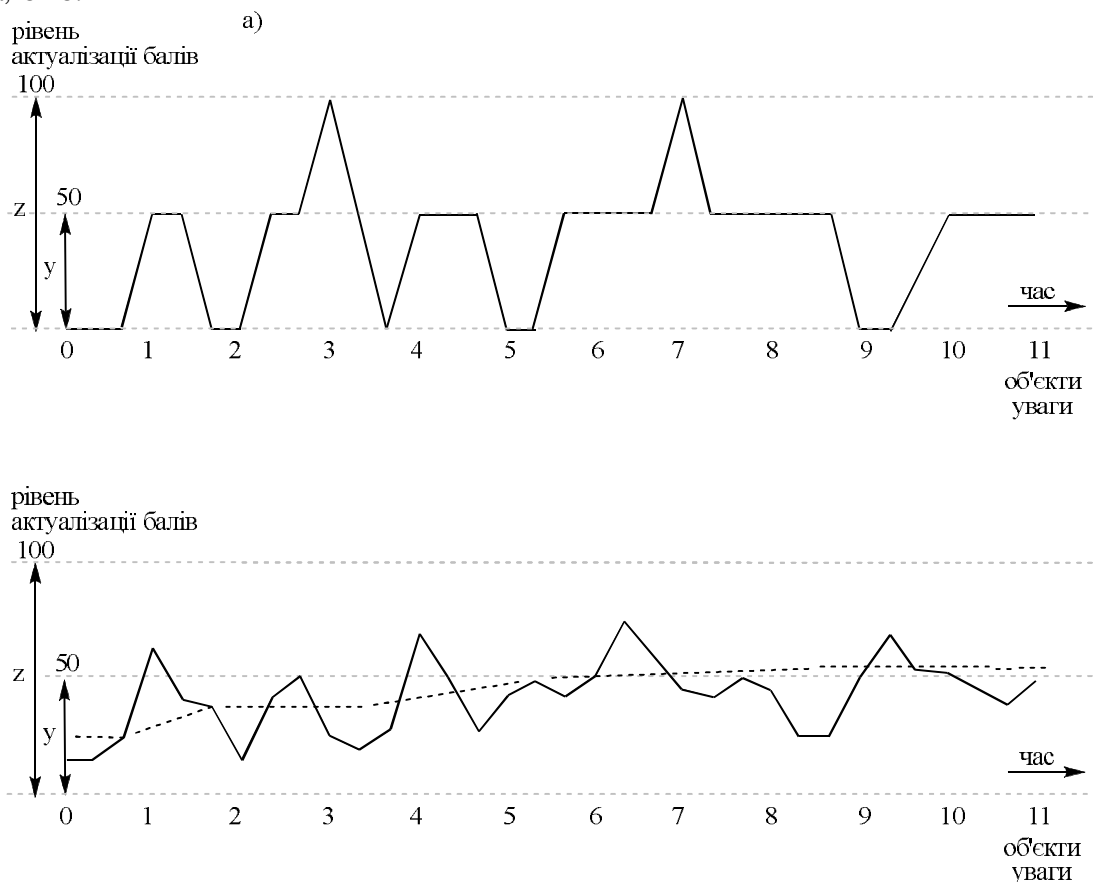


Рис. 3. Розподіл актуалізованого інтересу по мікрооб'єктах уваги:
а) персонально в одного студента; б) осереднений для 100 студентів потоку

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: розвивиток задачісної системи СРС і розширення її застосування в автодидактиці. Є підстави сподіватися на те, що в системі автодидакту АМН знайдуть свій розвиток. Важливим для автодидактики є застосування в ній методів і засобів комп'ютерної симуляції технічних об'єктів, хімічних процесів.

Список використаних джерел і літератури/References:

- 1.Ткачук Г. Проблеми позааудиторної самостійної роботи студентів та автодидактичні можливості їхнього вирішення / Г. Ткачук // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – Полтав. нац. пед. ун-т. : 2016. – вип. 17. – 228 с. / Tkachuk H. Problemy pozaaudytornoї samostiinoї roboty studentiv ta avtodydaktychni mozhylyvosti yikhnoho vyryshennia (*Problems of Out-of-Class Independent Work of Students and Autodidactic Abilities of their Solving*), Vytoky pedahohichnoї maisternosti, Poltav. nats. ped. un-t., 2016, Vol. 17, 228 p. [in Ukrainian].
- 2.Вербицкий А. Самостоятельная работа студентов : проблемы и ответы / А. Вербицкий, Ю. Попов, В. Подлесков, Е. Андросюк // Высшее образование в России : 1995. – С. 137. / Verbickij A. Samostoyatel'naya rabota studentov : problemy i otvety (*Independent Work of Students : Problems and Answers*), Vysshее obrazovanie v Rossii, 1995, pp. 137. [in Russian].
- 3.Лищевский В. П. Педагогическое мастерство ученого / В. П. Лищевский // М. : Наука. – 1975. / Lishhevskij V. P. Pedagogicheskoe masterstvo uchenogo (*Pedagogical Mastery of a Scientist*), Moscow, Nauka, 1975. [in Russian].
- 4.Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационное обеспечение / А. В. Козаков. – К. : Выssh. Школа. – 1990. – 248 с. / Kozakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov i eyo informacionnoe obespechenie (*Independent Work of Students and its Informational Provision*), Kyiv, Vyssh. Shkola, 1990, 248 p. [in Russian].
- 5.Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : [моногр.] / І. М. Бендера, – К. : Наукметодцентр аграрної освіти. – 2007. – 364 с. / Bendera I. M. Orhanizatsiia samostiinoї roboty studentiv ahroinzhenernykh spetsialnostei (*Organization of Independent Work of Students of Agrarian-Engineer Specialities*), Kyiv, Naukmetodtsentr ahrarної osvity, 2007, 364 p. [in Ukrainian].
- 6.Автомонов П. П. Дидактика вищої школи : підручник / П. П. Автомонов. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». – 2008. – 368 с. / Avtomonov P. P. Dydaktyka vyshchoї shkoly (*Didactics of High School : Manual*), Kyiv, Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy universytet», 2008, 368 p. [in Ukrainian].
- 7.Курінський В. О. Самоосвітні роздуми / В. О. Курінський. – К. : Товариство «Знання» України, серія 5 (ВДК). – № 11. – 47 с. / Kurinskyi V. O. Samoosvitni rozdumy (*Reflections on Self-Education*), Kyiv, Tovarystvo «Znannia» Ukrainy, Issue 11, 47 p. [in Ukrainian].
- 8.Курінський В. О. Українська постпсихологічна автодидактика / В. О. Курінський. – К. : вид-во ЗАТ Віпол. – 2006. – 484 с. / Kurinskyi V. O. Ukrainska postpsykholohichna avtodydaktyka (*Ukrainian Post-Psychological Autodidactics*), Kyiv, ZAT Vipol, 2006, 484 p. [in Ukrainian].
- 9.Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною редакцією акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с. / Zahalna psykholohiia : pidruchnyk dlia studentiv vyshch. navch. zakladiv (*General Psychology : Manual for the Students of Higher Educational Institutions*), za zahalnoiu redaktsiieiu akad. S. D. Maksymenka, Kyiv, Forum, 2000, 543 p. [in Ukrainian].
- 10.Кисиль С. Г. Специфика мотивации учебной деятельности в вузе / С. Г. Кисиль // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. Вид-во УІПА. – 2004. – С. 235–240. / Kisil' S. G. Specifika motivacii uchebnoї deyatel'nosti v vuze (*Specificity of Motivation of Educational Activity in University*), Problemi inzhenerno-pedagogichnoї osvity, UIPA, 2004, pp. 235–240. [in Russian].
- 11.Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів підвищ. кваліфікації / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП Колос. – 1997. – 64 с. / Boliubash Ya. Ya. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u vyshchyykh zakladakh osvity (*Organization of Educational Process in Higher Educational Institutions*), Kyiv, VVP Kolos, 1997, 64 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «09» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «05» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Кириченко В. – доктор педагогічних наук, професор,
Романовська Л. – доктор педагогічних наук, професор

Ткачук Ганна – доцент кафедри хімії Хмельницького національного університету, кандидат технічних наук, доцент, e-mail: anna_tc@mail.ru

Tkachuk Hanna – assistant professor of chemistry department of Khmelnytskyi National University, candidate of engineering, associate professor, e-mail: anna_tc@mail.ru

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Ткачук Г. Автодидактичні передумови та важелі активізації позааудиторної самостійної роботи студентів / Ганна Ткачук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 170–176.

Tkachuk H. Autodidactic Preconditions and Levers of Activating Out-of-Auditorium Independent Student Work, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 170–176.

ОКСАНА ТУЛЬСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)
OXSANA TULSKA,
candidate of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)
orcid.org/0000-0002-7160-3517

Особистісні якості у структурі професійної компетентності фахівця-еколога

Personal Qualities in the Structure of an Environmental Specialist's Professional Competence

У статті здійснено аналіз термінів «професійна компетентність» і «особистісні якості» фахівця та розкрито специфіку даних понять щодо майбутнього еколога. Обґрунтовано актуальність формування особистісних якостей фахівця-еколога, які пов'язані зі специфікою його професійної діяльності й екологічним, економічним та політичним станом, що склалися нині в нашій країні. В такій ситуації сучасна освіта повинна бути спрямована на розвиток особистості людини, розкриття її можливостей, талантів, становлення самосвідомості, самореалізації. Основним результатом навчання має бути не тільки формування професійних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями й уміннями, але й становлення особистості фахівця.

Діяльність еколога відбувається в динамічних, часто непередбачуваних ситуаціях. У таких умовах успішним може бути лише фахівець, здатний самостійно й творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї, оперативно приймати нестандартні й водночас оптимальні рішення. Окрім того, професійна діяльність у сфері охорони природи за своєю суттю є соціальною, пов'язаною з необхідністю працювати в команді, налагоджувати комунікативні зв'язки з колегами, представниками інших професійних груп, науковцями та громадськістю, у зв'язку з чим передбачає потребу у здатності обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії, вибудовувати професійно доцільні стосунки.

Автором доведено, що особистісні якості займають важливе місце у структурі професійної компетентності фахівця-еколога. Неодмінною запорукою досконалої професійної діяльності еколога є наявність таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, самостійність, витримка; готовність спілкуватися з людьми, здатність вести переговори, дискутувати і відстоювати власну позицію; здатність попереджати та конструктивно вирішувати міжособистісні протиріччя і конфлікти; справедливість і відповідальність; креативність; високий рівень сформованості екологічно орієнтованих цінностей та екологічної свідомості.

На основі результатів аналізу філософської, психологічної й педагогічної літератури, а також особливостей діяльності фахівців у сфері охорони природи, акцентовано увагу на важливості у подальшому розробки спеціальних методик для формування особистісних якостей фахівця-еколога.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, особистісні якості, професійна спрямованість, навчальний процес.

The article analyzed the terms «professional competence» and «personal qualities» of a professional specialist and revealed the specificity of these concepts towards the future ecologists. Actuality of the personal traits formation of environmental experts that are associated with the specificity of their professional work and the environmental, economic and political situation prevailing today in our country. In this situation, the modern education should be focused on the development of the man's personality, revealing his capabilities, talents and formation of identity, self-realization. The main result of the study should not only be the formation of the professional skills through mastery of relevant knowledge and skills, but also the formation of the personality.

The activity of an environmentalist occurs in dynamic, often unpredictable situations. In such circumstances, the successful one can be only a specialist who is able to think independently and creatively, generate original ideas, immediately make innovative and yet optimal decisions.

Besides, the professional work in the area of environmental protection is inherently sociogenic, associated with the necessity to work in a team, establish communication connections with colleagues and representatives of other professional groups, scientists and the public, and therefore implies the need for

the ability to choose the best ways to communicate in a situation of interaction, build appropriate professional relationships.

The author proved that the personal qualities are of great importance in the structure of professional competence of environmental experts. An essential key to a perfect professional activity of an ecologist is the presence of such qualities such as dedication, perseverance, determination, initiative, independence, self-control; willingness to communicate with people, ability to negotiate, discuss and defend his own position; ability to prevent and constructively solve interpersonal contradictions and conflicts; fairness and responsibility; creativity; high level of formation of environmentally oriented values and environmental awareness.

According to the results of the analysis of the philosophical, psychological and pedagogical literature, and peculiarities of the work of experts in environmental protection, the attention is focused on the importance of further developing of special techniques of the professional ecologists personal traits formation.

Key words: *competence approach, professional competence, personal qualities, professional orientation, educational process.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Кризові явища, характерні упродовж останніх років для політичного, економічного і соціального життя України, доповнюються ще й складною екологічною ситуацією. Руйнування і забруднення навколишнього середовища, виснаження природних ресурсів, загострення демографічної ситуації та військові дії на сході нашої країни – все це викликає занепокоєння щодо майбутнього української нації і вимагає радикальних заходів.

У такій ситуації зазнають змін суспільні вимоги до рівня і змісту професійної компетентності еколога, його професійно значимих особистісних рис і якостей. Істотно посилюється роль особистої відповідальності за можливі результати і наслідки своєї професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання професійної компетентності розглядається в роботах як вітчизняних, так і закордонних вчених. Значний внесок у розробку теорії та практики формування професійної компетентності внесли Дж. Равен, К. Абульханова-Славська, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Столяренко, О. Пометун, А. Хуторської, Є. Огарев, М. Чошанов та інші науковці. Проблеми формування професійної компетентності фахівців-екологів викладені в дисертаційних дослідженнях та наукових статтях Г. Папуткової, О. Матеюк, Г. Білецької, І. Малюченко, Ю. Рибалко, А. Дячука та інших.

На актуальності дослідження проблеми формування особистісних якостей у майбутніх фахівців наголошують такі вчені, як: І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, А. Маркова, В. Сластьонін, Л. Цілинко, В. Марішук, Г. Абрамова, О. Леонтєв та ін. Однак, як показав аналіз напрацьованих, присвячених досліджуваній проблемі, питання сутності особистісних якостей фахівця-еколога залишається недостатньо вивченим.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз сутності поняття «особистісні якості» та обґрунтування їх місця і значення у структурі професійної компетентності фахівця-еколога.

Виклад основного матеріалу... Починаючи розгляд проблеми дослідження із загальнонаукових понять, особлива увага, безперечно, належить змісту термінів «професійна компетентність» та «особистісні якості».

Поняття «професійна компетентність» вживається стосовно різних категорій фахівців, тому сучасні підходи до трактування даного терміну досить різні. Однак проведене теоретичне дослідження показало, що більшість науковців визначають професійну компетентність як складну інтегративну властивість особистості, яка містить в собі не лише комплекс знань, умінь та навичок, а й сформовані професійні особистісні якості, які дозволять вирішувати професійні і загальножиттєві завдання. Так, Романов визначає професійну компетентність як «інтегративний багатofакторний стан людини, що забезпечує якість професійної діяльності і коеволуційну взаємодію із світом» [14].

На поняття професійної компетентності як складного особистісного утворення вплинуло наукове дослідження британського психолога Дж. Равена, який окремим компонентом компетентності вважає внутрішню мотивацію особистості [13, с. 280]. Дослідник розглядає взаємозв'язок компетентності не тільки з особистісними якостями та здібностями, але й з системою ціннісних орієнтацій, ідеалами, кінцевими цілями. Лише за умов, коли фахівець буде усвідомлювати, наскільки значущі визначені цілі для нього особисто, він буде готовий до мотивованої компетентної поведінки, а саме актуалізації своїх здібностей (високої адаптивності, самоконтролю, відповідальності) та прояву таких особистісних якостей, як впевненість у собі, наполегливість у досягненні мети.

Варто зазначити, що Дж. Равен розкриває зміст компетентності, наголошуючи на «розумінні відповідальності за свої дії» [13, с. 48]. У нашому випадку майбутній еколог має усвідомлювати

цінності власної професійної діяльності, що ґрунтуються, перш за все, на наявності почуття професійного обов'язку, відповідальності за природу та існування людства.

Підтримку поглядів Дж. Равена ми знайшли у працях інших дослідників (Е. Зеер, Є. Огарев, А. Маркова, М. Чошанов та інші). Так, на думку Е. Зеера, професійна компетентність визначається, переважно, рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [7, с. 73].

В свою чергу А. Маркова розглядає професійну компетентність як системне явище, яке включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості фахівця, що забезпечують виконання ним професійних обов'язків [10, с. 34].

На думку Є. Огарева, компетентність є категорією оцінною, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, тобто враховується рівень розвитку його здатності давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей. Компетентність, на думку дослідника, як стійка здатність до діяльності складається з п'яти компонентів: глибокого розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарного знання досвіду, який є в даній галузі, активного оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатності учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей [11, с. 10].

Системний підхід до поняття компетентності обґрунтовує М. Чошанов. На його думку, компетентність, по-перше, виражає інтегроване значення традиційної тріади «знання, уміння, навички»; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або засвоєне уміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, піддавати його сумнівам, аргументовано відкидати хибні рішення, тобто набуття критичного мислення. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність включає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Варто зазначити, що компетентний спеціаліст володіє всім арсеналом методів у своїй професійній галузі, що дозволяє йому варіювати їх використання відповідно до кожної конкретної ситуації, обираючи оптимальний. Цікавою є «формула компетентності», яку винайшов і пропонує для використання М. Чошанов. Все вищезазначене він систематизує у вигляді суми, що складається з мобільності знань, гнучкості методів і критичності мислення, які в результаті дають очікувану компетентність [16, с. 6].

Важливі характеристики діяльності компетентного фахівця відзначає В. Лозовецька. Так, крім мобільності та гнучкості методів у вирішенні професійних завдань, які ми знаходимо і в інших авторів, науковцем відзначаються такі значущі параметри, як ефективність праці, постійний професійний саморозвиток та самовдосконалення [8, с. 53].

Цінними є дослідження В. Введенського, який наголошує на важливості для компетентного працівника здатності до постійного оновлення своїх знань, володіння актуальною інформацією. Водночас автор підкреслює необхідність здатності до швидкого реагування на зміни, тобто виконання функцій як у звичайних, так і в екстремальних умовах [3, с. 53]. У контексті професійної діяльності еколога така вимога набуває особливого значення, адже еколог повинен інколи діяти в екстремальних умовах, швидко адаптуватись у конкретних обставинах та реагувати на умови ситуації. Це вимагає від еколога як компетентного фахівця володіння інформацією про стан навколишнього середовища, постійного оновлення знань, на основі яких здійснюється професійна діагностика і приймаються рішення.

Розглядаючи питання компетентного підходу у професійній екологічній освіті, Г. Папуткова визначає професійну екологічну компетентність як інтегральну характеристику фахівця, що відображає його здатність і готовність до мобільної, оперативної й ефективної реалізації у професійній діяльності екологічних знань і досвіду на основі екологічно-доцільних ціннісно-мотиваційних установок, універсальних здібностей та особистісних якостей, що забезпечують соціально-, екологічно- і професійно-доцільну поведінку [12, с. 12].

Отже, дослідники зазначають, що немаловажну роль в ефективній професійній діяльності фахівця відіграє володіння певними особистісними якостями.

