

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



ISSN 2410-0897

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

ICV: 56,98

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-10-213

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 2 (40), 2019

Issue 2 (40), 2019

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2019

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ № 17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

The journal is included to the list of scientific specialized publications (According to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree № 793 dated 4 July 2014) the results of the these of Doctor and Candidate of Engineering Science can be published.

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 2 (40), 2019

Issue 2 (40), 2019

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 13 від 26.06.19 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 13 from June 26, 2019).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com.
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com;
tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 13 від 26.06.19 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: EDITORIAL BOARD:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Editor: Kurok Oleksandr Ivanovych – Historical sciences doctor, Pedagogical sciences candidate, Professor, Rector at the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Executive Editor: Zinchenko Volodymyr Pavlovych – Pedagogical sciences candidate, Assistant professor Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Scientific work and international relations vice-rector; |
| Відповідальний секретар: кандидат філологічних наук Холявко Ірина Вікторівна – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. | Executive Secretary: Kholyavko Iryna Viktorivna – Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. |
| Члени редколегії: | Members of Editorial Board: |
| Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Biryuk Lyudmyla Yakivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України; | Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University; |
| Вільш Іоланта – доктор хабілітований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України; | Vil'sh Iolanta – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member; |
| Жданик Бартоломій – доктор політології, ад'юнкт-професор Інституту політичних наук Варшавського університету (Республіка Польща); | Zhdanyuk Bartolomiy – Doctor of Politology, Adyunkt-professor of Political Sciences Institute at Warsaw University (Republic of Poland); |
| Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Preschool education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Кадикова Наталія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка | Kadykova Nataliya Volodymyrivna – assisntant of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University. |
| Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Kalish Valentyna Antonivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Кузнєцова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Kuznetsova Halyna Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Kurok Vira Panasivna – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the Pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Луценко Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Lutsenko Hryhoriy Vasyl'ovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Mishchik Lyudmyla Ivanivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Social education and social work chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Novykov Anatoliy Oleksandrovych – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; | Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, National University of «Chernihiv Collegium» Shevchenko Rector; |
| Пonomarenko Тetyana Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка; | Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna – Doctor of Educational Sciences, Professor of the Department of Preschool Education of Pedagogical Institute of Kyiv University named after Borys Hrinchenko; |
| Романов Олексій Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна (Росія); | Romanov Oleksiy Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia); |
| Рудишин Сергій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; | Rudyshyn Sergiy Dmytrovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; |
| Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка | Semenoh Olena Mykolayivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko; |
| Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. | Sobko Valentyna Oleksiyivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. |

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Лузан П. Г., Пашенко Т. М., Мося' І. А.** ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ 10
- Подольян О. М., Лещенко М. М.** СВІТОВІ МОДЕЛІ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ, ЩО ҐРУНТУЮТЬСЯ НА ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ 21
- Антонець А. В.** МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ 28
- Зінченко В. П.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 36
- Сагач О. М.** ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 49
- Сухойваненко Л. Ф., Заїка О. В.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У НАВЧАННІ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ МАТЕМАТИКИ 56
- Конопля В. О.** ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА» (КУРС ВИРІВНЮВАННЯ) 64
- Рожнова В. М.** СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 71

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Курок В. П., Кондратенко Т. В. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ | 79 |
| Благосмыслов О. С. ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ | 91 |
| Грона Н. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ | 97 |
| Лавриченко Н. М. РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ..... | 103 |
| Святогорів І. А. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ТЕКСТОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ | 111 |
| Карпусь О. С. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ФІНЛЯНДІЇ | 117 |
| Єжокіна Ю. І. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-МОРЯКІВ..... | 124 |
| Завражна О. М., Мороз І. О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ОСНОВНА ЗАДАЧА ДИНАМІКИ ЗВ'ЯЗАНИХ СИСТЕМ» | 132 |
| Заїка О. Я. ФОРМИ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ, ПЕДАГОГІВ | 141 |
| Ткаченко Ю. А. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ У 9 КЛАСІ | 149 |
| Тробюк Д. В., Тробюк Н. Ю. МОЖЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВИХ РИТУАЛІВ У ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ | 158 |

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

- Білянin Г. І., Поляк О. В.** ВЗАЄМОВПЛИВИ НА МЕНЕДЖМЕНТ «ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА» В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 165
- Кловак Г. Т.** ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО 173
- Гулей О. В.** ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ 180
- Никифоров А. М.** ОКРЕМІ НОТАТКИ ДО ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ 187
- Овчаренко Л. Р.** ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У 40-Х – 50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ..... 195
- Лобода Д. О.** ГРОМАДЯНСЬКИЙ ГУМАНІЗМ ПРОТИ ПОПУЛІЗМУ: ТОМАС ЕЛІОТ ПРО ВИХОВАННЯ «ІДЕАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЯ»..... 203