Список професійних обов'язків еколога досить значний, на його плечі лягає великий вантаж відповідальності. Безсумнівно, для ефективного виконання професійних обов'язків майбутній еколог повинен бути добре обізнаним у питаннях гуманітарної освіти та соціально-економічної політики,

володіти базовими знаннями з фізики, хімії, біології, вищої математики, обчислювальної техніки, природничих наук (геології, метеорології, гідрології та інші), бути компетентним у галузі моніторингу навколишнього природного середовища, екологічного права, економіки природокористування, нормування антропогенного навантаження на природне середовище тощо. Однак немаловажну роль в ефективній професійній діяльності еколога відіграє і людський фактор, а тому дуже важливо, щоб фахівець в даній галузі володів певними особистісними якостями.

Щодо змісту поняття «особистісні якості» фахівця в науковій літературі існують різні трактування. Так, Л. Цілинко під особистісними якостями фахівця розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність оволодіння нею» [15, с. 327].

Дослідник В. Маришук розглядає особистісні якості як певні динамічні риси особистості (які виражаються рівнем відповідних психічних та психомоторних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам професії людини й сприяють успішному оволодінню нею [9].

На думку В. Грачева та Д. Поповського, професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність діяльності. Вони багатofункціональні і, разом з тим, кожна професія має свій ансамбль цих якостей [5, с. 97].

Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців різних галузей, учені виділяють різні «ансамблі особистісних якостей» [17, с. 28]. Так, К. Гнезділова поділяє усі якості особистості на загальні (свідомість), моральні (відображення соціальної характеристики особистості), інтелектуальні (розумові), вольові та емоційні (саморегуляція особистості). На думку автора, однією з важливих загальних якостей є суспільна спрямованість, компонентами якої є суспільно цінна мета, соціально значущі мотиви поведінки та діяльності, наявність переконань, ціннісні орієнтації тощо. До моральних якостей дослідниця відносить гуманізм, працелюбство, чесність, принциповість, відповідальність тощо. До інтелектуальних – усвідомленість діяльності, логічність, розсудливість, об'єктивність тощо. До вольових якостей – самостійність, дисциплінованість, відповідальність, незалежність, активність тощо [4, с. 151].

Професійна підготовка екологів має певну специфіку, яка зумовлена характером їх діяльності та екологічним станом у нашій країні: екологи мають володіти знаннями про екологічне законодавство України, вміти знаходити й застосовувати професійно важливу інформацію, здійснювати екологічну експертизу, лабораторні аналізи, розрахунки, оцінювати та прогнозувати екологічний стан навколишнього середовища, розробляти екологічні програми, плани і проекти. Крім того, професійна діяльність еколога може бути пов'язана з педагогічною діяльністю, з консультуванням органів влади в питаннях управління природними ресурсами, а також із завданнями міжнародного співробітництва у галузі природокористування та охорони навколишнього середовища.

Діяльність еколога відбувається в динамічних, часто непередбачуваних ситуаціях та передбачає готовність фахівців до прийняття нестандартних рішень, пошуку нових підходів до розв'язання складних екологічних проблем. У таких умовах успішним може бути лише креативний фахівець, здатний самостійно й творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї, оперативно приймати нестандартні й водночас оптимальні рішення.

Ефективна діяльність у сфері охорони довкілля передбачає здатність фахівця швидко адаптуватись до нової ситуації, виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, аналізувати й миттєво приймати рішення, розв'язувати складні нетипові завдання, прогнозувати наслідки своїх дій та ін. В таких ситуаціях особливої актуальності набувають такі особистісні якості, як: цілеспрямованість (уміння підпорядковувати свої дії поставленим цілям), наполегливість (уміння мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами, здатність спрямовувати і контролювати поведінку відповідно до визначеної мети), рішучість (уміння прийняти та втілити у життя швидкі, обгрунтовані рішення), ініціативність (уміння працювати творчо, діяти ініціативно), самостійність (уміння не піддаватися впливам різних факторів, які можуть відволікати від досягнення мети, критично оцінювати поради та пропозиції інших, діяти спираючись свої погляди та переконання), сміливість (уміння подолати страх і йти на виправданий ризик заради досягнення мети, незважаючи на небезпеку для власного благополуччя), витримка (уміння відкидати дії, почуття і думки, які заважають здійсненню прийнятого рішення).

Специфіка професії еколога передбачає «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з колегами, фахівцями різного професійного спрямування, науковцями, а також населенням (людьми різного віку, соціальних груп та категорій); поєднання якостей педагога, психолога, наставника, організатора, вихователя; постійне перебування у готовності спілкуватися з людьми.

Професійні обов'язки еколога спонукають його до необхідності ведення переговорів, частого використання дискусії. Це вимагає від майбутніх екологів здатності обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії, логічно доводити свою точку зору і відстоювати позицію, аргументувати, конструктивно вирішувати протиріччя, що виникають.

Оскільки професійна діяльність еколога передбачає контроль та координування дій інших фахівців, велика вірогідність виникнення конфліктних ситуацій. Тому майбутні екологи повинні навчитись доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі, попереджати й конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти.

Ми погоджуємося з Г. Папутковою, яка зазначає, що специфіка професійної діяльності еколога полягає в тому, що її ефективність визначається не лише якістю оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, способами, прийомами і технологіями практичного здійснення діяльності, але й рівнем екологічної культури, сформованістю екологічного світогляду. Фахівець-еколог повинен бути носієм екологічної свідомості, екологічно орієнтованих цінностей [12, с. 160]. Дійсно, не можна «заразити» іншу людину любов'ю до природи, якщо сам не володієш цим почуттям.

На нашу думку, неодмінною запорукою досконалої професійної діяльності еколога є наявність таких якостей, як почуття справедливості, совісті, відповідальності і обов'язку.

Ми погоджуємося з думкою Г. Білецької, яка вважає відповідальність однією з унікальних інтелектуально-моральних якостей особистості, без якої не може бути справжнього еколога [1, с. 157].

За твердженням видатного педагога В. Сухомлинського, відповідальність характеризує здатність особистості самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку та самоконтроль.

Умовою відповідальності людини, на думку Ю. Жиденського, є її самостійність і активність, а готовність відповідати за свої дії ґрунтується на загальнолюдських цінностях [6, с. 35].

Відповідальність у майбутніх екологів ми розглядаємо як поєднання двох складових: 1) екологічна відповідальність як вияв духовності особистості (усвідомлення світу як цілісної сутності, принципу всезагальної причинно-наслідкової залежності, відчуття спорідненості з природою, потреба у творчому перетворенні світу, у його вдосконаленні); 2) професійна відповідальність, основу якої становить чітке розуміння своїх професійних обов'язків, реальної залежності між результатом професійної діяльності та тими наслідками, які він може мати для навколишнього природного середовища і людей.

Висновки... Таким чином, з нашої точки зору, сучасного фахівця-еколога, характеризує ціла сукупність особистісних якостей. Це, в першу чергу, такі якості особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, самостійність, витримка; готовність спілкуватися з людьми, здатність вести переговори, дискутувати і відстоювати власну позицію; здатність попереджати та конструктивно вирішувати міжособистісні протиріччя і конфлікти; справедливість і відповідальність; креативність; високий рівень сформованості екологічно орієнтованих цінностей та екологічної свідомості.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці спеціальних методик для формування особистісних якостей фахівця-еколога.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Білецька Г. А. Підготовка високо-кваліфікованого фахівця-еколога як один із шляхів вирішення екологічних проблем / Г. А. Білецька // «Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика»: Збірник праць за мат-лами всеукраїнської наук.-практ. конф. (30–31 жовтня, м. Хмельницький) – Хмельницький, 2003. – С. 156–158 / Bilecjkha Gh. A. Pidghotovka vysoko-kvalifikovanogho fakhivcya-ekologha jak odyn iz shljakhiv vyrishennja ekologhichnykh problem (*Preparation of highly qualified environmental experts as one of the solutions to environmental problems*), Khmelnytskyi, 2003, pp. 156–158. [in Ukrainian].
2. Варданян Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью / Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова, А. Н. Яшкова. – Саранск : Морд. гос. пед. ин-т, 2002. – 106 с. / Vardanjjan Ju. V. Razvytye studenta kak subekta ovladenija professyonalnoj kompetentnostju (*Development of the student as a subject of mastering professional competence*), Saransk, 2002, 106 p. [in Russian].
3. Введенський В. Н. Моделирование профессиональной компетентности / В. Н. Веденский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55. / Vvedensjkyj V. N. Modelyrovanye professyonalnoj kompetentnosti (*Modeling of professional competence*), Pedagoghyka, 2003, Issue 10, p. 51–55. [in Russian].
4. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця / К. М. Гнезділова // Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції: зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. (27–28 березня). – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2008. – С. 150–152 / Ghnezdilova K. M. Formuvannja osobystisnykh jakostej majbutnjogho fakhivcya (*Formation of the personality of the future specialist*), Cherkasy, 2008, pp. 150–152. [in Russian].
5. Грачев В. А. Газодымозащитная служба. Учебник / В. А. Грачев, Д. В. Поповский. – М. : Пожкнига, 2004. – С. 97 / Ghrachev V. A. Ghazodymozashhytnaja sluzhba. Uchebnyk (*Gas and smoke protection service*), Textbook, Moscow, 2004, pp. 97 [in Russian].
6. Жиденський Ю. Розвиток відповідальності особистості у ступеневій освіті / Ю. Жиденський // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна – Вип. 18. – 2004. – С. 30–36 / Zhydenjkyj Ju. Rozvytok vidpovidaljnosti osobystosti u stupenevij osviti (*The development of individual responsibility level education*), Bulletin of Lviv University. Teacher Series, Issue 18, 2004, pp. 30–36. [in Ukrainian].

7. Зеер Э. Ф. Технология профессий: уч. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2003. – 336 с. / Zeer E. F. *Tekhnologhija professyuj: uch. posob. (Professions Technology: Tutorial)*, Moscow, Academy, 2003, 336 p. [in Russian].
8. Лозовецька В. Т. Проблеми професійної компетентності викладача в сучасних соціально-економічних умовах / В. Т. Лозовецька // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 52–56. / Lozovec'ka V. T. *Problemy profesijnoji kompetentnosti vykladacha v suchasnykh socialjno-ekonomichnykh umovakh (Problems of professional competence of the teacher in the present socio-economic conditions)*, Didactics of professional school, Khmelnytskyi, 2005, pp. 52–56. [in Ukrainian].
9. Маришук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : автореф. дис. д. психол. н.: 19.00.03 / В. Л. Маришук ; ЛГУ. – Львов, 1982. – 32 с. / Maryshuk V. L. *Psykhologhycheskye osnovy formirovaniya professyonalno znachymykh kachestv (Psychological bases of formation of professionally significant qualities)*, Lviv, 1982, 32 p. [in Ukrainian].
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 312 с. / Markova A. K. *Psykhologhija professyonalizma (Psychology of professionalism)*, Moscow, 1996, 312 p. [in Russian].
11. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – С-Пб.: РАО ИОВ, 1995. – 170 с. / Ogharev E. Y. *Kompetentnostj obrazovaniya: sotsyalnyj aspekt (Competence of education: the social aspect)*, St. Petersburg, 1995, 170 p. [in Russian].
12. Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в ВУЗе : дис. ... д. пед. н.: спец. 13.00.08 / Г. А. Папуткова – Нижний Новгород, 2008. – 379 с. / Paputkova Gh. A. *Kompetentnostno-oryentirovannoe professyonalnoe ekologhycheskoe ob-razovanye studentov v VUZe (Competent-oriented professional environmental education of students in the university)*, N. Novgorod, 2008, 379 p. [in Russian].
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с. / Raven Dzh. *Kompetentnostj v sovremennom obshhestve: vyjavlenye, razvytye y realizatsiya (Competence in modern society: its identification, development and release)*, Moscow, 2002, 396 p. [in Russian].
14. Романов С. П. Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб: автореф. дис. к. пед. н.: 13.00.08 / С. П. Романов; Нижегородский гос. пед. университет. – Н. Новгород, 2002. – 20 с. / Romanov S. P. *Razvytye professyonalnoj kompetentnosti rukovodytelej vodokhozajstvennykh sluzhb (Development of professional competence of heads of water services)*, N. Novgorod, 2002, 20 p. [in Russian].
15. Цилинко Л. І. Особливості професійно-психологічної підготовки працівників спеціальних підрозділів міліції «Сокіл», «Беркут» / Л. І. Цилинко // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2006. – Т. VIII. – Ч. 8. – 384 с. / Cilynko L. I. *Osoblyvosti profesijno-psykhologhichnoji pidghotovky pracivnykiv specialnykh pidrozdiliv miliciji «Sokil», «Berkut» (Features professional and psychological training of special police units «Falcon», «Golden Eagle»)*, Collection of scientific papers, Kiev, 2006. Vol. VIII, Part 8, 384 p. [in Ukrainian].
16. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с. / Choshanov M. A. *Ghybkaja tekhnologhija problemno-moduljnogho obucheniya: Metodycheskoe posobyje (Flexible technology of problem-module training: Methodical manual)*, Moscow, Public education, 1996, 160 p. [in Russian].
17. Шадриков В. П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. П. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31. / Shadrykov V. P. *Novaja modelj specyalysta: ynnovacyonnaja podghotovka y komptentnostnyj podkhod (New model of specialist: innovative training and competence approach)*, Higher education today, 2004, Issue 8, pp. 26–31. [in Russian].

Дата надходження статті: «04» квітня 2017 р.
Стаття прийнята до друку: «11» травня 2017 р.

Рецензенти:

Білецька Г. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Тульська Оксана – доцент кафедри екології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: tulska2009@rambler.ru

Tulska Oksana – assistant professor of the ecology department of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: tulska2009@rambler.ru

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Тульська О. Особистісні якості у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Оксана Тульська // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 177–182.

Tulska O. Personal Qualities in the Structure of an Environmental Specialist's Professional Competence, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 177–182.

УДК 378.011.3-051:[005.57:81'234(045)]

АННА ЧАЛА,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Харків, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

ANNA CHALA,
candidate of pedagogical sciences
(Ukraine, Kharkiv, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-
Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council)
orcid.org/0000-0002-5915-0965

Розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування освіти

Development of Speech-Communicative Culture of Future Teachers of Primary School in the Conditions of Reforming of Education

У статті автором здійснено аналіз основних шляхів і засобів покращення мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів. Матеріали статті висвітлюють одну з актуальних проблем підготовки майбутніх педагогів – розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування освіти. Висвітлюється проблема формування мовленнєво-комунікативної культури у майбутніх учителів початкової школи та визнаються основні шляхи і засоби щодо її удосконалення. У публікації представлено аналіз категорії «мовленнєва культура» як лінгвістичного і соціопедагогічного феномена, розкрито концептуальні засади та технології її розвитку у майбутніх учителів під час навчання у вищому навчальному закладі. Для підвищення розвитку мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів у статті пропонується ряд заходів, серед яких визначаються найбільш дієві. Приділяється увага формуванню й розвитку пізнавальних мотивів, що впливають на знання й уміння студентів відповідно до їх майбутньої професії.

Ключові слова: мовленнєво-комунікативна культура, мовне питання, майбутні учителі початкових класів, культура мовлення, сленг, мовна особистість, мовленнєва культура, українська літературна мова, реформа, мовна освіта, лексика, знання студентів.

In the article the author analyzes the main ways and means of improving speech and communication culture of primary school teachers. Materials of the article is covering one of the urgent problems of training future teachers – the development of speech-communicative culture of primary school teachers in the conditions of reforming of education. The article provides an analysis of the General linguistic situation of the country. Highlights the problem of forming speech and communication culture of future primary school teachers and are recognized as the basic ways and means for its improvement. The publication presents an analysis of the category of «speech culture» as a linguistic and social and educational phenomenon, reveals conceptual framework and technology of its development of future teachers during training in higher education. To increase the development speech and communication culture of primary school teachers the paper proposes a number of measures, among which we determine the most effective. The attention is paid to formation and development of cognitive motives that influence the knowledge and skills of students in accordance with their future profession. It is described how to monitor the development speech and communication culture of future primary school teachers. The proposed method of development management speech and communication culture of future primary school teachers, thereby improving their speech and communication culture, the main tasks of professional training. The problems that require further study are described.

Key words: speech-communicative culture, language issue, future primary school teachers, culture of speech, slang, linguistic personality, speech culture, Ukrainian literary language, reform, language education, vocabulary, knowledge of students.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Під час реформування шкільної системи освіти в Україні, мовне питання, що є основою відтворення не лише інтелектуального, але й духовного потенціалу української нації, є важливим складником освіти загалом і шкільної зокрема. Саме такий підхід до проблеми мовленнєво-комунікативної культури є одним із найважливіших складників процесу виходу вітчизняної науки на рівень світових стандартів. Відповідно до концепції «Нової української школи» освіта повинна стати одним із чинників розвитку самої держави, тому

культура мовлення сучасних учнів, як складник шкільної культури є одним із найвпливовіших факторів українського суспільства, а отже, проблема педагогічного спілкування постає насамперед як проблема культури мовлення вчителя. Сучасна молодь не буде спроможною виконувати різні функції, покладені на неї суспільством, не володіючи досконало мовленням.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання комунікативності в дієвому аспекті розглядаються в різних галузях науки. Проводяться філософсько-методологічні дослідження сучасної соціальної комунікативної культури, визначаються психологічні чинники комунікативності й комунікативні вміння майбутніх учителів відповідно до їхньої педагогічної культури. Спираючись на дослідження вчених (В. Акуленка, Н. Бабиц, І. Голубовської, Л. Варзацької, Т. Вижимової, С. Дорошенка, С. Караванського, Л. Лучкіної, Н. Панової), можна умовно визначити, що першочерговим завданням педагогічних вищих навчальних закладів у галузі мовної освіти є навчити майбутніх учителів, а ті у свою чергу – школярів, оперувати знаннями про комунікативні ознаки якісного мовлення й формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість. Їх мовлення має бути точним і правильним – без просторіч, жаргонізмів, сленгізмів і слів-паразитів. Тому вдосконалення культури мовлення виступає одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є висвітлення проблеми формування мовленнєво-комунікативної культури у майбутніх учителів початкової школи та визначення основних шляхів і засобів щодо її удосконалення.

Виклад основного матеріалу... На основі аналізу психолого-педагогічних джерел зазначимо, що культура мовлення вчителя початкових класів враховує такі складники: знання теоретичних основ; дотримання норм сучасної української літературної мови, що сприяє формуванню мовленнєвих умінь і навичок. Даний процес є довготривалим і нелегким, оскільки має починатися зі школи, тому найважливішим є те, що учитель початкових класів повинен володіти цими вміннями й навичками, а також уміння сформуванню у дітей правильність мовлення та інші комунікативні якості. У межах даного дослідження важливим є аналіз робіт вченого В. Акуленка, який стверджував, що: «Фактично лінгвістика нашого часу є таким конгломератом взаємопов'язаних наукових дисциплін, який швидко розвивається і змінюється, й усюди поряд із дедалі глибшим вивченням мовної системи усе більша увага звертається на мовлення і мовленнєву діяльність... Мовознавча наука й система освіти України мають унікальні за всю історію можливості розв'язувати цілу низку наболілих питань... Йдеться про культуру мовленнєвого спілкування у широкому розумінні. Це не просто усунення чи попередження окремих поширених мовних помилок, інтерференцій, кальок, подолання зловживання модними варваризмами тощо: щодо цього робиться чимало... Ситуація ускладнюється також відомими всім додатковими труднощами, зокрема пов'язаними із недостатньою усталеністю літературно-розмовної норми, неупорядкованою двомовністю, а іноді й багатомовністю» [1].

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що упродовж тривалого часу, коли українська мова перебувала під впливом радянської тоталітарної системи, не існувало чіткого поняття та визначення української літературної мови. Усе це призвело до існування в мові упродовж багатьох років різноманітних діалектизмів та сленгізмів. На основі сказаного вище можна стверджувати, що мова залишається динамічною системою, яка постійно живе й розвивається.

Окремо потрібно акцентувати увагу на тому, що загальна ситуація погіршується через те, що державний теле- і радіопростір насичений неякісною продукцією: професійні журналістські репортажі, реклама, «суржикові» серіали – викликають безліч питань у двомовного населення України, тим самим зводять нанівець усі зусилля словесників щодо нормування мовлення.

Аналізуючи досліджувану проблему, насамперед, слід звернути особливу увагу на те, що останнім часом у мовленні студентської молоді спостерігається перенасичення позалітературних лексичних одиниць (жаргонізми, сленгізми, просторіччя). Ця проблема змушує викладачів вищих навчальних закладів педагогічного профілю серйозно замислитись над проблемою чистоти мови, що є пріоритетним вектором розвитку національної культури, зокрема мовної. Без активної участі молоді, її щирої зацікавленості в успішному вирішенні проблем мовної освіти майбутніх громадян України, усі зусилля фахівців залишаються марними.

Необхідно підкреслити особливе місце слова у спілкуванні сучасної молоді. Спілкуючись між собою, студенти збагачують свій мовний «словничок», осмислюють правильність спілкування, моральні цінності. Індивідуальність спілкування підлітків позначається на їхніх взаєминах, почуттях, настрої. Зважаючи на мовлення особистості можна визначити її рівень культури та вихованості. Культура мовлення залежить лише від людини – від того, яку вона обирає літератури для читання, чи добирає вона найточніший, найвдаліший вислів для вираження своїх думок, чи виявляє толерантність і повагу у звертанні до співрозмовника.

Спираючись на твердження І. Губовської [2], що повсякденного наукового обігу термін «мовна особистість» було впроваджено Ю. Карауловим у його славнозвісній монографії «Русский язык и языковая личность». Слід звернути увагу на те, що саме в цій монографії було вперше запропоновано структуру мовної особистості, котра може розглядатися як у лінгводидактичному, так і в теоретико-лінгвістичному аспектах [3]. Акцентуємо увагу на понятті «культура мови», яку розуміють як вміння правильно говорити, писати, доречно вживати мовні засоби – відповідно до умов і мети спілкування, що починається з самоусвідомлення мовної особистості [5]. На жаль, останнім часом літературною мовою спілкуються все менше людей, більш того, поширилося вживання ненормативної лексики, особливо серед молоді. Культура мовлення – передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання та побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету [4].

Культурне мовлення майбутніх учителів початкових класів не припускає вульгаризмів, грубих і жаргонних висловів. Найчастіше забруднюють мову студентів пусті вигукі («е-е-...», «ну-у-...» «тю...»), слова паразити (блін, знаєте, тіпа, значить), просторічна, згрубіла лексика, що створює певну іронію у спілкуванні (невгодно, друзяка, братва, читалка), вживання жаргонізмів (приколотися, злиняти, шпори), а також таке мовне явище як суржик, що історично спричинене тривалими заборонами та обмеженнями вживання української мови у радянські часи. Штучне насадження іншої (російської) мови значно вплинуло на мовленні її носіїв, що призвело до виникнення кальок, а найчастіше – мовних покручів.

Більшість студентів педагогічних навчальних закладів – це підлітки із обласних центрів, через те, що професія вчителя в області має значний попит на відміну від інших. Тим самим під час комунікації між студентами збільшується вживання місцевих провінціалізмів і діалектизмів, що призводить до порушення норм вживання літературної мови.

Існує ряд причин, що так само призводять до порушень літературних норм мовлення. Зазначимо, що невелика кількість людей спілкуються із дотриманням норм сучасної української літературної мови. Негативно впливає на стан мовної культури молоді неякісна друкована продукція, інтернет, телебачення та радіо, що спричинює вживання ненормативної лексики.

Необхідно підкреслити, що неправильне, засмічене мовлення вчителя молодших класів є причиною неправильного мовлення дітей, зводить їх мислення до примітиву. Як носію національної та державної мови, педагогу необхідно ставитися до культури мовлення не тільки як до професійного обов'язку, а й як до соціального явища.

Зазначимо, що для розвитку професійної особистості майбутнього фахівця провідним є формування дійсних цілей і позитивних мотивів, оскільки цілі й мотиви – важливі детермінанти навчальної діяльності, тому одним із головних завдань викладача педагогічного ВНЗ є формування й розвиток пізнавальних мотивів, тому що студенти повинні усвідомлювати значущість умінь і знань, розуміти їх значимість у майбутній професії.

Із цією метою під час інтегрованих занять із сучасної української мови з практикумом проводилось анкетування серед студентів 2-4 курсів (дисципліна сучасна українська мова з практикумом вивчається з 1 по 4 курс) факультету початкової освіти та філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради за допомогою «Карті контролю стану мовлення». Дана методика дозволила оцінити індивідуальну комунікативну підготовку кожного учасника. Вона побудована на даних самооцінки, що дає можливість контролювати й корегувати свою мовленнєву поведінку.

За результатами дослідження встановлено, що:

- постійно спілкуються українською літературною мовою – 15 % студентів;
- спілкуються українською літературною мовою тільки під час навчання – 77% студентів;
- не спілкуються українською літературною мовою взагалі – 8 % студентів.

На основі результатів проведеного анкетування, слід зазначити, що студенти мають нерозвинену мовленнєво-комунікативну культуру, систематично порушують її граматичні, орфоепічні, лексичні й фразеологічні норми.

Виявлення причин низької мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів дозволило ініціювати проведення низки заходів для підвищення їхньої мовленнєвої культури, серед яких найбільш дієві:

- улаштування «Тижня української мови» на факультеті, участь у якому забезпечує читання художньої літератури українською мовою, що сприяє популяризації національної мови українського народу серед студентів;

- організація «Літературної кав'ярні», що сприяє поглибленню студентських знань із теорії літератури, ідейно-художнього аналізу поетичного твору, удосконаленню вміння виразного читання; розвитку поетичного мислення, образної уяви;

- залучення студентів до мовознавчої групи «студент-новатор», до складу якої входять викладачі кафедри української та російської філології й студенти різних курсів, де упродовж навчального року проводяться тематичні колоквиуми у студентських групах. Такий підхід до оцінки знань передбачає застосування дидактичних умов, за яких знижується психологічна напруженість, урахуються особливості нервової системи студентів, їхнього характеру, потенційних можливостей, здібностей тощо, завдяки чому викладач стає спроможним якомога повніше, правильніше й об'єктивніше виявити та оцінити знання студентів;

- організація круглого столу «Мова фаху», де студенти привчаються не отримувати, а здобувати знання, орієнтуючись на потреби майбутньої професії, бути конкурентоспроможним на ринку праці;

- проведення студентської науково-практичної конференції «Іван Франко в інтелектуальному просторі України та світу» з метою аналізу мовно-культурної ситуації в Україні, вивчення шляхів усебічного розвитку української мови та літератури;

- улаштування мовно-літературного квесту «Сходження на Мовний Олімп», під час проходження якого студенти розкривають красу й неповторність української, російської, англійської мов; ознайомлюються із роллю Т. Шевченка, О. Пушкіна, М. Твена, як основоположників національних літературних мов; через виконання низки завдань усвідомлюють необхідність володіння сучасною людиною кількома мовами;

- проведення семінару-практикуму на тему: «Організація мовленнєво-комунікативної діяльності студентів за допомогою методу наочного моделювання», що водночас сприяє підвищенню професійної компетенції педагогів, а також поповненню знань про оволодіння студентами комунікативними конструкціями української мови в процесі використання ситуацій спілкування під час навчально-мовленнєвої діяльності.

Такий вид позааудиторної роботи, паралельно із навчальним процесом, сприяє підвищенню індивідуальної комунікативної підготовки кожного учасника; залучає студентів до спілкування; виокремлює мовленнєвий етикет і мовну особистість кожного; стимулює до правильного та логічного висловлювання своїх думок, що дозволяє контролювати та удосконалювати своє мовлення.

За результатами повторного анкетування студентів 2-4 курсів факультету початкової освіти та філології КЗ «ХГПА» за допомогою «Карті контролю стану мовлення» встановлено, що:

- постійно спілкуються українською літературною мовою – 33 % студентів;
- спілкуються українською літературною мовою тільки під час навчання – 64% студентів;
- не спілкуються українською літературною мовою взагалі – 3 % студентів.

За результатами дослідження встановлено, що запропонована методика щодо управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів, яка здійснювалась за допомогою системи заходів, сприяє підвищенню мовленнєво-комунікативної культури як студентів, так і педагогів ВНЗ, що у свою чергу дозволяє ефективно надавати освітні послуги такої якості, що забезпечує відповідність результату вимогам замовника.

Висновки... Таким чином, запропонована система заходів сприяє підвищенню ефективності управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури у майбутніх учителів початкових класів. Їхнє мовлення повинне відповідати сучасними літературним нормам, а тому удосконалення мовленнєво-комунікативної культури – одне з найважливіших завдань фахової підготовки.

Перспективні напрями подальших досліджень... Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, що пов'язані з управлінням розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів. Воно дозволяє окреслити ті проблеми, що потребують додаткового вивчення, а саме: подальшої розробки потребує проблема методологічного забезпечення управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів відповідно до нових парадигм вищої європейської освіти.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Акуленко В. В. Сучасна лінгвістична наука та деякі завдання культури українського мовлення / Валерій Акуленко // *Культура слова*. – 2000. – Вип. 53. – С. 43-52. / Akulenko V. V. Suchasna linhvistychna nauka ta deiaki zavdannia kultury ukrainskoho movlennia (*Modern Linguistic Science and Some Tasks of Culture of Ukrainian Language*), *Kultura slova*, 2000, Vol. 53, pp. 43–52. [in Ukrainian].

2. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен / І.О. Голубовська // *Studia Linguistica*. – Київ: ВЦ «Київський університет», 2008. – Вип.1. – С. 25-33. / Holubovska I.O. Movna osobystist yak linhvokulturnyi fenomen (*Language Personality as a Linguocultural Phenomenon*), *Studia Linguistica*, Kyiv, VTs «Kyivskiy universytet», 2008. Vol. 1, pp. 25-33. [in Ukrainian].

3. Караванський С. Секрети української мови / С. Караванський. – Київ: ІКСП «Кобза», 1994. – 152 с. / Karavanskyi S. Sekrety ukrainskoi movy (*Secrets of Ukrainian Language*), Kyiv, IKSP «Kobza», 1994, 152 p. [in Ukrainian].

4. Лучкіна Л. В. Мовна й мовленнєва підготовка майбутніх учителів у світлі теорії мовленнєвої діяльності / Л. В. Лучкіна // *Педагогіка і психологія*. – 1999. – № 4. – С. 112-116. / Luchkina L. V. Movna y movlennieva pidhotovka maibutnikh uchyteliv u svitli teorii movlennievoi diialnosti (*Language and Speech Preparation of the*

Future Teachers in the Conditions of Theory of Speech Activity), Pedagogika i psykholohiia, 1999, Issue 4, pp. 112–116. [in Ukrainian]

5. Панова Н. Ю. Ненормативна лексика у молодіжному мовленні як відображення психологічних та соціальних конструктів / Н. Ю. Панова // Психологія. Збірник наукових праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – Вип. 20. – С. 34–41. / Panova N. Yu. Nenormatyvna leksyka u molodizhnomu movlenni yak vidobrazhennia psykholohich-nykh ta sotsialnykh konstruktiv (*Obscene Words in the Speech of Young People as a Reflection of Psychological and Social Constructs*), Psykholohiia, Kyiv, NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. Vol. 20, pp. 34–41. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «15» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «12» травня 2017 р.

Рецензенти:

Мацько В. – доктор філологічних наук, професор
Петриченко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Чала Анна – доцент кафедри української та російської філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, e-mail: anya.klochko@yandex.ru

Chala Anna – assistant professor of ukrainian and russian philology department of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, candidate of pedagogical sciences, e-mail: anya.klochko@yandex.ru

Цитуйте цю статтю як:

Чала А. Розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування освіти / Анна Чала // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 183–187.

Cite this article as:

Chala A. Development of Speech-Communicative Culture of Future Teachers of Primary School in the Conditions of Reforming of Education, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 183–187.

УДК 371.134/.373.31:001.89(045)

ОКСАНА ШКВИР,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

OKSANA SHKVYR,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0003-0683-6557

Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень

Model of Level Preparation of Primary School Teachers to Conducting Pedagogical Researches

У статті акцентовано увагу на проблемі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Відмічено, що глибшого дослідження потребують питання обґрунтування концептуальних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень. Висвітлено сутність поняття «модель ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень». Запропонована авторська модель означеної підготовки. Зосереджено увагу на основних компонентах моделі: загальній меті, завданнях кожного етапу та результатах підготовки. Розкрито структуру системи підготовки, до якої включено три компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний. Зроблено висновок про цілісність, поетапність та динамічність авторської моделі; можливість інтегрування розробленої системи в існуючі умови вищої освіти.

Ключові слова: модель ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.

The article focuses on the problem of level preparation of future primary school teachers to conducting pedagogical researches. It is noted that the question of grounding the conceptual foundations of the level preparation of the future teachers to conducting pedagogical researches requires deeper investigation. The

essence of the concept «model of level preparation of the future teachers to conducting pedagogical researches» has been cleared out. We understand it as a set of interrelated elements of the pedagogical process at each level of higher education, which provides gradual development of students' research qualities, scientific thinking and mastery of research knowledge and skills. The author's model of the mentioned preparation has been offered. The attention is focused on the main components of the model: general goal, tasks of each phase and the results of preparation. The key approaches and principles of preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches have been mentioned. The structure of the system of preparation, which includes three components: value-motivational, cognitive, operational-active has been revealed. Value-motivational component provides for the formation of valuable attitude to pedagogical activity in general and to the research one as its leading function; developing of students' positive motivation. The cognitive component involves the formation of the system of research knowledge, specifying the nature and the content of the research activity of the primary school teacher in accordance with the specifics of its implementation and development of pedagogical thinking of the future teacher, since the research activity sets special demands to the cognitive actions of the pedagogue. The basis of the operational-active component is teaching students research actions, improving the methods of conducting pedagogical researches, developing research skills and pedagogical experience. The conclusion about the integrity, phasing and dynamics of the model; the possibility of integrating of the developed system into the existing conditions of higher education has been made.

Key words: *model of level preparation of the future teachers to conducting pedagogical researches.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Суттєві зміни, що відбуваються у початковій школі (впровадження нових Державних стандартів початкової загальної освіти, навчальних програм, підручників; затвердження Концепції нової української школи) висувають нові вимоги до діяльності вчителя початкових класів. Адекватно реагувати на зміни може вчитель, готовий до освоєння нових інноваційних процесів, вивчення суб'єктів навчально-виховної діяльності, пошуку ефективних шляхів розвитку молодших школярів. Тому набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

Згідно з Законом України „Про вищу освіту» (2014 р.) ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за такими рівнями; початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський), кожен із яких розглядається як окремо завершений цикл [1]. На всіх рівнях вищої освіти має здійснюватися підготовка вчителів до проведення науково-педагогічних досліджень. Однак сучасна система організації та методичного забезпечення такої підготовки має певні недоліки: традиційний підхід до організації науково-дослідної роботи студентів, що використовується як додатковий вид діяльності; відсутність наступності змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до проведення науково-педагогічних досліджень на кожному рівні вищої освіти; незначний обсяг часу, відведений на опанування теорії та методики організації педагогічних досліджень у вищих педагогічних навчальних закладах; недостатня увага розвитку педагогічного мислення студентів та ін. Все це загострює проблему професійного становлення молодого вчителя-дослідника.

Аналіз досліджень і публікацій... У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага професійній підготовці вчителів початкової школи: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К. Авраменко, Ш. Амонашвілі, О. Мороз, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко, І. Дарманська, М. Дарманський, Н. Казакова, Л. Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-дослідної роботи (С. Балашова, П. Горкуненко, Л. Коржова, О. Мельник та ін.).

Однак потребує глибшого дослідження питання концептуальних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень із врахуванням новітніх тенденцій сучасної вітчизняної та світової педагогіки.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні авторської моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу... Під моделлю ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу на кожному ступені вищої освіти, що забезпечує поступовий розвиток у студентів дослідницьких якостей, наукового мислення та оволодіння дослідницькими знаннями й уміннями.

Концептуальними засадами, на основі яких вибудовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, є такі:

–основа підготовки – це поступовий професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи відповідно до рівнів вищої освіти;

–основна закономірність: чим педагогічно доцільніше побудований навчально-виховний процес у ВНЗ на кожному рівні вищої освіти, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього спеціаліста (вчителя-дослідника);

–підготовка до дослідницької діяльності входить у загальний контекст формування цілісної структури професійної діяльності вчителя початкових класів;

–результатом професійної підготовки студентів упродовж навчання у вищому навчальному закладі на кожному рівні вищої освіти є їх функціональна та особистісна готовність до проведення педагогічних досліджень;

–системний та дослідницький підходи визначаються основними у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень;

–активне впровадження нової формули навчальної діяльності «навчання через дослідження», коли дослідження інтегрується в навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення студента.

Системотвірним чинником означеної моделі визначаємо ступені вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), під час здобуття яких має бути сформована готовність майбутніх фахівців до дослідницької діяльності.

Визначаючи структурні компоненти моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, ми виходили з міркування Ю.М. Кулюткіна, який зазначав, що для того, щоб діяти ефективно, людина повинна володіти деякою регуляторною основою діяльності, яка, на думку психолога, включає знання властивостей і відношень реального об'єкта, усвідомлення його цінності, володіння способами взаємодії з цим об'єктом [2, с. 197-198].

На основі зазначеного було виокремлено загальну мету системи підготовки, завдання на кожному етапі підготовки (етапи відповідають ступеням вищої освіти), результат підготовки; обґрунтовано структуру системи підготовки, до якої включено три компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний. Приймаючи рішення щодо композиційного розміщення елементів моделі, ми виходили з того, що воно, по-перше, повинно відображати основні концептуальні підходи; по-друге, – етапи ступеневої підготовки та відповідні структурні утворення дослідницької діяльності, по-третє, – логіку навчального процесу вищого навчального закладу. У моделі відображені також педагогічні засоби та умови, за допомогою яких буде здійснюватися підготовка. Відбір педагогічних засобів та умов відбувався на основі екстраполяції результатів відповідних наукових досліджень (Д. Зеебах, Л.А. Ігнат'єва, Т.К. Клименко, С.М. Мартиненко, Л.А. Попова, Т.К. Федотенко, Л.Л. Хоружа та ін.), присвячених проблемам професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що уточнювався в процесі пошукового експерименту. Як результат, була спроектована модель, подана на рис. 1. У моделі відображено структуру підготовки впродовж усього навчання у вищому навчальному закладі, який здійснює ступеневу підготовку майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо основні складові моделі.

Загальну мету підготовки ми вбачаємо в тому, щоб сформувати у майбутніх учителів початкових класів ціннісно-мотиваційне ставлення до дослідницької діяльності, когнітивну та операційно-діялісну основи готовності до проведення педагогічних досліджень.