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Luzan P., Pashchenko T., Mosya I. CONTENTS AND STRUCTURE OF TEACHING STAFF COMMITMENT TO STANDARDIZATION OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING | 10 |
| Podolian O., Leshchenko M. WORLD MODELS OF ENGINEERING EDUCATION BASED ON PROJECT-BASED LEARNING..... | 21 |
| Antonets' A. THE MODEL OF FORMING MATHEMATIC COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS FOR AGROINDUSTRIAL COMPLEX..... | 28 |
| Zinchenko V. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MEASURES FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGES..... | 36 |
| Sahach O. THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING FUTURE TEACHERS' READINESS FOR CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION..... | 49 |
| Sukhoivanenko L., Zaika O. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTER-SUBJECTS LINKS IMPLEMENTING IN TEACHING ELEMENTARY MATHEMATICS | 56 |
| Konoplya V. IMPLEMENTATION OF ICT IN THE STUDYING PROCESS OF «MATHEMATICS» DISCIPLINE (THE ALIGNMENT COURSE) | 64 |
| Rozhnova V. THE ESSENCE AND THE STRUCTURE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE | 71 |

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kurok V., Kondratenko T. EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE TECHNOLOGIES TEACHERS' ECONOMIC COMPETENCE FORMING..... | 79 |
| Blahosmyslov O. TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE LABOR TRAINING CONTENTS IN EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE | 91 |
| Hrona N. MODERN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF A TEXT AT THE LITERARY READING LESSONS | 97 |
| Lavrychenko N. DEVELOPING LINGUISTIC GIFTEDNESS | 103 |
| Sviatohorov I. PUBLICISTIC TEXTS PRAGMATIC COMPONENT REALIZATION IN THE PROCESS OF TEXT GENERATING BY FUTURE SPECIALISTS | 111 |
| Karpus O. NORMATIVE AND LEGAL FOUNDATIONS OF HEALTH EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN FINLAND | 117 |
| Yezhokina Yu. STRUCTURAL-INFORMATIVE COMPONENTS OF LEGAL CULTURE OF INTENDING SKILLED SAILORS | 124 |
| Zavrzhna O., Moroz I. METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE TOPIC «THE MAIN PROBLEM OF DYNAMICS OF RELATED SYSTEMS»..... | 132 |
| Zaika Ye. FORMS OF DEVELOPING ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF INTENDING TEACHERS | 141 |
| Tkachenko Yu. METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING PUPILS THE BASICS OF NANOTECHNOLOGY AT PHYSICS LESSONS IN THE 9TH FORM..... | 149 |
| Trobiuk D., Trobiuk N. MILITARY RITUALS IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE | 158 |

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

- Bilianin H., Poliak O.** MUTUAL INFLUENCE ON THE MANAGEMENT OF «PARTNERSHIP PEDAGOGY» WHILE NEW UKRAINIAN SCHOOL TASKS REALIZATION 165
- Klovak H.** THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN V.O.SUKHOMLYNSKY'S CREATIVE HERITAGE..... 173
- Guley O.** USE OF THE ELEMENTS OF DECORATIVE-APPLIED ART IN THE NORTH-EASTERN UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' ARTISTIC ETHNOCULTURE 180
- Nykyforov A.** SOME NOTES ON THE HISTORY OF ARTISTIC EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE 187
- Ovcharenko L.** TRANSFORMATION OF THE CONTENT AND METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF THE FUTURE NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES' TEACHERS IN 1940s-1950s OF THE XX CENTURY..... 195
- Loboda D.** CIVIC HUMANISM VERSUS POPULISM: THOMAS ELIOT ON THE EDUCATION OF «IDEAL GOVERNOR» 203

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378:005.336.2:006

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-10-20

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Лузан Петро Григорович

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
e-mail: petr.luzan@ukr.net
ORCID: 0000-0002-8853-9275

Пашенко Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
e-mail: tantarena@ukr.net
ORCID 0000-0002-7629-7870

Мося Ірина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
e-mail: mosyaira@ukr.net
ORCID 0000-0001-7641-3352

У статті обґрунтовано зміст та структуру готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. Мета дослідження – дослідити зміст та структуру готовності. Для досягнення поставленої мети й вирішення завдань дослідження було використано методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми; аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення – для вивчення та обґрунтування змісту та структури готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. У результаті проведеного дослідження було сформульовано поняття «готовність викладачів коледжів і технікумів до стандартизації» професійної підготовки молодших спеціалістів – інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів за рахунок збалансованого поєднання знань та вмінь проектування змісту компетентнісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибирати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей. У статті здійснено аналіз структури готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, яка передбачає єдність когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів.