Загальна мета конкретизована через *завдання* кожного ступеня підготовки. В основу розробки завдань покладені положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.). Завдання першого ступеня («молодший бакалавр») полягають у розвитку позитивної мотивації, спеціальних умінь і знань, певного досвіду дослідницької діяльності з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності. Завдання другого ступеня («бакалавр») полягають у стимулюванні навчальної та науково-дослідної діяльності студентів, оволодінні теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками проведення педагогічних досліджень достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Завдання третього ступеня підготовки («магістр»): активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, оволодіння поглибленими теоретичними та практичними знаннями, вміннями та навичками дослідницької діяльності за обраною спеціальністю, здобуття загальних засад методології наукової та професійно-дослідницької діяльності достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру.

В основу розробки моделі покладено теоретичні положення системного, дослідницького, особистісного, технологічного, задачного та компетентнісного *підходів*.

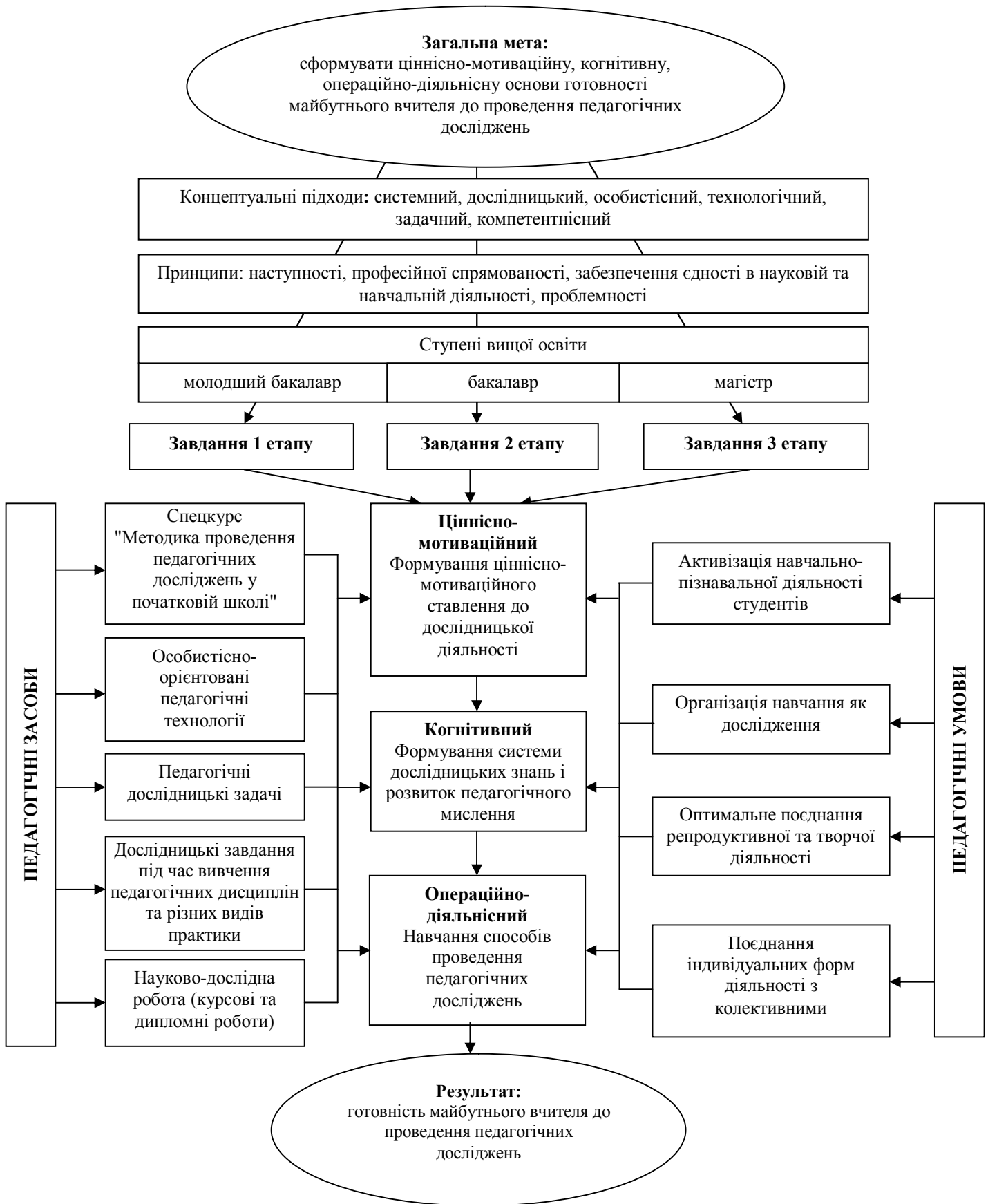


Рис. 1 Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень

До основних *принципів* ступеневої підготовки до проведення педагогічних досліджень відносимо принципи наступності (М. Чобітько), професійної спрямованості (А. Барабанщиков), забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобиляцький) та проблемності (Т. Кудрявцев).

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний. *Ціннісно-мотиваційний компонент* забезпечує формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності загалом і до дослідницької як її провідної функції; вироблення у студентів позитивної мотивації. *Когнітивний компонент* передбачає формування системи дослідницьких знань, конкретизацію сутності та змісту дослідницької діяльності вчителя початкових класів відповідно до специфіки її реалізації та розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя, оскільки дослідницька діяльність ставить особливі вимоги до мисленневих дій педагога. Основою *операційно-діялісного компонента* є навчання студентів дослідницьких дій, удосконалення способів проведення педагогічних досліджень, виробленні дослідницьких умінь та педагогічного досвіду.

Важливим структурним компонентом моделі є *педагогічні засоби*, які сприяють розвитку ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діялісного компонентів на кожному етапі підготовки. У процесі оволодіння дослідницькою діяльністю, відпрацювання та узагальнення умінь, навичок і педагогічного досвіду вагоме значення має включення до навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» на першому ступені вищої освіти («молодший бакалавр») спецкурсу «Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі», наступність науково-дослідної роботи студентів з педагогічних дисциплін відповідно до кожного рівня вищої освіти, виконання дослідницьких завдань під час вивчення педагогічних навчальних дисциплін та різних видів практики, використання педагогічних задач на різних формах організації навчання та впровадження особистісно-орієнтованих технологій.

Важливим структурним компонентом моделі є *педагогічні умови*, які були визначені для ефективного формування кожної з основ готовності до проведення педагогічних досліджень. Так формуванню ціннісно-мотиваційної основи сприяють активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; формуванню когнітивної основи – організація навчання через дослідження; формуванню операційно-діялісної основи – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; поєднання індивідуальних форм діяльності з колективними.

Останнім і визначальним компонентом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є *результат* такої підготовки: готовність майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень на кожному рівні вищої освіти.

Кожен компонент системи ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень, поданий в моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.

Розроблена експериментальна модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Цілісність виявляється в єдності об'єктивного (мети, завдань, змісту, засобів та результатів професійної підготовки) й суб'єктивного (особливостей пізнавальної діяльності студентів, специфіки взаємодії викладачів і студентів тощо). Динамічний характер системи, відображений в моделі, полягає у постійній зміні, розвитку, вдосконаленні, модернізації змісту, засобів та умов підготовки студентів до дослідницької діяльності. Структурованість системи підготовки визначається єдністю її структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діялісного.

Слід зазначити, що сьогодні існують різні моделі професійної підготовки вчителів, які відповідають певним концепціям. Вважаємо, що наша модель належить до проблемної або прогресивної концепції, оскільки вона передбачає підготовку вчителя в життєвих умовах, які швидко змінюються, опанування ним способами педагогічного дослідження та розв'язання різноманітних освітніх проблем [3].

Висновки... Таким чином, розроблена модель представляє собою відображення авторської концепції ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Вона характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування показує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки вчителя. Запропоноване використання необхідних засобів, створення означених умов навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень дає змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Орієнтир (додаток до «Урядового кур'єра»). – 2014. – № 21 (13 серп.). – С. 7–18. / Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (*Law of Ukraine "On Higher Education"*), Oriyentyr (dodatok do «Uriadovoho kuryera»), 2014, Issue 21, pp. 7–18. [in Ukrainian].

2. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара, 2002. – 400 с. / Kuliutkin Yu. N. Tsennostnyie oriyentiry i kognitivnyie struktury v deyatelnosti uchitelia *Value Orientation Points and Cognitive Structures in the Activity of a Teacher*, Samara, 2002. 400 p. [in Russian].

3. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький ; перекл. з польськ. А. Івашко. – Київ – Маріуполь : Видавництво «Рената», 2011. – 119 с. / Levovytskyi T. Profesiina pidhotovka i pratsia vchyteliv: naukove vydannia (*Professional Preparation and Work of Teachers: Scientific Publication*), Kyiv – Mariupol, «Renata», 2011, 119 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «16» січня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «22» лютого 2017 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Шквир Оксана – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: shkvyr@ukr.net

Shkvyr Oksana – assistant professor of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: shkvyr@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Шквир О. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень / Оксана Шквир // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 187–192.

Shkvyr O. Model of Level Preparation of Primary School Teachers to Conducting Pedagogical Researches, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 187–192.

УДК 371.134/373.3.018.5(045)

ІННА ШОРОБУРА,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

INNA SHOROBURA

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0003-3728-7968

**Підготовка фахівців початкової освіти для Нової школи
у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії**

**Preparation of Specialists of Primary Education for New School
in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

У статті розкрито основні напрями підготовки фахівців початкової освіти для нової української школи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Висвітлено ключові та предметні компетентності, які викладені у «Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа», до реалізації яких необхідно готувати майбутніх учителів. Акцентовано на оновленні підготовки фахівців нової формації на основі компетентнісного підходу, який орієнтує на активне та самостійне оволодіння студентами теоретичними та практичними знаннями. Підкреслено на необхідності підсилення педагогічної спрямованості навчання, засвоєння інноваційних технологій, створення сучасного освітнього середовища. Звернено увагу на проведення науково-практичних конференцій, семінарів, волонтерських проєктів, проведення практики, виконання дипломних та курсових робіт з проблеми розбудови Нової школи.

Ключові слова: *Нова українська школа, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, фахівці початкової освіти, реалізація завдань Нової школи.*

The article reveals the main directions of primary education specialists training for the new Ukrainian school in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. The key and subject competences, outlined in «Conceptual Foundations of Reforming Secondary Education «New Ukrainian school», to the implementation of which the future teachers should be prepared, have been cleared out. To the key competencies belong the ability to learn, to communicate in official, native and foreign languages, mathematical and basic competences in the field of natural science and technology, information-communicational, social, civic, general-cultural, business and health preserving competences. To the subject (branch) competences belong communicative, literary, artistic, aesthetic, interdisciplinary, natural-scientific and mathematical, project-technological, information-communicative, social, historical and health preserving competences. In the conceptual bases 10 key competencies of the New Ukrainian school have been revealed.

It is focused on upgrading of specialists of new formation preparation based on competence approach that focuses on active and independent mastering by the students theoretical and practical knowledge. It is emphasized on the need for strengthening the pedagogical orientation of education, mastering innovative technologies, creation of modern educational environment. The attention is drawn to the holding of scientific and practical conferences, seminars, volunteer projects, conducting practice, writing the diploma and course projects on the issue of development of the New school.

Key words: *New Ukrainian school, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, specialists of primary education, realization of the goals of the New school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Освіта визнана однією з найголовніших складових загальнолюдських цінностей. Вектор сучасної політики і стратегії держави спрямований на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її умов до соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство [2].

Сьогодні широко обговорюються «Концептуальні засади реформування середньої освіти», які пояснюють ідеологію змін в освіті, що закладаються в проєкті нового базового закону «Про освіту». Як відомо, в процесі громадського обговорення у формулу Нової української школи додано елемент «нове освітнє середовище», а також прописано в Концепції важливість психологічної підготовки вчителя. Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич наголосила, що не може бути Нової української школи без нового освітнього середовища, яке б враховувало зміни у змісті освіти, у методиках викладання та доступі до навчання, які ми запроваджуємо. Нове освітнє середовище – це сучасний простір, сукупність умов, засобів і технологій для комфортного навчання учнів, вчителів і самих батьків. Такий освітній простір буде створено не лише у стінах навчального закладу, а й усюди, де перебуває учень [3]. Сьогодні в школах особливо звертається увага на педагогіку партнерства. Людей цікавить, як на практиці забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків та дітей на засадах взаємної довіри й поваги; як досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності у трикутнику дитина-педагог-батьки. Важливою є проблема готовності до інновацій. Ідеться не тільки про технологічні інновації. Мова про зміни в змісті освіти і формах навчання; готовності до інновацій учителів, батьків, управлінців. Актуальними є підготовка агентів змін; розташування пілотних майданчиків інновацій. Увага приділяється новим стандартам та результатам навчання. Ми повинні думати, який результат потрібен державі, роботодавцям, батькам. Актуальними є питання автономії школи і вчителя; фінансування освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми розвитку нової української школи, освіти в системі цінностей сталого людського розвитку розкриті у дослідженнях В. І. Бондаря, В. О. Огнев'юка; питання людиноцентризму в стратегіях людського простору висвітлені у наукових працях В.Г.Кременя, В.Андрущенка. Велика увага у сучасних наукових доробках приділена новітнім технологіям навчання у національній школі (О.М. Пехота, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.), формуванню професійної компетентності вчителя (С.М.Мартиненко, С.І.Якименко, Л.В.Коваль та ін.) [4].

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати підготовку фахівців початкової освіти для Нової школи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Вклад основного матеріалу... Для Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії важливим є те, що нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін. Сьогодні ми повинні організувати якісну підготовку нового учителя для нової української школи. У ХГПА проблема підготовки учителя для нової української школи постійно в зоні підвищеної уваги. Концепція нової української школи і шляхи її реалізації розглядалися на розширених засіданнях Вченої ради академії і факультетів, у звіті ректора і методичних служб про роботу, на засіданнях методичних рад, засіданнях кафедр.

Зрозуміло, що нового учителя для нової школи може підготувати лише висококваліфікований викладач. Саме цей процес, з нашої точки зору, необхідно використати для суттєвого

переосмислення змісту підготовки фахівця освітньої галузі, згідно з тезою концепції: «учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо» [5].

З метою ознайомлення професорсько-викладацького складу з інноваціями у сфері шкільної освіти в контексті Нової української школи проводяться інформаційно-методичні семінари з залученням учителів-практиків та науковців. Сьогодні приділяємо увагу формуванню ключовим і предметним компетентностям, необхідним для успішної самореалізації особистості в суспільстві. Про це змістовно викладено у «Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа». Процеси розвитку, виховання і соціалізації в новій школі покликані зробити випускника конкурентноздатним у XXI столітті. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. До ключових компетентностей належить вміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності. До предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності. В концептуальних засадах розкрито 10 ключових компетентностей Нової української школи [3].

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії відбувся науково-методичний семінар на тему «Розвантаження та оновлення програм початкової школи» з метою ознайомлення та обговорення проблеми розвантаження програм для 1-4 класів, які застосовуються в початковій школі з 1 вересня 2016-2017 навчального року. Проведено науково-методичний семінар «Компетентнісний підхід: основні поняття та місце в освітньому процесі» з метою ознайомлення та обговорення проблеми вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу. Подано презентацію спеціальностей Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у світлі вимог нової української школи.

В процесі опрацювання матеріалів викладачі дійшли висновку, що Нова школа – це школа партнерства не тільки учнів, учителів, батьків, а й усього соціуму. Такій школі потрібен умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. Він орієнтований на потреби учня в освітньому процесі. Навчальний процес – це наскрізний процес виховання, який формує цінності. Нова структура школи має створити умови добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя. Децентралізація та ефективне управління Новою школою надасть школі реальну автономію. Крім того Нова школа – це справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; це сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків як в стінах навчального закладу, так і поза ними.

В останнє десятиліття в багатьох європейських країнах спостерігається оновлення вузівської освіти щодо формування і в студентів ключових компетенцій. Сьогодні суспільство потребує фахівця нової формації: активного, творчого, який готовий до пошуку наукової інформації та використання наукових знань на практиці, який зможе реалізувати Концепцію Нової школи. Одним з перспективних напрямків оновлення освіти, підготовки фахівця, який відповідає сучасним вимогам, є компетентнісний підхід. Введення компетентнісного підходу в організацію навчання студентів у вищому навчальному закладі сприяє модернізації традиційного підходу, пріоритетом якого є формування знань, умінь та навичок. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах підготовки студентів до педагогічної діяльності [1].

Компетентнісний підхід передбачає вміння вирішення проблем, які виникають в таких ситуаціях: в пізнанні та поясненні сучасних явищ; при засвоєнні сучасних технологій; в практичній діяльності при виконанні соціальних ролей громадянина; при виборі професії та оцінці своєї готовності до навчання. Компетентнісний підхід підсилює педагогічну спрямованість навчання, підкреслює необхідність отримання досвіду, вміння на практиці реалізувати знання. Важливо підкреслити, що формування у студентів компетенцій повинно бути орієнтовано на змістову складову. Навчання стає для студентів особистісно значимим. Навчальний процес у вищому навчальному закладі повинен організовуватись так, щоб педагогічна підготовка не була теоретизованою, а навпаки навчити випускника специфічним засобам роботи з дітьми. Особливістю компетентнісного підходу є орієнтація на навчання, активне та самостійне оволодіння студентами теоретичних і практичних знань. Збільшення самостійності студентів веде за собою більшу відповідальність за результати пізнавальної діяльності. Створюються умови для більш комфортної для студента побудови навчального процесу в закладі. Все це потребує змін в методичному управлінні діяльністю студента. Не менш важливим на сьогодні є вибір форм і методів навчання студента. Навчання має діяльний характер, тобто значущою стає практична сторона діяльності

студентів. На сьогодні важливою характеристикою випускника педагогічного закладу є його мобільність, можливість самостійно отримувати знання. Також важливо використовувати проблемну лекцію, дискусію, евристичну лекцію, самостійну роботу студента, ділові ігри, вирішення педагогічних та комунікативних завдань [5].

Особливе значення ми надаємо самостійній роботі студентів. Для того, щоб вона була ефективною, необхідно оптимальне поєднання аудиторної і позааудиторної роботи, створення навчально-методичного забезпечення самостійної роботи, систематичний контроль за її результатами. Гарантом ефективності самостійної роботи є наявність мотивації студентів. Важливо створити навчальну мотивацію. Необхідно психологічно налаштувати студента, довести йому важливість роботи як в плані професійної підготовки так і в плані розширення світогляду, ерудиції. Найчастіше використовується рейтинговий метод контролю, який впливає на організацію та ефективність навчального процесу. Отримуючи самостійність в навчанні, студент потребує консультації, допомоги викладача і саме так вибудовуються суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, які засновані на творчій діяльності. Отже, студент вже демонструє ступінь сформованості власної компетентності, тобто готовності до професійної педагогічної діяльності. Важливо, щоб студент зрозумів необхідність самоосвіти впродовж життя, адже саме він буде агентом змін в новій школі. Саме це допомагає вибудувати індивідуальну траєкторію самовдосконалення майбутнього педагога. Особливостями компетентнісно-орієнтованого навчального процесу є організація спільної діяльності з викладачем щодо створення власної навчальної траєкторії, спільна діяльність з розробки навчальних проєктів, проходження педагогічної практики, підвищення мотивації та стимулювання студента. Співпраця, інтеграція між вищим навчальним закладом і загальноосвітньою школою дозволить вищим навчальним закладам не лише випускати затребуваних фахівців, але й школа надасть їм робоче місце, знаючи, що вони мають необхідні компетенції, важливі для роботи в новій школі [3].

Компетентність завжди проявляється в діяльності. Професійна компетентність вчителя проявляється при вирішенні професійних завдань. Усвідомлення компетентності фахівця ХХІ століття, на думку багатьох вчених, має ґрунтуватись на розвитку інтегративних та аналітичних здібностей людини. Професійна компетентність – це сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. Ключові – компетентності, які необхідні для професійної діяльності, мають особливу значущість та проявляються в здібностях вирішувати професійні завдання, при використанні інформації, комунікації, соціально-правових засад поведінки людини. Базові компетентності показують специфіку певної професійної діяльності (педагогічної). Спеціальні компетентності розглядають як реалізацію ключових і базових компетентностей в галузі професійної діяльності. Всі види компетентностей взаємопов'язані і одночасно розвиваються, що і формує педагогічний стиль діяльності. Аналізуючи стратегічні завдання оновлення нової школи виділяємо завдання, вирішення яких, характеризує базову компетентність сучасного вчителя: бачити дитину в навчальному процесі; вибудовувати навчальний процес, який побудований на досягненні цілей; встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами навчального процесу; створювати та використовувати в педагогічних цілях навчальне середовище (простір школи); проєктувати і здійснювати професійну самоосвіту.

Досвід вирішення вищезазначених груп професійно-педагогічних завдань дозволить вчителю забезпечити реалізацію таких стратегічних завдань нової школи: побудова розвиваючого навчання; навчання учнів до вирішення соціальних і особистісно-значимих проблем і завдань; підтримка саморозвитку особистості, яка базується на усвідомленні самоцінності кожної особистості, її унікальності.

Для втілення концепції Нової школи учитель повинен по новому розуміти свою професійну діяльність. Сьогодні вчитель працює не з учнем, а з предметом і в якості завдання передбачає навчити лише предмету замість співпраці, підтримки процесу розвитку особистості учня, його індивідуальності [5].

Ключовим завданням навчального закладу впродовж його 95-літньої історії була підготовка вчителя-професіонала. Ми готуємо вчителя початкової школи з 1921 року. Підготовка фахівців відбувається за такими освітніми рівнями: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр». На факультеті працює злагоджений колектив фахівців.

Колектив факультету початкової освіти та філології здійснює обґрунтування, розробку та впровадження змісту педагогічних умов професійної освіти, гуманізації навчально-виховного процесу Нової національної школи сучасними інноваційними особистісно орієнтованими технологіями. В контексті затвердження концепції «Нова школа: простір освітніх можливостей» ведеться робота на факультеті щодо вироблення нових підходів методики навчання, добору дидактичних засобів, покращення мотивації та до особистісного професійного зростання

Одним із найважливіших засобів підготовки студентів до професії педагога є практика, яка органічно поєднує теоретичне навчання з самостійною роботою в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі, де забезпечується їх професійна активність. І саме в процесі педагогічної практики (15 видів) формується конкурентноздатний, високоінтелектуальний, інноваційний фахівець. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами навчально-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання інтересу до професії, любові до дітей, потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності, вивчення та використання передового та новаторського педагогічного досвіду, потреб у педагогічній освіті.

Колектив факультету постійно працює над наскрізним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. З цією метою, активно та системно відбувається запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес та охоплює всі види діяльності. Для розширення практичних умінь та навичок кафедрами факультету проводяться олімпіади студентів, конференції, круглі столи, семінари, стажування. Це розширює можливості майбутніх педагогів, оптимізує освітні процеси, сприяє успішному формуванню технологічної компетенції. Викладачі та студенти факультету – учасники науково-практичних конференцій, міжнародних, всеукраїнських, волонтерських проєктів, конкурсів наукових робіт, олімпіад (Польща, Чехія, Німеччина, Великобританія, Франція). З метою розробки нових підходів до особистісно-орієнтованої моделі освіти, реалізації принципів науковості, компетентності, дитиноцентризму, відповідно до навчальної програми студенти виконують курсові та дипломні роботи з проблеми розбудови Нової школи.

Висновки... У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток освіти України визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, свободу пересування, свободу отримання освіти будь якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та проблемами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Зазначені процеси диктують необхідність підготовки фахівців для нової української школи, на основі компетентнісного підходу, визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської освітньої системи.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми вбачаємо у необхідності розробки пілотного управлінського проєкту на рівні місцевих громад, який би дозволив підготувати науково-практичне підґрунтя для реалізації реформи.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Богданова А.М. Моделі розвитку сучасної української школи / А.М. Богданова. – К. : СПД. – 2007. – 240 с. / Bohdanova A.M. Modeli rozvytku suchasnoi ukrainskoi shkoly (*Models of Development of the Modern Ukrainian School*), Kyiv, SPD, 2007, 240 pp. [in Ukrainian].
2. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття» // Освіта. – 1993. - № 44 – 46. – С. 1-13. / Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita: Ukraina XXI stolittia» (*State National Program "Education: Ukraine of the XXI Century"*), Osvita, 1993, Issue 44–46, pp. 1–13. [in Ukrainian].
3. Концепція Нової української школи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту МОНУ: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> / Kontseptsia Novoi ukrainskoi shkoly (*Conception of the New Ukrainian School*), [Electronic resource] – mode of access : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> [in Ukrainian].
4. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 року). – Хмельницький: ХГПА, 2017. – 333 с. / Pidhotovka vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: problemy ta shliakhy yikh vyryshennia (*Preparation of the Teacher of the New Ukrainian School: Problems and the Ways of Their Solving*), Khmelnytskyi, KhHPA, 2017, 333 p. [in Ukrainian].
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. Грищенка М. – К. : МОН України, 2016. – С. 1–40. / Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (*New Ukrainian School: Conceptual Bases of Secondary School Reforming*), za zah. red. Hryshchenka M., Kyiv, MON Ukrainy, 2016, pp. 1–40. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «25» січня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «21» лютого 2017 р.

Рецензенти:

Пехота О. – доктор педагогічних наук, професор

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: shorobura@gmail.com

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: shorobura@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Шоробура І. Підготовка фахівців початкової освіти для Нової школи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Інна Шоробура // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 192–197.

Cite this article as:

Shorobura I. Preparation of Specialists of Primary Education for New School in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 192–197.

УДК 808. 3-56 (07)

СТЕФАНІЯ ЯВОРСЬКА,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка)

STEFANIA YAVORSKA,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv University)

orcid.org/0000-0003-3136-3894

Методика опрацювання різних за лінгвістичною природою написань у контексті професійного становлення філологів
Methods of Work on Different by Linguistic Nature Writings in the Context of Professional Forming of Philologists

Статтю присвячено актуальній проблемі формування орфографічних умінь і навичок в учнів загальноосвітньої школи.

Спеціальні дослідження показують, що грамотність випускників шкіл невисока, у їхніх знаннях і вміннях є ще багато прогалин. Значна частина недостатньо засвоює теоретичний матеріал., крім того, не бачить орфограми, не вміє знаходити її. Основну причину слід вбачати насамперед у нерозумінні учнями лінгвістичної природи написань, в доборі неефективних методів і прийомів навчання. .

У статті висвітлено погляди психологів, педагогів і методистів на вироблення грамотного письма. Розглянуто різні підходи до формування орфографічних умінь і навичок, доведено їх неоднорідність. Оскільки правопис відображає фонетичну і морфологічну системи української мови, для його засвоєння важливо враховувати принципи орфографії.

Обґрунтовано шляхи опрацювання різних за лінгвістичною природою орфограм, умови взаємозв'язку принципів орфографії, ефективні методи і прийоми навчання. Визначено методику засвоєння фонетичних написань: вироблення високорозвиненого фонематичного слуху учнів; правильна, чітка вимова звука; розуміння значення слова (богатир – багатир); фонетичний розбір слів; удосконалення вмінь співвідносити певний звук із відповідною буквою, тобто зіставлення вимови й написання; вправи на добір слів із певними орфограмами. Морфологічні написання потребують застосування правила, активної розумової аналітико-синтетичної діяльності учнів і передбачають морфемний і словотвірний аналізи слова, проведення різних видів диктантів, переказів, творів тощо. Ефективними прийомами опрацювання орфограм, які пишуться за традицією, – запам'ятовування, різні види списування, робота зі спеціальними орфографічними таблицями, довідниками тощо. Орфограми, які пояснюються семантичним принципом, потребують аналізу відтінків значень, розуміння змісту слова в цілому.

Зроблено висновок, що засвоєння орфографії неможливо обмежити одним якимось способом. Вивчення різних за лінгвістичною природою орфограм потребує диференційованого підходу, застосування методів і прийомів, що враховують характер написань (фонетичних, морфологічних, диференціюючих та історичних). Розуміння вчителем правописної системи мови допоможе точно ставити конкретні завдання в опрацюванні окремих орфографічних тем, передбачати наявні труднощі, усвідомити причини різних помилок, яких припускаються учні, і знаходити способи запобігання їм і виправлення.

Ключові слова: українська орфографія, орфографічні вміння, методи і прийоми навчання, лінгвістична природа написань, принципи орфографії, правописна навичка, диференціація.

The article is devoted to the issue of formation of spelling skills of secondary school's students.

Special researches show a low literacy of schools' graduate students, and their knowledge and skills still have a lot of gaps. Majority not enough learns theoretical material. Besides, they don't see orthograms and can not find them. The main reason should be seen primarily in misunderstanding of the linguistic nature of writing by students, in the selection of ineffective teaching methods and techniques.

The purpose of the article: to justify the choice of methods and techniques for mastering spelling skill, the ways of mastering different linguistic nature writing.

Objective: to analyze the scholars' views about the features of formation of spelling skills; to identify the conditions effective spelling principles' relationship; to highlight effective methods and techniques of teaching.

According to the objectives highlighted the views of psychologists, pedagogues and methodologists to develop competent writing. Different approaches to the formation of spelling skills were considered, their heterogeneity was proven. Since the spelling reflects phonetic and morphological system of Ukrainian language, to consider the principles of spelling is important for its understanding.

The ways of processing of different linguistic nature orthograms were justified, conditions of interconnection of spelling principles, effective methods and techniques of teaching. Were defined methodology of phonetic assimilation of writing: production of highly students' phonemic hearing; correct, precise pronunciation of sounds; understanding of the word's meaning (bogatyр - bogatyр); words' phonetic analysis; improving skills to match a certain sound with the appropriate letter, i.e. comparison of pronunciation and spelling; exercises on the selection of certain words orthograms.

Morphological writing require the application of rules, active mental analytic-synthetic activity of students and to provide morphemic and word's building analyzing of word, to do different types of dictations, translations, essays etc.. Effective methods of processing orthograms that traditionally written – remembering, various kinds of decommisioning, work with special spelling worksheets, guides and etc.

Orthograms, which are explained with the semantic principle, need an analysis of meanings shades, understanding the meaning of speech in general.

It is concluded that mastering spelling is impossible to limit of only one way. The study of different linguistic nature orthograms requires a differentiated approach, the use of methods and techniques that take into account the nature of writing (phonetic, morphological, differentiating and historical). Teacher's understanding of the spelling language system can help accurately to set specific tasks in the handling of certain spelling topics, to provide existing difficulties, to understand the causes of various errors which are made by the students and find ways to prevent and correct them.

For students-philologists, teachers of Ukrainian schools of different types.

Key words: *Ukrainian orthography, spelling skills, methods and techniques of teaching, linguistic nature of spelling, spelling principles, spelling skill, differentiation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Спеціальні дослідження показують, що грамотність випускників загальноосвітньої школи невисока, у їхніх знаннях і вміннях є ще багато прогалин. Значна частина школярів недостатньо засвоє теоретичний матеріал, крім того, не бачить орфограми, не вміє знаходити її. Основну причину вбачаємо насамперед у нерозумінні учнями лінгвістичної природи написань, в неефективному доборі методів і прийомів навчання.

Незважаючи на те що на сторінках методичних журналів, у виступах учителів-словесників, у працях учених орфографічної грамотності учнів приділяється чимало уваги, проблема ця завжди актуальна, оскільки «єдина і обов'язкова для всіх орфографія... має велике значення у спілкуванні людей, полегшує його, робить більш дійовим, ефективним і разом з тим сприяє піднесенню загальної лінгвістичної культури народу» [8, с.413].

Аналіз досліджень і публікацій... У психології та методиці навчання мови проблему формування правописних умінь і навичок учнів розглядають по-різному. Психологи Д. М. Богоявленський, А. Г. Вишнепольська, Л. М. Проколієнко, М. О. Пучковський та ін. – як утворення у свідомості людини ланцюжка тимчасових зв'язків-асоціацій; методисти висвітлюють типи орфографічних помилок та шляхи їх попередження (О.М. Біляев), роботу з орфографії у процесі вивчення частин мови (М. В. Бардаш (Сокирко)), шляхи і засоби підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення фонетики (О. В. Караман).

Проблемі формування орфографічних навичок учнів п'ятого класу в умовах місцевого діалекту присвячено дослідження Л. М. Симоненкової. Зміст, форми, методи навчання орфографії на заняттях зі словотвору в україномовній школі розглядає І. М. Хом'як; роботу з орфографії в умовах диференційованого навчання - М. М. Николин.

Неоднорідність поглядів науковців на методику формування орфографічних умінь і навичок на заняттях української мови й обумовили вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті... Мета статті: обґрунтувати вибір методів і прийомів для оволодіння правописною навичкою, шляхи засвоєння різних за лінгвістичною природою написань.

Завдання: проаналізувати погляди науковців на принципи орфографії, особливості формування орфографічної навички; виявити умови продуктивного взаємозв'язку принципів орфографії, висвітлити ефективні методи і прийоми навчання.

Виклад основного матеріалу... Одним із завдань, які ставить перед учителем програма з української мови для середньої школи, є вироблення в учнів міцних орфографічних умінь і навичок. Оскільки правопис відображає фонетичну і морфологічну системи української мови, для його засвоєння важливо враховувати принципи орфографії.

Як відомо, звуки на письмі можуть передаватися по-різному: відповідно до вимови або, навпаки, не співвідноситися з нею. Це пояснюється неоднаковою позицією звука у слові, що зумовлює наявність великої кількості написань, для засвоєння яких потрібен диференційований підхід, урахування принципів орфографії.

Науковці по-різному підходять до визначення провідного принципу української орфографії. Більшість лінгвістів і методистів вважають, що орфографія української мови ґрунтується на двох основних принципах – фонетичному (фонематичному) і морфологічному, хоча підкреслюють, що певну роль відіграють історичний (традиційний) та семантико-диференціюючий (смысловий) (М.А. Жовтобрюх, В.В. Лобода, Н.І. Тоцька, М.В. Бардаш, Г.Р. Передрій, Н.Г. Шкуратяна, О.Т. Волох та ін.).

Згідно з *фонетичним принципом*, написання слова відповідає його вимові. До написань означеного типу належать насамперед ненаголошені голосні [o], [y], [i], [a]. Вимова цих звуків чітка, відповідає орфографічним позначенням (пор. орфоеп. *парта, школяр, ручний, вісім* з орфограф. *парта, школяр, ручний, вісім*).

На відміну від російської мови, звук [o] в українській мові завжди чіткий, за винятком [o] в позиції перед складом з наголошеним [y] в словах *зозуля, голубка, союз, чому* та деяких інших, у яких [o] у вимові наближається до [y].

Передавання приголосних звуків на письмі фонетичним буває тоді, коли вони стоять: а) перед голосними (такими, наприклад, є всі приголосні слова *боротися*); б) перед приголосними, які артикуляційно схожі з ними за участю голосу й шуму, тобто, якщо дзвінкий приголосний стоїть перед дзвінким (*розбитий, водний*), а глухий – перед глухим (*хатка, сказати*).

Орфоепічними нормами закріплено вживання м'якого знака для позначення палаталізованого приголосного: а) в кінці слова (*к'їн', с'їл', молод'* – орфограф. *кінь, сіль, молодь*); б) в середині слова перед твердим приголосним (*син'ка, во'сми, стан'мо* – орфограф. *синька, восьми, станьмо*); в) перед о (*с'ьогодні, д'югот', трет'ого* – орфограф. *сьогодні, дьоготь, третього*); г) у дієсловах на *-ть* (*сидит', пиш'їт'* – орфограф. *сидить, пиш'їть*) та деяких інших випадках. Відсутність м'якого знака на письмі після губних (*голуб, насипте, славтєсь, вісім, верф*), шиплячих (*ніж, річ, пишєш, куц*) та р (*школяр, кобзар, Ігор, базар, цар*) так само обґрунтована вимовою цих звуків.

Фонетичним принципом пояснюються вживання апострофа, який передає графічно роздільну вимову твердого приголосного з наступним я, ю, є, ї (*ім'я, н'ю, з'єднати, солов'ї* – орфограф. *ім'я, н'ю, з'єднати, солов'ї*); суфікс *-ин(а)* у словах типу *Київщина, Прилуцьчина, Коліївщина, козаччина* (з *Київськ+ина, Прилуцьк+ина* і т. д.); спрощення на письмі одного зі звуків у групах приголосних *стл ждн, здн, стн, рдц* відповідно в *жн, зн, сн, сл, рц* (*тиждень – тижня, виїздити – виїзний, якість – якісний, щастя – щасливий, сердечний – серце*), крім слів-винятків (*шістнадцять, кістлявий, пестливий та деяких слів іншомовного походження*).

Відповідно до вимови пишеться подвоєння букв унаслідок фонетичного подовження звуків (*знання, гілля, стаття*); *о, е* після *ж, ч, ш* (*бджола, чотири, вечєря, пишєниця*); префікс *с-* перед *к, п, т, ф, х* (*спитати, сформувати*).

Фонетичні написання є найбільш простими, цілком контролюються вимовою: досить лише вслухатися у слова і всі почуті звуки послідовно передати на письмі. Ці написання можуть бути опорними до слів, слухові сприймання яких не підказують потрібної орфограми. Неточність вимови звука спричинюється до орфографічної помилки.

Основні шляхи засвоєння фонетичних написань: 1) вироблення високорозвинутого фонематичного слуху учнів; 2) правильна, чітка вимова звука; 3) розуміння значення слова (*богатир – багатир*); 4) фонетичний розбір слів; 5) удосконалення вмінь співвідносити певний звук із відповідною буквою, тобто зіставлення вимови й написання; 6) вправи на добір слів із певними орфограмами.

Переважну більшість написань охоплює *морфологічний принцип*. Учені називають його по-різному: морфологічний, фонематичний, морфематичний, фонемно-морфологічний. Суть його полягає у збереженні на письмі однакового написання значущих частин слова (коренів, префіксів, суфіксів, закінчень), чим полегшується розуміння написаного.