***Ключові слова:** готовність до педагогічної діяльності, професійна компетентність, стандартизація підготовки, молодший спеціаліст.*

Постановка проблеми. В умовах демократизації та гуманізації професійної освіти, реалізації компетентнісного підходу до формування майбутнього фахівця особливої ваги набувають аспекти вдосконалення діяльності педагогічних працівників технікумів і коледжів, насамперед викладачів та майстрів виробничого навчання. Варто відзначити, що ефективність педагогічної діяльності викладачів щодо їх спроможності забезпечувати якісну компетентнісно орієнтовану підготовку майбутніх молодших спеціалістів до конструктивно-творчої діяльності в динамічних умовах сучасного високотехнологічного виробництва є однією із найгостріших проблем фахової передвищої освіти. Практика переконує, що

педагогічні інновації (проблемно-розвивальна технологія, технологія навчального проектування, кейс-метод, об'єктивні методи оцінювання навчальних досягнень студентів, ІТ-технології, дистанційне навчання, майстер-класи, вебіари тощо) поки що не дають бажаних результатів саме з причини низької готовності викладачів до їх реалізації.

Через це існує загроза перетворення зусиль державних органів освіти України, адміністрації закладів фахової передвищої освіти на чергові педагогічні кампанії та декларативно проголошені заходи, які з часом утрачають свою актуальність. Мова йде про те, що свого часу в технікумах, коледжах та університетах були спроби активізувати підготовку фахівців засобами програмованого та проблемного навчання через упровадження «активних» методів навчання, комп'ютерних систем навчання тощо, які, на жаль, не принесли бажаних результатів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен «готовність» давно став предметом наукових дискусій науковців. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що перші фундаментальні дослідження проблеми готовності особистості до діяльності здійснювали такі видатні психологи, як: К. Дурай-Новаковська, М. Д'яченко, Л. Кандибович, Н. Ленітов, А. Прангашвілі, Д. Узнадзе та ін.

Як відомо, єдиного поняття готовності в науковій літературі не існує. Так, М. Д'яченко і Л. Кандибович до структури готовності до різних видів діяльності включають такі компоненти: «позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, уміння та навички; усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів» [1, с. 18–19].

У педагогічній та психологічній науках існують різні підходи до визначення готовності.

По-перше, *особистісний підхід*, в якому готовність розглядають як особистісне утворення, що забезпечує ефективність діяльності, а саме як:

- 1) стійку характеристику особистості (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна [2]);
- 2) властивість і якість особистості (М. Д'яченко, Л. Кандибович [1]);
- 3) динамічну структуру, що охоплює мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові характеристики (В. Дружинін [3]);
- 4) прояв певних здібностей (Б. Ананьев [4], В. Крутецький [5]);
- 5) спектр професійних здібностей (В. Якунін [6]).

По-друге, *функціональний підхід*, в якому готовність визначається як певний психічний стан, що забезпечує успішність виконання професійних завдань. Таке розуміння готовності дозволило вченим розглянути її численні форми, як-от:

1. установку (Д. Узнадзе [7], О. Прангашвілі [8], С. Рубінштейн [9]);
2. передстартовий стан у спорті (А. Пуні [10]);
3. пильність і готовність до екстремальних ситуацій (В. Пушкін, Л. Нерсисян [11]);
4. як тимчасову готовність і працездатність (Н. Левітов [12]).

По-третє, *особистісно-діяльнісний підхід*, автори якого поєднали положення особистісного та функціонального підходів та відзначили, що поняття «готовність» не можна зводити лише до забезпечення «настрою» на діяльність до набору професійних умінь і навичок, або до психічного стану (С. Максименко [13], О. Михайлов [14], О. Селєзньова [15] та ін.), що готовність є цілісним феноменом, який охоплює різні компоненти: знання, вміння, а також особистісні якості, здібності, цінності провідної діяльності.