Отже, морфологічний принцип потребує застосування орфографічних правил, поєднання водночас навчання правопису з усвідомленням граматичних особливостей мови. Морфологічні написання розрізняються тим, що одні з них відповідають вимові (такими, наприклад, є морфеми слів *від-би-ти*, *бор-ець*, *вагон-а*), інші розходяться з нею (пор. орфогр. *відпустка*, *хлопець*, *площею*, *пісня* з орфоеп. *вітпустка*, *хло-пець*, *площеч'ю*, *п'іс'н'я*). Значить, покладатися на слух під час письма не завжди можна, а часом і шкідливо, бо це спричинює помилки. Однак відповідність окремих морфем у словах вимові і написанню є, очевидно, однією з причин, чому в українській орфографії провідним нерідко схильні називати фонетичний принцип.

Опорою для морфологічного письма може слугувати зіставлення зі спорідненими словами. Пишемо *шістдесят*, зберігаючи *с*, *т*, *д*, що є в словах *шість* і *десять*, з яких це слово складається; *розклад*, *безперечно*, *безсистемний* відповідно до правил написання префіксів *роз-*, *без-* незалежно від звучання.

До найпоширеніших в українській мові морфологічних написань належать букви на позначення ненаголошених голосних [e], [u] та [o] перед складом з наголошеним [y] в корені слова: *широкий* – *широко*, *вишневий* – *вишня*, *село* – *села*, *голубка* – *голуб*.

Ненаголошені звуки [e], [u] та [o] у вимові нечіткі, взаємно наближені (пор. вимову слів *широкий*, *вишневий*, *село*, *голубка*), тому, спираючись лише на слух, важко встановити буквенний склад слова. Допоможе тут знання будови слів, уміння швидко й безпомилково зіставляти їх, визначати морфеми. Зіставивши *село*, *живе* зі спільнокореновими *села*, *жити* (корені *сел-*, *жи-*), учень легко визначить частини слів, які вимовляються нечітко.

Букви на позначення приголосних звуків бувають сумнівними переважно в таких випадках: а) якщо дзвінкий стоїть перед глухим (*вожкий*, *роzkвіт* – залежно від темпу вимови, *шити*, *схати* – орфогр. *вожкий*, *розквіт*, *шити*, *з хати*); б) якщо глухий приголосний стоїть перед дзвінким (*проз'ба*, *бород'ба* – орфогр. *просьба*, *боротьба*).

Сприймаючи на слух будь-яке з цих слів, учень не зможе цілком ясно уявити його звуки і нерідко вагатиметься, яку букву слід писати. Правильне написання йому підкаже знання правила.

До морфологічних написань належать подовження морфологічного типу на стику кореня і суфікса, префікса і кореня (*годинник*, *роззброєння*); *е* у префіксах *перед-*, *пере-*, *пред-* (*представник*, *переклик*, *перечасно* – орфогр. *представник*, *переклик*, *передчасно*); форми дієслів 2-ї і 3-ї особи однини і множини теперішнього і майбутнього часу на *-ися* [с':а] (*хвалилися*), *-т'ся* [ч':а] (*сміт'ся*), *-жся* [з'с'а] (*мажся*); деякі іменники, зокрема на *-чи* [ч':і] (*дочці*), *-жч* [з'ч] (*ложці*); слова, у яких групи приголосних не спрощуються (*надкістниця*, *зап'ястний*) та ін.

Написання, які пояснюються правилами і визначають закономірності звуко-буквених співвідношень, потребують активної розумової аналітико-синтетичної діяльності учнів на уроках. Заняття будуть ефективніші, якщо сам правопис зусиллями вчителя постане у свідомості учня як детермінований, побудований на об'єктивно існуючих зв'язках між словами. Учень повинен навчитися виконувати певні дії, які лежать в основі правила і ведуть до грамотного написання. Наприклад, щоб правильно писати орфограму *е* чи *и* в особових закінченнях дієслів, потрібно виконати такі розумові операції:

1. поставити дієслово (наприклад, *писати*) в 3-ій особі множини (*пишуть*);
2. визначити дієвідміну (перша);
3. пригадати, яка буква пишеться в особових закінченнях дієслів першої дієвідміни (*е*).

Ефективними прийомами є морфемний і словотвірний аналізи слова. Однак навіть найефективніші форми роботи не дадуть позитивних результатів, якщо учень не вмітиме визначати у слові орфограму та характер написання, до якого вона належить, не зможе правильно співвіднести орфограму з відповідним правилом.

До розряду морфологічних близькі написання, що не становлять цілком окремих груп, а пояснюються *структурно-семантичним принципом* правопису. Такі орфограми потребують розуміння граматичних явищ, графічної передачі слів на основі їх семантики і ролі в реченні без опори на вимову.

Крім написання слів разом і окремо, структурно-семантичний принцип охоплює написання великої і малої літери, уживання яких так само закріплено на семантичній основі. Наприклад, слова *орел*, *любов*, залежно від лексичного значення, можуть писатися як з великої, так і з малої букви, причому вибір написання зовсім не спирається на вимову. З великої літери вони пишуться тоді, коли, відповідно до контексту, означають власні назви (*Орел* – місто, *Любов* – жіноче ім'я), і з малої – на позначення загальної назви (*орел* – птах, *любов* – почуття).

Написання *не* з частинами мови, правопис прийменників і однозвучних префіксів вимагають знань з граматики, але при цьому не можна обійтися без осмислення значення слова (*недорого* – *дешево*, *при дорозі* – *придорожній*).

В українській мові є слова, що пишуться за традицією, тобто відповідно до *історичного (традиційного) принципу*. Він менш обсяжний, ніж фонетичний та морфологічний. За ним зберігається написання слова, вживане здавна, хоч воно і не відповідає звуковій системі сучасної мови. Тому історичні написання не контролюються вимовою, а внаслідок обмеженості знань учнів з історії мови стає неможливим також їх граматичне осмислення. Засвоєння таких орфограм відбувається на основі зорової (сприймань правильних образів слів) та моторної (рухів руки) пам'яті, підтримуваної мовною кінестетикою – рухами органів мовлення.

За традицією передаються в українській мові ненаголошені голосні у словах, що не перевіряються зіставленням з опорними словами (*кишеня, левада, лопух, минулий, чекати*).

Історично збереглися букви **я, ю, є**, хоча вони вживаються з неоднаковим звуковим значенням у різних позиціях: на початку слова і після голосного позначають два окремих звуки (*јама, дорогоју, стол'арује*), а після приголосного – один звук (*земл'а, радіс'т'у*); буква **ц**, яка позначає два звуки [**ц**] і [**ч**] (*щасливий, дощ*); буква **ь**, що колись означала редукований голосний звук (ерик), а тепер вживається лише для позначення м'яких приголосних, не означаючи жодного звука (*т'ін', м'іц'*); префікс *прі-* (*прізвище, прірва, прізвисько*).

У зв'язку з тим, що історичні написання не можна пояснити ні правилом, ні вимовою, ні будовою слова, засвоєння їх має відбуватися переважно шляхом простого запам'ятовування. Робота зі словником є основним видом вправ під час вивчення традиційних написань [8].

Розглянуті принципи переважно не проявляються відособлено, в чистому вигляді. Вони взаємопов'язані, через що інколи буває важко визначити, на якому з них ґрунтується написання тієї чи тієї орфограми.

У сучасній українській орфографії є правила, які можна пояснити і фонетичним, і морфологічним написанням. Так, загальноприйнятим є вживання на письмі префікса **з-** незалежно від вимови. В одних випадках звук [**з**] як префікс вимовляється чітко (*звеліти, здати*), у позиції перед [**ч**], [**ш**], [**ж**] уподібнюється шиплячим (*зчеплення, – [шчеплен':а], зшитий – [шшитий]*), а перед [**ж**] звучить як [**ж**] подовжене (*зжувати – [жжувати]*). Отже, написання префікса відповідає морфологічному принципу. Однак перед глухими [**к**], [**п**], [**т**], [**ф**], [**х**] дзвінкий [**з**] оглушувався і вимовлявся як звук [**с**], що згодом і закріпилося на письмі: замість **з-** перед **к, п, т, ф, х** пишеться **с-** (як і вимовляється). У такій позиції вживання префікса **с-** відповідає фонетичному принципу.

Префікси *пре-, при-, прі-*, незалежно від вимови, пишуться завжди однаково (пор. орфоен. *пре^сдобрий, при^сучати* з орфогр. *предобрий, привчати*), тому можуть бути зараховані до морфологічних написань.

Вибір написання здійснюється на основі аналізу відтінків значень, які вносять префікси, розуміння змісту слова в цілому, а це дає підставу віднести їх і до написань, охоплюваних семантичним принципом.

М. А. Жовтобрюх слушно зауважує, що «хоч український правопис у своїй основі фонематичний, співвідношення вживаних знаків із фонемами не завжди послідовне, у ряді випадків воно порушується. Цим зумовлюється необхідність існування правил, які регулювали б передачу на письмі звукового складу мови» [3, с. 36].

Учителів-філологів необхідно знати принципи сучасної української і російської орфографії, щоб науково і методично правильно побудувати її вивчення, організувати заняття з учнями з урахуванням спільного і відмінного в характері українських і російських орфограм. Проаналізувавши, наприклад, тему «Написання префіксів», легко переконатись, що тут діють усі названі принципи.

Ураховуючи специфіку написань, слід звертатися до різних способів оволодіння правописною навичкою: вивчення правил з наступним застосуванням їх на практиці, роботи над їх змістом, запам'ятовування окремих правил, звукового і морфемного аналізу слова тощо. При цьому треба пам'ятати, що у виробленні навички письма різнотипних труднощів дію вказаних факторів важливо поєднувати.

Слухові сприймання, зокрема, можуть бути корисними в засвоєнні орфограм, які контролюються не лише фонетичним принципом, а й морфологічним та історичним, якщо передача їх не розходиться з вимовою, проте роль цих сприймань, залежно від характеру написань, не скрізь однакова. Учитель має враховувати, *що саме* в засвоєнні тих або тих написань відіграє провідну роль (правило, розумова діяльність учня чи пам'ять), а що – другорядну.

Роль зорових та моторних сприймань ще ширша: вони допомагають засвоювати будь-які написання, але ступінь опори на них має залежати від їхньої специфіки.

Засвоєння історичних написань загалом не виключає необхідності розумової діяльності. Зокрема, для пояснення деяких із них учитель вдається до історичних екскурсів. Інші написання, якщо створюється настанова на їх запам'ятовування, потребують умінь зіставляти, розкладати і синтезувати мовні факти, тобто виконувати певні розумові операції.

Розуміння природи орфографії допомагає визначати, які види усних та письмових вправ ефективні для вироблення навичок. Очевидно, що для засвоєння фонетичних написань потрібні орфоепічні вправи. Морфологічні написання передбачають проведення різних видів диктантів, переказів, творів тощо, історичні – різних видів списування, використання спеціальних орфографічних таблиць, словників та ін.

Однак було б помилкою кожен із названих видів вправ закріплювати виключно за певним типом написань. Засвоєння орфографії здійснюється на основі системних вправ. Наприклад, орфограми, які визначаються слуховими сприйманнями, зокрема префікс *з-* перед глухими, усвідомлюються не ізольовано від контрольованих правилами правопису, бо є численні випадки, в яких зміна [з] на [с] чи інші звуки графічно не позначається (*зсув, зшитий*). Слухові вправи сприяють засвоєнню і морфологічних написань, якщо ті передаються згідно з вимовою (*розбір, згуртований, перпендикуляр*).

Зважаючи на тип орфограми та ступінь оволодіння навичкою, учитель вирішує, яку саме вправу чи систему вправ необхідно запропонувати для класної і домашньої роботи.

Проаналізовані типи орфограм не розкривають усієї складності правописної системи української мови, оскільки, приміром, фонетичні написання не є однорідними, вони включають різко протилежні підгрупи: 1) ті, що визначаються вимовою позначуваних звуків (*нідлога, вареники, голова*); 2) ті, які припускають заміну однієї букви іншою без зміни вимови (*спитати, зілля, натхнення*). Лише в тих випадках, коли звук, який позначає певна буква, не має на письмі іншого позначення (наголошені голосні, приголосні перед голосними тощо), написання такого роду будуть настільки простими, що потребуватимуть мінімум уваги. Чіткий звуковий аналіз слова є надійною гарантією правильного вибору букви. І, навпаки, якщо на місці певного звука може бути вжита не одна-єдина буква, а якась інша і це не призведе до змін у вимові, такі орфограми, хоч і підпорядковані фонетичному принципу, дають велику кількість помилок проти вимови (*зказати, надхнення*), боротися з якими нелегко.

Неоднорідними є також морфологічні написання. Тут дуже важливо встановити, належить орфограма до кореня чи до інших морфем. Від цього залежать способи її вивчення. Корені можна вивчати на окремих словах, вони значно легше засвоюються і пам'яттю, ніж, скажімо, закінчення, тоді як написання, що входять до складу флексій, вивчають переважно на основі зв'язного мовлення.

Висновки... Отже, засвоєння орфографії неможливо обмежити одним якимось способом. Вивчення різних за лінгвістичною природою орфограм потребує диференційованого підходу, застосування методів і прийомів, що враховують характер написань (фонетичних, морфологічних, диференціюючих та історичних), а також подібність у формулюваннях орфографічних правил у школах з українською і російською мовами навчання. Розуміння вчителем правописної системи мови допомагає точно ставити конкретні завдання в опрацьованні окремих орфографічних тем, передбачати наявні труднощі, усвідомити причини різних помилок, яких припускаються учні, і знаходити способи запобігання їм і виправлення.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Бардаш М. В. Навчання орфографії в восьмирічній школі: посібн. для вчит. укр. мови 5-8 кл. / М. В. Бардаш / – К. : Рад. шк., 1966. – 129 с. / Bardash M. V. Navchannia orfohrafii v vosmyrichnii shkoli (*Teaching Orthography in Eight-Years School: Manual for Teachers of Ukrainian Language 5-8 Classes*), Kyiv, Rad. shk., 1966, 129 p. [in Ukrainian].
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібн / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с. / Biliaiev O. M. Lihnvodydaktyka ridnoi movy (*Linguodidactics of Native Language : Educational-Methodological Manual*), Kyiv, Geneza, 2005, 180 p. [in Ukrainian].
3. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови: підруч. для ф-ів мови і літер, педагог ін-тів / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – К. : Рад. шк., 1959. – Ч. I. – 402 с. / Zhvotobriukh M. A. Kurs suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy (*The Course of Modern Ukrainian Literary Language : Manual for the Faculties of Language and Literature of Pedagogical Institutes*), Kyiv, Rad. Shk., 1959, Part I, 402 p. [in Ukrainian].
4. Методика вивчення української мови в школі: метод. посібн. / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с. / Metodyka vyvchennia ukrainskoi movy v shkoli (*Methods of Teaching Ukrainian Language at School: Methodological Manual*), Kyiv, Rad. shk., 1987, 246 p. [in Ukrainian].
5. Сучасна українська літературна мова / за ред. М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 1994. – 405 с. / Suchasna ukrainska literaturna mova (*Modern Ukrainian Literary Language*), za red. M. Ya. Pliushch, Kyiv, Vyshcha shk., 1994, 405 p. [in Ukrainian].
6. Сучасна українська літературна мова / за ред. В. Г. Петік. – К. : Вища шк., 1975. – 390 с. / Suchasna ukrainska literaturna mova (*Modern Ukrainian Literary Language*), za red. V. H. Petik, Kyiv, Vyshcha shk., 1975, 390 p. [in Ukrainian].
7. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка. – К. : Рад. шк., 1993. – 361 с. / Suchasna ukrainska literaturna mova (*Modern Ukrainian Literary Language*), za red. A. P. Hryshchenka, Kyiv, Rad. shk., 1993, 361 p. [in Ukrainian].

8. Сучасна українська літературна мова: Фонетика / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1968. – 435 с. / Suchasna ukrainska literaturna mova: Fonetyka (*Modern Ukrainian Literary Language*), za red. I. K. Bilodida, Kyiv, Nauk. Dumka, 1968, 435 p. [in Ukrainian].

9. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова: Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія: навч. посібн. / Н.І.Тоцька / – К. : Вища шк., 1981. – 184 с. / Totska N. I. Suchasna ukrainska literaturna mova: Fonetyka. Orfoepiia. Hrafiika. Orfohrafiiia (*Modern Ukrainian Literary Language: Phonetics. Orthoepy. Graphics. Orthography: Educational Manual*), Kyiv, Vyshcha shk., 1981, 184 p. [in Ukrainian].

10. Шкуратяна Н. Г. Методика вивчення орфографії: посібн. для вчит. / Н.Г.Шкуратяна. – К. : Рад. шк., 1985. – 130 с. / Shkuratiana N. H. Metodyka vuvchennia orfohrafii (*Methods of Teaching Orthography: Manual for Teachers*), Kyiv, Rad. shk., 1985, 130 p. [in Ukrainian].

11. Яворська С. Т. Робота з орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору: навч – метод. посіб. / С.Т.Яворська. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2000. – 198 с. / Yavorska S. T. Robota z orfohrafii u protsesi vuvchennia budovy slova i slovotvoru (*Work on Orthography in the Process of Learning Structure of Word and Word Formation: Educational-Methodological Manual*), Donetsk, TOV «Lebid», 2000, 198 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «23» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «27» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Мацько В. – доктор філологічних наук, професор

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Яворська Стефанія – професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: s.yavorska@kubg.edu.ua

Yavorska Stefaniia – professor of the Ukrainian language department of Borys Grinchenko Kyiv University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: s.yavorska@kubg.edu.ua

Цитуйте цю статтю як:

Яворська С. Методика опрацювання різних за лінгвістичною природою написань у контексті професійного становлення філологів / Стефанія Яворська // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 197–203.

Cite this article as:

Yavorska S. Methods of Work on Different by Linguistic Nature Writings in the Context of Professional Forming of Philologists, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 197–203.

УДК 378.01(045)

ІННА ЯЩУК,

доктор педагогічних наук, професор,

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

INNA YASHCHUK,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

orcid.org/0000-0003-4028-3327

Теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови

Theoretical Bases of Forming Foreign Language Communicative Competence as a Component of Professional Competency of the Future Teacher of Foreign Language

У статті розглядаються підходи зарубіжних і вітчизняних вчених щодо визначення сутнісних характеристик понять «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «професійна компетентність»; вирізняють структурні компоненти змісту навчання щодо формування у майбутніх вчителів іноземних мов «іншомовної комунікативної компетенції», як важливої й невід'ємної складової їх професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, професійна компетентність, майбутній вчитель іноземної мови.

The article deals with the approaches of Ukrainian and foreign researchers to define the content and structure of notions «competence», «communicative competence», «professional competence». A brief description is given to the concept of the notion «foreign language communicative competence» as a key one in the study. The comparison of European and Ukrainian variants of the component composition of foreign language communicative competence shows that the structure of communicative competence is not complete and requires improvements. The article shows the necessity of forming and improving foreign

language communicative competence in a combination of its components: lingual, speech, socio-cultural, compensatory, educational and cognitive competences. The state educational standards for higher educational schools initiates the need to train specialists who are ready to develop foreign language communicative competence of students. Teacher training requires examining of different approaches to the definition, content and structure of foreign language communicative competence, analyzing requirements and creating conditions promoting the formation of the communicative competence of pupils.

Key words: *competence, communicative competence, foreign language communicative competence, professional competence, future teachers of foreign languages.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Подальший розвиток України як суверенної держави нерозривно пов'язаний із реформуванням національної системи освіти. Оновлення змісту освіти є визначальним її складником і передбачає приведення його у відповідність до сучасних європейських вимог та світових стандартів.

Вибраний Україною євроінтеграційний курс, що виражається у: включенні України до Болонського процесу, основною метою якого є гармонізація національних систем вищої освіти, що сприяє формуванню єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці; профілізації української освіти, спрямованої на реалізацію державного освітнього стандарту з урахуванням профілю ВНЗ; модернізації української освіти загалом і підвищенні статусу навчальної дисципліни «Іноземна мова», зумовлює необхідність перегляду вимог до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які пов'язані насамперед із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення у студентів необхідних іншомовних компетенцій, що у майбутньому дадуть можливість випускникам вищого навчального закладу, а також школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі.

Правомірність цієї думки підтверджується низкою вітчизняних документів, зокрема, Законами України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), наказом Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні», Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2017) та іншими нормативними документами, в яких зазначена необхідність всебічного розвитку особистості, підвищення рівня якості мовної освіти, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування.

Питання стандартів професійної підготовки вчителів відображені в низці міжнародних документів, зокрема, рекомендаціях ЮНЕСКО та МОП (Міжнародної організації праці) «Про становище і статус учителів» (1996 р.), Маніфесті Ради Європи «На шляху до Європи знань» (1997 р.), Висновках 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети європейського співробітництва», Доповіді Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001), «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2002), «Освіта і підготовка 2010» (2004), «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» тощо.

Володіння іноземними мовами, уміння ними послуговуватися у щоденному і діловому житті, що включає професійну комунікацію з носіями іноземної мови, – ознака висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця. Саме тому виникає суспільна потреба у підготовці компетентного вчителя із сформованою іншомовною комунікативною компетенцією, якому притаманний високий рівень професіоналізму, інноваційний стиль мислення, індивідуальний стиль професійної діяльності; готовність до постійної самоосвіти, неперервного оновлення знань і постійного самоудосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема компетентності, різні її аспекти, привертала увагу багатьох дослідників. Вона розроблялася і була представлена в працях зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена; вітчизняних І. Беха, Н. Бібік, О. Биковської, В. Вербицького, О. Локшина, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інших. Практична реалізація формування компетентностей особистості висвітлена в працях В. Болотова, І. Зимньої, Е. Зеєра, М. Катуні, О. Лебедева, А. Хуторського та інших.

Проблема змісту та структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови висвітлюються у цілій низці наукових досліджень. Зокрема, професійна підготовка вчителя іноземних мов розглянута в наукових дослідженнях О. Бігич, Н. Божко, Н. Микитенко, О. Мисечко, Л. Морської; особливості розвитку і функціонування іноземної мови у контексті сучасних підходів до її викладання у вищих навчальних закладах дослідили Н. Борисова, Г. Гринюк, О. Кузнецова, С. Ніколаєва; особливості комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов присвятили свої роботи М. Болдирев, Є. Пасов; сучасні технології професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови розкриті в наукових працях В. Адольфа, В. Карташова, В. Кузовлев, І. Степанова);

проблема формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності висвітлена у дослідженнях Л. Денисюк, Н. Данілової, Н.Клюєвої, В.Куніциної, Н.Казаринової, С. Ніколаєвої, Т. Ціпан та ін.

Формулювання цілей статті... У нашій статті ми ставимо за мету на основі теоретичного аналізу міжнародних та вітчизняних наукових джерел розкрити сутнісні характеристики та вирізнити особливості формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов,

Виклад основного матеріалу... Сьогодні не існує єдиного наукового підходу до визначення основних понять «компетенція», «компетентність» «комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «професійна компетентність». Розглянемо деякі з цих підходів.

Основні компетенції були розроблені Г. Халажем (G. Halasz) відповідно до вимог Європейського суспільства (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні, політичні та соціальні зміни в європейському суспільстві тощо) і представлені у доповіді В. Хутмахера. У питанні визначення якості основних компетенцій, він орієнтувався на *два підходи: перший* ґрунтується на тому, що їх може бути лише дві, тобто уміння писати і думати (scriptural thought (writing) і rational thought); а *другий підхід* – їх може бути сім: навчання (learning); дослідження (searching); мислення (thinking); спілкування (communicating); співпраця, взаємодія (co-operating); уміти робити справу, доводити справу до завершення (getting things done); адаптуватися до себе, приймати себе (adopting oneself) [13]

У своїй доповіді він наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні оволодіти молоді європейці:

– політичні і соціальні компетенції, тобто такі, як: здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у підтримці і покращенні демократичних інститутів;

– компетенції, які пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії, розвитку нетолерантності у ставленні один до одного, школа повинна навчити випускників міжкультурним компетенціям, зокрема, прийняття розмаїття культур, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

– компетенції, які відносяться до оволодіння (mastery) усною і писемною комунікацією, і які дуже важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. Тому володіння більш, як однією мовою – вимога сьогодення;

– компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства, володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, визначення їх слабких і сильних сторін, способів критичного ставлення до інформації, яка поширюється масмедійними засобами і рекламою;

– здатність навчатися упродовж життя в якості основи неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [13, с. 11].

У наукових колах поняття «компетенція» і «компетентність» часто ототожнюються, хоча вони різні. Ми дотримуємося точки зору Дж. Равена, який зазначає: «компетенція - це сукупність характеристик особистості, які необхідні для ефективного здійснення певного виду діяльності. Компетентність – інтегративна особливість, яка формується на основі набутих в процесі навчання і практичної діяльності знань, умінь, навичок, способів діяльності і забезпечує здатність особистості ефективно здійснювати певний вид діяльності [7, с.16]. Компетентність є особистісним утворенням, яка проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Компетенція і компетентність співвідносяться і як абстрактна ідеальна схема, яка задає певний стандарт освіти, і як конкретна особливість особистості, що виражається у здатності цією особистістю здійснювати певний вид діяльності. Компетентність не є простою сумою знань, умінь, навичок, способів діяльності, а формується лише в тому випадку, якщо особистість уміє їх інтегровано застосовувати для досягнення необхідного результату у постійно змінюючих життєвих ситуаціях.

Російський вчений А.Хуторської визначає загальнопредметні, предметні, а також ключові компетенції, які в свою чергу поділяються на ціннісно-смыслову, загальнокультурну, інформаційну, навчально-пізнавальну, комунікативну, соціально-трудова та компетенцію особистісного самовдосконалення [10].

У свою чергу І. Зимня виокремлює три основні групи компетентностей: компетентності, які відносяться до самого себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (тобто комунікативні); компетентності, які відносяться до діяльності людини і проявляються у всіх її типах і формах [2, с.7]. До комунікативних компетенцій (компетенція у спілкуванні) вона відносить: усне, письмове мовлення, діалог, монолог, сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділова

переписка; ділове мовлення, бізнес-мовлення; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта [там само, с.9].

У рамках проекту Тюнінг (TUNING), визначено такі класи компетентностей:

– спеціальні / фахові (specific) – є ключовими для здобуття будь-якого ступеню, безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями предметної області;

– загальні / універсальні (general) – здобуваються в рамках певної навчальної програми, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування, формують здатність до працевлаштування (employability): інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; наприклад, здатність до аналізу і синтезу, управління інформацією, володіння другою мовою тощо); міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця тощо); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; наприклад, здатність до навчання, лідерство тощо) [9].

Як бачимо, при всьому розмаїті підходів і неспівпадінні в тлумаченнях компетенцій звертає на себе увагу той факт, що комунікативна компетенція виокремлюється вищезазначеними авторами як важлива життєва компетенція, яка визначає успішну соціалізацію людини.

У практиці мовної освіти комунікативну компетенцію часто розуміють у вузькому розумінні, ставлячи її в одну низку з мовленнєвою, лінгвістичною, етнокультурною.

Автори Б. Блум, Г. Мадос та Дж. Гастінгс комунікативну компетенцію розглядають як складне, системне утворення, у структурі якої чотири компоненти (види компетенцій):

1) дискурсивна компетенція (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії);

2) соціолінгвістична компетенція (здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації; (ілюктивний акт – втілення у висловлюванні, яке виникає в ході мовлення, певної комунікативної мети);

3) стратегічна компетенція (здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації);

4) лінгвістична компетенція (здатність розуміти та продукувати вже вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання) [11, с.20].

Комунікативну компетенцію як «знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих і створення власних програм мовленнєвої поведінки» розглядає вітчизняна дослідниця О. Овчарук [5, с. 8]. Таке розуміння цього поняття співвідноситься з підходом А. Хуторського, при якому освітня компетенція – це сума знань, умінь і навичок.

Більш продуктивним в освітньому плані нам вбачається визначення І. Секрета, який розглядає комунікативну компетенцію, перш за все, як якість особистості, як «здатність людини до спілкування в одному, декількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість» [8]. Такий підхід дозволяє аналізувати комунікативну компетенцію з точки зору антропоцентричного підходу.

Як бачимо, в цілому на сьогодні у лінгвометодичних дослідженнях зміст і структура поняття «комунікативна компетенція» не отримали однозначного визначення. Ми відносимо комунікативну компетенцію до базових компетенцій особистості.

Іншомовна комунікативна компетентність набула широкого свого розвитку у зв'язку з розширенням доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, інтеграцією України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, прагненням до самореалізації себе як конкурентоздатного та кваліфікованого фахівця.

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна компетенція розкривається через такі три компоненти, як:

– лінгвістична компетенція (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– соціальна компетенція (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

– комунікативна компетенція (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [14].

У міжнародних наукових колах, як і у вітчизняних, існують різні підходи до тлумачення поняття «іншомовна комунікативна компетенція». Її тлумачать як: комунікативне удосконалення

(Л. Бахман), мовленнєва компетентність (Н. Гез), комунікативна грамотність (М. Вятютнев), соціолінгвістична грамотність (В. Сафонова), вербальна комунікативна компетентність (Дж. Савінсон), комунікативні здібності (Е. Зеер), комунікативні уміння (Р. Белл); рівень мовної підготовки фахівця, що забезпечує успішність комунікацій, що дозволяє оперувати спеціальною термінологією і формувати культуру мовного поведіння в майбутніх ситуаціях професійної діяльності (М. Беріско, Н. Бідюк, А. Гусейнова, В. Грейб (W. Grabe) С. Ігнат'єв, С. Ніколаєва); набір компетенцій, що охоплює такі їх різновиди: лінгвістичну, тематичну, прагматичну, соціокультурну; навчальну, комунікативну (уміння спілкуватися без створення напруги зі співрозмовником, співпрацювати з ним) (І. Секрет).

Причинами різних підходів до тлумачення вищезазначеного поняття ми вбачаємо в особливостях перекладу цього терміну: у вітчизняних джерелах англійський термін «communicative competence» перекладається і як «комунікативна компетенція», і як «комунікативна компетентність», а також в багатоаспектності категорії, що розглядається.

Враховуючи вищезазначені визначення, ми розглядаємо іншомовну комунікативну компетенцію як відносно стійку інтегративну характеристику освіченості суб'єкта іншомовної діяльності, яка дозволяє фахівцеві реалізувати під час загальнокультурної і професійної діяльності набуті іншомовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій. Вона становить важливу складову професійної компетентності особистості, яка визначається рівнем володіння ключовими базовими компетенціями, а саме: сукупністю знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів. Іншомовна комунікативна компетенція формується в процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки, і ґрунтується на компетентнісному підході.

Оскільки відповідно до концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» «спілкування іноземними мовами, що включає уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [3] визначене як одна з 10 головних ключових компетентностей, якими повинен оволодіти кожен випускник української національної школи, то гостро постає питання про якісну професійну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, що включає оволодіння ним високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності. Професійна компетентність відображає готовність і здатність людини кваліфіковано виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві нормативів і стандартів.

Саме цей аспект змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови. Оскільки мовні стандарти вищої школи передбачають: формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом розвитку міжособистісних і інтерактивних мовленнєвих умінь; формування міжкультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається; розвиток міждисциплінарних зв'язків і соціальної культури засобами іноземної мови; порівняльний аналіз функціонування рідної та іноземної мов і культур; участь в діяльності вузівського співтовариства в умовах полікультурного середовища; формування готовності до освіти засобами іноземної мови упродовж життя, то у зміст навчання іноземній мові слід включати:

- сфери комунікативної діяльності, теми й ситуації, мовні дії і мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення й навички оперування ним;
- комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, у тому числі в інтеркультурних ситуаціях;
- систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається.

Це не лише суттєво оновить зміст навчання іноземною мовою, але й сприятиме введенню нових способів формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов, які володіють основами організації та проведення заходів освітньо-професійної діяльності з використанням досягнень в галузі комунікативних процесів у навчанні.

При цьому компетентнісний підхід (competence-based approach), який тлумачиться як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей відповідно до європейського проекту Тюнінг (TUNING) [4], в рамках реалізації цілей Болонського процесу ми вважаємо основним, оскільки в основі його впровадження має бути перехід від процесного до результатного в організації навчання; визначення запланованих (очікуваних) результатів навчання (компетентностей): 1) нормативних (для галузі освіти); 2) на рівні програми навчання; 3) на рівні навчальних компонентів (курсів, модулів, проектів тощо); упровадження технологій навчання та

викладання, орієнтованих на заплановані результати; упровадження стандартів оцінювання, орієнтованих на вимірювання результатів навчання [4].

Компетентнісний підхід висовує на перше місце не інформованість студента, а уміння вирішувати проблеми. Тому технології для формування професійної компетентності повинні носити практико-орієнтований характер, і в результаті сформувати здатність студента до дії, вирішення педагогічних завдань. Це, зокрема такі компетентнісні технології: метод проектів; розвиток критичного мислення через читання и письмо; метод дебатів; ігрові технології (мовленнєві ігри, драматизація); проблемні дискусії; технології інтерактивного навчання (в парах, малих групах); технологія модульного навчання.

Узагальнюючи вищесказане, слід відмітити, що врахування даних аспектів підвищить ефективність навчального процесу і буде сприяти успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов.

Висновки... Сучасна освітня ситуація вимагає якісно нового фахівця, який володіє сукупністю професійних знань, умінь і навичок, серед яких виокремлюються іншомовна комунікативна компетенція, яка, як відносно стійка інтегративна характеристика освіченості суб'єкта іншомовної діяльності, дозволяє фахівцеві реалізувати під час загальнокультурної, комунікативної й професійної діяльності придбані іншомовні знання й уміння, а також використовувати узагальнені способи комунікативної діяльності в умовах реалізації професійних функцій. Компетентнісний підхід для майбутніх вчителів іноземних мов передбачає не лише збагачення інформацією щодо вирішення конкретних соціальних чи професійних завдань, у яких можуть проявитися і зреалізуватися практичні уміння та навички, але й сформувати іншомовну комунікативну компетенцію як визначну складову навчального процесу вищого навчального закладу. Визначення інтерактивних форм і методів навчання, що сприятимуть формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов, та активного їх впровадження у навчальний процес вважаємо перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18. / Derzhavnyi standart zahalnoi pochatkovoї osvity (*State standard of General primary education*), Elementary school, 2011, Issue 7, pp. 1-18. [in Ukrainian].
2. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XII Всероссийского совещания. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2: Компетентность человека – новое качество результата образования. – С. 4–15. / Zimnyaya I. A. Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya (*The competence of the person – the new quality of education result*), Problemy kachestva obrazovaniya, Moscow, Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2003, Book 2, pp. 4–15. [in Russian].
3. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. / Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» (*Conceptual foundations of reform of secondary education «New Ukrainian school»*), Electronic resource. – mode of access: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. [in Ukrainian].
4. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.- уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с. / Natsionalnyi osvitnii hlosarii : vyshcha osvita (*National educational Glossary: higher education*), avt.- uklad.: I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash i in.; za red. D. V. Tabachnyka i V. H. Kremenya, Kyiv, TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2011, 100 p. [in Ukrainian].
5. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. / Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisonoho pidkhodu: stratehichni oriientury mizhnarodnoi spilnoty (*The development of competence-based approach: strategic guidelines for the international community*), Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy, Kyiv, K.I.S., 2004, 112 p. [in Ukrainian].
6. Проект ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному». Модернізація освіти України. Аналітичний огляд результатів Всеукраїнського опитування керівників ЗОНЗ у 2004 році. – Київ: 2004. / Proekt PROON «Osvitnia polityka ta osvita «rivnyi – rinvomu». Modernizatsiia osvity Ukrainy. Analitichnyi ohliad rezul'tativ Vseukrainskoho opytuvannya kerivnykiv ZONZ u 2004 rotsi (*The project «Educational policy and education «equal to equal». Modernization of education in Ukraine. Analytical review of the results of a nationwide survey of the heads of secondary schools in 2004*), Kyiv, 2004. [in Ukrainian].
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равенн; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с. / Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy (*Pedagogical testing*), Moscow, Kogito-Centr, 2001, 142 p. [in Russian].
8. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність : проблема визначення [Електронний ресурс] / І. В. Секрет. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/322/8410>. / Sekret I. V. Inshomovna profesiina

kompetentnist : problema vyznachennia (*Foreign language professional competence : problem determination*), Electronic resource. – mode of access : <http://vuzlib.com/content/view/322/8410>. [in Ukrainian].

9.Таланова Ж. В. Підходи до розроблення галузевих рамок кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ihed.org.ua/ua/proinstytut/podii.html>. / Talanova Zh. V. Pidkhody do rozroblennia haluzevykh ramok kvalifikatsii v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (*Approaches to development of sectoral qualifications framework in the European higher education area*), Electronic resource. – mode of access : <http://www.ihed.org.ua/ua/proinstytut/podii.html>. [in Ukrainian].

10. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 : Центр «Эйдос». – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/news/complet/htm>. / Xutorskoj A. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty (*Key competences and educational standards*), Electronic resource. – mode of access : <http://www.eidos.ru/news/complet/htm>. [in Russian].

11. Bloom B. S. Evaluation to Improve Learning / B. S. Bloom, G. F. Madaus, J. T. Hastings. – New York, 1981. – 121 p. [in English].

12. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p. [in English].

13. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. [in English].

14. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002 [Electronic resource]. – mode of access : <http://www.edu.languagelearning.com.ua>. [in English].

Дата надходження статті: «30» березня 2017 р.

Стаття прийнята до друку «26» квітня 2017 р.

Рецензенти:

Пехота О. – доктор педагогічних наук, професор

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Ящук Інна – декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: yashchuk.ip@gmail.com

Yashchuk Inna – dean of the faculty of primary education and philology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, yashchuk.ip@gmail.com

Цитуйте цю статтю як:

Ящук І. Теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови / Інна Ящук // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 203–209.

Cite this article as:

Yashchuk I. Theoretical Bases of Forming Foreign Language Communicative Competence as a Component of Professional Competency of the Future Teacher of Foreign Language, *Pedagogical Discourse*, 2017, Issue 22, pp. 203–209.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Андрій Балендр – доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: drbalen@i.ua

Бабіч Ольга – викладач кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, e-mail: oliababich1@gmail.com

Біницька Катерина – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kgpa@ukr.net

Блощинський Ігор – професор кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: blosch@ukr.net

Брежнева Світлана – здобувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail: svetlana_bregneva@mail.ru

Бриндіков Юрій – доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат психологічних наук, доцент, e-mail: bryndik@i.ua

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Гаврилюк Маріанна – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: mhavrilyuk@gmail.com

Голодюк Лариса – заступник директора з науково-методичної діяльності Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: golodiuk_larysa@ukr.net

Гук Людмила – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук, e-mail: luidmila.i.huk@lpnu.ua

Данильчук Лариса – доцент кафедри педагогіки і психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: larisa-katerina@mail.ru

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: king_feodor@email.ua

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: larisazdan@ukr.net

Зельницький Андрій – провідний науковий співробітник науково-дослідного управління проблем розвитку військової освіти та науки центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, кандидат педагогічних наук, професор, e-mail: andnik0808@gmail.com

Крищук Богдан – начальник наукового відділу, доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Крутії Катерина – професор кафедри педагогіки та методики початкової і дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Кушнір Валентина – професор кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: valkushnir1@gmail.com

Лебедь Галина – здобувач кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, e-mail: gallale@ukr.net

Лисак Галина – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: lysak_halyna@ukr.net

Лівшун Олександр – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, e-mail: a.livschun@yandex.ua

Лісна-Міськів Наталія – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: natalisnamiskiv@gmail.com

Лісниченко Юрій – начальник кафедри тактики і загальновійськових дисциплін Військової академії (м. Одеса), кандидат педагогічних наук, e-mail: lisnicheko@gmail.com

Мазуренок Марина – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: mazurenok88@gmail.com

Мосейчук Юрій – завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, e-mail: yr-mosey@ukr.net

Осадча Катерина – доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, e-mail: ketrinpicasa@gmail.com

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: poliform55@gmail.com

Плиська Юрій – доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: oa@oa.edu.ua

Поліщук Олександр – декан факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор філософських наук, доцент, e-mail: Prokurator2007@ukr.net

Поплавська Олена – старший викладач кафедри вищої математики та комп'ютерних застосувань Хмельницького національного університету, e-mail: helen.poplavskaya@gmail.com

Рябовол Лілія – доцент кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: lilya.ryabovol@mail.ru

Самарук Наталія – доцент кафедри вищої математики та комп'ютерних застосувань Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: samaruk_nm@ukr.net

Соляр Лариса – асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, e-mail: solarlarisa@mail.ru

Степанюк Алла – професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: alstep@tnpu.edu.ua

Стражнікова Інна – професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: zavina@email.ua

Суховієнко Наталія – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: chrysantemum14@gmail.com

Ткачук Ганна – доцент кафедри хімії Хмельницького національного університету, кандидат технічних наук, доцент, e-mail: anna_tc@mail.ru

Тульська Оксана – доцент кафедри екології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: tulska2009@rambler.ru

Хренова Вікторія – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, viktoriya74@meta.ua

Чала Анна – доцент кафедри української та російської філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, e-mail: anya.klochko@yandex.ru

Шквир Оксана – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: shkvyr@ukr.net

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: shorobura@gmail.com

Яворська Стефанія – професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: s.yavorska@kubg.edu.ua

Ящук Інна – декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: yashchuk.ip@gmail.com

AUTHORS OF THE VOLUME

Babich Olha – instructor of the English language department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: oliababich1@gmail.com

Balendr Andrii – assistant professor of the English Language Department of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: drbalen@i.ua

Binytska Kateryna – assistant professor of the department of pedagogics of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: kgpa@ukr.net

Bloshchynskyi Ihor – professor of the English Language department of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: blosch@ukr.net

Breznieva Svitlana – postgraduate student of the department of theory and methodic music education and choreography Bohdan Kmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, e-mail: svetlana_bregneva@mail.ru

Bryndikov Yurii – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of psychological sciences, associate professor, e-mail: bryndik@i.ua

Chala Anna – assistant professor of ukrainian and russian philology department of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, candidate of pedagogical sciences, e-mail: anya.klochko@yandex.ru

Danylchuk Larisa – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: larisa-katerina@mail.ru

Golodiuk Larysa – deputy director on scientific-methodological work of Municipal Institution «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynskyi», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: golodiuk_larysa@ukr.net

Havrylyuk Marianna – assistant professor of foreign languages department of National University «Lviv Politechnic», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: mhavrilyuk@gmail.com

Huk Luidmila – teacher of foreign languages department of National University «Lviv Politechnic», candidate of pedagogical sciences, e-mail: luidmila.i.huk@lpnu.ua

Khrenova Victoriia – senior teacher of the department of theory and methodology of labour and professional education of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, e-mail: viktoriya74@meta.ua

Krutii Kateryna – professor of the department of pedagogy and methods of primary and pre-school education of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: katerina.krutiy@gmail.com

Kryshchuk Bohdan – head of the scientific department, assistant professor of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Kushnir Valentina – professor of the department of pre-school education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: valkushnir1@gmail.com

Lebed Galyna – postgraduate student of the department of pedagogy, management education and innovation of Municipal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council, e-mail: gallale@ukr.net

Lisna-Miskiv Natalia – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: natalisnamiskiv@gmail.com

Lisnichenko Yurii – head of the department of tactics and general war disciplines of Military Academy (city of Odesa), candidate of pedagogical sciences, e-mail: lisnicheko@gmail.com

Livshun Oleksandr – senior teacher of the department of theory and methodology of labour and professional education of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, e-mail: a.livschun@yandex.ua

Lysak Halyna – assistant professor of the department of practice of foreign language and methods of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: lysak_halyna@ukr.net

Mazurenok Maryna – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: mazurenok88@gmail.com

Moseichuk Yurii – head of the department of physical training and fundamental of health of Yurii Fedkovich Chernivtsi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: yr-mosey@ukr.net

Osadcha Kateryna – assistant professor of informatics and cybernetics department of Melitopol state pedagogical university named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences, e-mail: ketrinpicasa@gmail.com

Osadchy Viacheslav – head of informatics and cybernetics department of Melitopol State Pedagogical University Named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: poliform55@gmail.com

Plyska Yurii – assistant professor of the department of psychology and pedagogy of National University «Ostroh Academy», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: oa@oa.edu.ua

Polishchuk Oleksandr – dean of the faculty of arts of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of philosophical sciences, associate professor, e-mail: Prokurator2007@ukr.net

Poplavska Olena – assistant professor of the department of mathematics and computer applications of Khmelnytskyi National University, e-mail: helen.poplavskaya@gmail.com

Riabovol Lilya – assistant professor of the department of state and legal disciplines and administrative law of the Central-Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: lilya.ryabovol@mail.ru

Samaruk Nataliya – assistant professor of the department of mathematics and computer applications of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: samaruk_nm@ukr.net

Shkvyr Oksana – assistant professor of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: shkvyr@ukr.net

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: shorobura@gmail.com

Solyar Larysa – assistant of the department of playing the musical instruments of Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, e-mail: solarlarisa@mail.ru

Stepaniuk Alla – professor of the department of general biology and methodology of natural sciences teaching of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: alstep@tnpu.edu.ua

Strazhnikova Inna - professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of the State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk», doctor of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: zavina@email.ua

Sukhoviienko Nataliia – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: chrysantemum14@gmail.com

Tkachuk Hanna – assistant professor of chemistry department of Khmelnytskyi National University, candidate of engineering, associate professor, e-mail: anna_tc@mail.ru

Tulska Oksana – assistant professor of the ecology department of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: tulska2009@rambler.ru

Vykhrushch Vira – professor of pedagogics and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: nazarenkovira@i.ua

Yashchuk Inna – dean of the faculty of primary education and philology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, yashchuk.ip@gmail.com

Yavorska Stefaniia – professor of the Ukrainian language department of Borys Grinchenko Kyiv University, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: s.yavorska@kubg.edu.ua

Zavgorodnia Tetiana - doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of the State Higher Educational Establishmnet «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk», e-mail: king_feodor@email.ua

Zdanevych Larysa – head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: larisazdan@ukr.net

Zelnytskyi Andriy – leading scientific researcher of the scientific-research department of the problems of military education development and science of the military-strategic researches center of National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, candidate of pedagogical sciences, professor, e-mail: andnik0808@gmail.com

Вимоги до написання та оформлення статей

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти, управління навчальними закладами тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами** (приклад оформлення статті див. у рубриці сайту «Приклад оформлення статті»):

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською (англійською, польською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 100-150 слів і англійською мовою після анотації і ключових слів українською мовою – 250-300 слів) (слова-маркери до анотацій див. у додатку 3). **Анотація англійською мовою завіряється підписом філолога.**

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис.*

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003 (але не пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – півтора, відступ першого рядка – 1,25 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати кутові («») (французькі) лапки, круглі дужки (), розрізняти символи тире (–) і дефіса (-) (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на

використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редакційною колегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел (правила транслітерації див. у додатку 4). Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англійські джерела літератури не транслітеруються.**

10. Обсяг статті повинен бути в межах 9–15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6–9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів) (українською та англійською мовами);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада (українською та англійською мовами);
- 4) місце роботи: назва країни, назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи) (українською та англійською мовами);
- 5) назва статті українською та англійською мовами (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотації до статті та ключові слова українською та англійською мовами;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури, транслітерований список (references);
- 9) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «_»_____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Диски та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, здобувачів));
- 3) рецензія на статтю, підготовлена і підписана доктором наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) авторську угоду на публікацію;
- 6) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович (067-914-74-98).

Demands to the writing and execution of the articles

Original (not early published) articles of theoretical and experimental character on actual problems of theory of pedagogics, didactics, history of pedagogics, Educational process and school management, techniques, upbringing, development, professional orientation of pupils and students in educational establishments and out-of-school education facilities, comparative pedagogics, social pedagogics, postdiploma education, degrees education, management of educational establishments etc. have been published in collection of the scientific papers «Pedagogical Discourse». The article must expand some problem in that branch, to which it is dedicated, and must have scientific novelty and value (theoretical and (or) practical).

Demands to the articles:

The author must introduce such **demands** according to the writing of the article (the example of execution of the article the author can see in the triumphal column of website «The example of the execution of the article»):

1. The journal accepts papers that are relevant to the subject of the digest, which is reflected in the top left UDC.

2. The articles should be written in Ukrainian (English, Polish, Russian) language in a scientific style and don't contain grammatical errors (the article should be verified and signed by the philologist).

3. The structure of the article should have the following elements (according to the Decree of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine from 15.01.2003 №7-05/1, paragraph 3 (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2003, № 1, p. 2)) [Appendix 1]:

– statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks;

– analysis of recent researches and publications, which have begun solving this problem and relied upon by the author, highlighting the unsolved issues of the general problem considered in the article;

– the aim of the article (problem);

– presentation of the basic research material with full justification of scientific results;

– the conclusions of described research and perspectives for further research in this direction.

The article should contain the list of used sources and literature, executed in accordance with SSTC GOST 7.1:2006 «System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic record. Citation. General requirements and rules» (see Examples of bibliographical descriptions in the source list... (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2009, № 5, pp. 26–30)); abstract and key words (in Ukrainian under the title of the article is 100–150 words and in English after the abstract and key words in Ukrainian – 250–300 words) (words-markers for annotation, see Appendix 3). **Abstract in English should be signed by the philologist.**

4. The author of the article is responsible for the correctness and accuracy of submitted material, accurate citation of sources and references and links to them that he claims his signature on the back of the last page, stating: *verified, edited, date, signature*.

5. Manuscript submitted on a CD-ROM that contains materials accumulated in the form of a MS Word 2003 document (but not later versions of this software). The signed by the author printed version of the manuscript comes with the disc. The text on the disk must be identical to the printed. The materials should be submitted in the envelope of A4.

6. Document settings: *paper size* – A4 (portrait orientation), *margins* – top, bottom, right, left – 2 cm, *font* – Times New Roman, Cyr, size 14, regular style, without hyphens and tabs, *spacing* – line spacing – single, first line indentation – 1,25 cm, *the paragraph alignment* – justified.

7. The whole text of the article must be typed with the same type and size in one column. Do not use accents and hyperlinks. You can select the characters (text in italics or bold). It is desirable to avoid (where possible) typing in big letters. Author must follow the rules of computer typing, in particular, it is necessary to use angular («») (French) quotation marks, parentheses (), to distinguish the characters dash (–) and hyphen (-) (dash separated on both sides by spaces and more the length of the hyphen). The page numbering is not marked (the pages are numbered in pencil on the back of the hard copy of the manuscript).

8. Illustrations (figures, tables, formulas, graphs, charts) are printed in bold 10 pt, centered, component parts are grouped into a single object. Captions and references to them in the text are required. The total number of illustrations should not exceed ten (they all fall within the general scope of the article).

9. The bibliography should include at least 5 references, executed in the prescribed manner with the obligatory indication of the number of pages. In reference to the used sources and literature indicate their sequence number in the list of references and page, which fill in square brackets (example: [4, p. 32]). If the author uses references to several literary sources, it is indicated thus: [4; 32]. The bibliography is

arranged in alphabetical order or in the order of references in the text. The papers without the bibliography will not be considered by the editorial board. Definitely the transliteration of the list of references is given at the end of the article (transliteration rules, see Appendix 4). Transliterated list of references is a complete analog of the list of references and is based on the transliteration of the original in Latin. **Links to English-language sources are not transliterated.**

10. The size of the article should be in the range of 9–15 pages, typed and executed in accordance with clauses 6 to 9.

11. The materials are arranged in the following sequence:

- 1) UDC;
- 2) the initials and surname of author(s) (in Ukrainian and English);
- 3) academic degree, academic title, position (in Ukrainian and English);
- 4) place of work: name of country, name of organization (abbreviation), locality (if its name is not included with the name of the institution) (in Ukrainian and English);
- 5) the title of the article in Ukrainian and in English (typed in lowercase letters with uppercase first);
- 6) article abstract and key words in Ukrainian and English languages;
- 7) the text of the article (following all the above requirements);
- 8) the list of used sources and literature, transliterated list (references);
- 9) a place to record the date of receipt of the manuscript to the editorial board – «__»_____201__y.

The articles, that do not conform to the above requirements, will be not accepted for consideration. Disks and printed copies of the articles are not returned to the authors.

The editorial board sent the following materials:

- 1) the article in accordance with the above requirements;
- 2) a certified extract from the meeting of the department of the educational institution or laboratory research institution on the recommendation of the article for publication (for postgraduate students);
- 3) review of the article, prepared and signed by the Doctor of sciences and certified in the prescribed manner;
- 4) on a separate sheet an information about the author(s) in the following form [Appendix 2];
- 5) copyright agreement for publication;
- 6) net-addressed envelope for correspondence with the editorial board.

All materials must be sent to the address of **editorial board:**

29013, Khmelnytsky, Proskurivskoho Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

tel: +38(0382) 79-59-45

Contact person: Halus Oleksandr, Kryshchuk Bohdan +38-(067-914-74-98).

Додаток 1 / Appendix 1

**Про підвищення вимог до фахових видань,
внесених до переліків ВАК України**

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організовують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для
аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Appendix 2

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)

Surname _____
Initials _____
Scientific degree, academic title _____
Place of work (full name) _____
Position _____
Educational establishment, where author is
studying (for postgraduate students) _____
Private address _____
Contact telephones _____
Article heading _____
Date _____
Signature _____

Додаток 3 / Appendix 3
СЛОВА-МАРКЕРИ ДО АНОТАЦІЙ / WORDS-MARKERS FOR ANNOTATIONS

Акцентовано (<i>увагу на</i>)	Запропоновано <i>заходи щодо...</i>
Апробовано <i>підхід</i>	Зафіксовано
Аргументовано, <i>що</i>	Здійснено
Безпосередньо <i>у Полтаві</i>	Знайдено
Введено <i>в науковий обіг</i>	Зосереджено <i>увагу</i>
Вдосконалено	Зроблено <i>висновок</i>
Виведено <i>формулу</i>	З'ясовано
Вивчено <i>вплив</i>	Модифіковано
Виділено <i>операції</i>	На базі
Визначено <i>методику, перспективи, шляхи, складові, умови, орієнтацію...</i>	На конкретних прикладах На основі <i>узагальнення</i>
Викладено <i>заходи, аспекти, авторську інтерпретацію, схему, методику...</i>	На підставі <i>теоретико-емпіричних досліджень</i> проаналізовано
Виконано <i>порівняльний аналіз,</i>	Наведено
Використано <i>документи, акти...</i>	Надано <i>оцінку</i>
Вирішено <i>проблему</i>	Обговорено <i>необхідність, неможливість, принципи роботи</i>
Висвітлено <i>питання, проблеми, досвід, роль...</i>	Обрано <i>метод</i> Обраховано <i>вартість</i>
Висновки дослідження <i>про склад, ...можна використовувати у курсах...</i>	Обумовлено Представлено Продемонстровано
Висунуто <i>пропозиції</i>	Прослідковано
Виходячи з цього,	Простежено <i>проблеми, методи...</i>
Виявлено <i>чинники</i>	Реалізовано <i>методику</i>
Відмічено	Рекомендовано
Віднайдено <i>матеріали</i>	Оцінено
Відображено	Розглянуто <i>особливості, підходи...</i>
Впродовж	Розкрито <i>зміст, суть, поняття...</i>
Враховано	Розроблено
Встановлено <i>можливість, критерії...</i>	Синтезовано
Доведено <i>високу ефективність...</i>	Систематизовано
Дозволено	Створено
Досліджено <i>вплив, властивості</i>	Сформовано
Досягнуто	У ході експерименту <i>обґрунтовано</i>
За результатами <i>спостережень</i>	Установлено <i>тенденції</i>
Задокументовано	Уточнено <i>сутність поняття</i>
Залежно	

Додаток 4 / Appendix 4

Правила транслітерації списку використаних джерел /

Rules of the transliteration of the list of used sources

(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український/ російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a		a
Б	b		b
В	v		v
Г	g		h
Ґ	–		g
Д	d		d
Е	e		e
Є	yo		–
Є	–	ye	ie
Ж	zh		zh
З	z		z
И	i		y
І	–		i
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k		k
Л	l		l
М	m		m
Н	n		n
О	o		o
П	p		p
Р	r		r
С	s		s
Т	t		t
У	u		u
Ф	f		f
Х	x		kh
Ц	cz, c		ts
Ч	ch		ch
Ш	sh		sh
Щ	shh		shch
Ъ	”		–
Ы	y’		–
Ь	’		–
Э	e’		–
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською С, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати С перед буквами І, Е, У, Ж, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».
2. М’який знак та апостроф латиницею не відтворюються.
3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

Приклади транслітерації (references):

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykhologo-pedahohichnyi aspekt (The Ethnocultural Competence of the Modern Pedagogue: Psycho-Pedagogical Aspect), *Pedahohichnyi dyskurs*, 2007, Vol. 2, pp. 100–106. [in Ukrainian]

Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Venera V. Ye. Samostiina robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.) (*Students independent work in higher education of Ukraine: historical transformation (second half XIX – the end of the twentieth century)*), Rivne, 2011, 640 p. [in Ukrainian]

Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.

Онлайн транслітератор
<http://translit.kh.ua/?passport>

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 22
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький, 2017. – Вип. 22. – 222 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Крищук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Льїнський С.*

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Підписано до друку 24.05.2017 р. Здано до друку 24.05.2017 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 25,6.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 53.

Адреса редколегії:
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Видавець ФОП Сікорська С.В.
Свідоцтво серії Б-02, №054105

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 22
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief
I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, 2017, Issue 22, 222 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 24.05.2017. Submitted for publication 24.05.2017.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 25,6.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 53.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Publisher Individual Entrepreneur Sikorska S.V.
Certificate of the series B-02, №054105