Формулювання мети статті. Незважаючи на значну кількість наукових праць, де розкривається поняття «готовність», у педагогічній науці готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є недостатньо вивченою. Отже, метою статті є обґрунтування змісту та структури готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження були використані адекватні методи наукового пошуку: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми – виявлення стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; аналіз, синтез, абстракція, узагальнення – для вивчення та

обґрунтування змісту та структури готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Зосереджуючись на проблемі розвитку готовності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст понять, «педагогічна майстерність», «професійна компетентність», «готовність», «готовність до педагогічної діяльності».

Проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів сьогодні є надзвичайно актуальною як для теорії, так і для методики професійної освіти. Відомий український дидакт С. Гончаренко так визначає педагогічну майстерність: «Це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді». У своєму розвитку педагогічна майстерність проходить певні ступені (М. Фіцула [16]). Перший ступінь – професіоналізм. Ним володіє випускник вищої школи, готовий до педагогічної діяльності. Пізніше педагог починає самостійну роботу в навчальному закладі, де інтенсивно і цілеспрямовано продовжується процес його професійного зростання та вдосконалення. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним доробком досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, науково-методичні конференції тощо).

Поступово рівень педагогічної діяльності викладача зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості та властивості, збагачується методичний арсенал. Другий ступінь – педагогічна майстерність – це постійне прагнення до творчості, пошуку, до відкриття нових педагогічних засобів, прийомів і власних методик.

Третім ступенем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології.

Перший рівень розвитку педагогічної діяльності викладача – професійна компетентність («професіоналізм» за М. Фіцулою [16]). У Законі України «Про освіту» задекларовано, що викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо) та яка проводиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору.

Поняття «компетентність» (лат. *Competens* – здібний) з'явилося у вітчизняному педагогічному лексиконі не в результаті саморозвитку, а було запозичене із зарубіжної педагогічної літератури. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнень та освіти тлумачить компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність». Подібні думки висловлює у своєму дослідженні автор компетентнісного підходу в англійській освіті Дж. Равен. Учений пов'язує зміст професійної компетентності зі специфічною здатністю людини ефективно виконувати конкретну діяльність у певній предметній галузі (вузькоспеціальні знання; предметні навички; способи мислення; відповідальність за свої дії) [17]. У державних стандартах європейської професійної освіти компетентність охоплює:

- 1) задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання);
- 2) використання знань та умінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи;
- 3) здатність відповідально виконувати обов'язки й досягати запланованих результатів;
- 4) здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;

5) здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності. Закон України «Про освіту» тлумачить компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Отже, категорія професійної компетентності (Д. Чернілевський, М. Томчук [18]) визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

У свою чергу, сукупність професійно зумовлених вимог до викладача визначається його готовністю до педагогічної діяльності. Феномен готовності є предметом дослідження як педагогів, так і психологів. При цьому педагоги зосереджують увагу на виявленні чинників, обґрунтуванні умов, застосуванні форм, методів, засобів навчання і виховання, що забезпечують результативність формування й розвитку готовності як інтегративної властивості особистості. Учені-психологи розуміють готовність як настанову на діяльність, як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному.

У Словнику української мови [19, с. 148] та Великому тлумачному словнику сучасної української мови [20, с. 194] термін «готовність» тлумачиться як: 1) стан готового; 2) бажання зробити що-небудь. В «Енциклопедії освіти» С. Максименко розглядає готовність до діяльності як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [21, с. 137].

Готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою, ситуативною). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє й проявляється постійно та становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю й піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації. Обидві готовності – ситуативна та тривала – існують у єдності (З. Курлянд [22, с. 227–228]).

Найчастіше вчені готовність педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти до професійної педагогічної діяльності (підготовленість) визначають через фахову кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Готовність як складна інтегративна властивість особистості педагогічного працівника містить у собі не лише когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, а й мотиваційну, вольову й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання педагогічної діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності як вкрай складне поведінкове утворення складається з підготовленості викладача до різноманітних видів такої діяльності – навчальної, методичної, виховної, інноваційної, науково-дослідної тощо. До провідних педагогічних умінь і навичок викладача технікуму чи коледжу відносять (П. Лузан [23]):

– уміння займати чітку та дієву громадянську позицію, переборювати труднощі педагогічного фаху в ім'я його соціального значення;

– бачити педагогічну працю в цілому, в єдності її завдань, цілей, способів, умов, результатів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між ними; здійснювати освітньо-педагогічне прогнозування;

– використовувати знання сучасної психолого-педагогічної науки, визначати та впроваджувати технології, які сприяють ефективному формуванню навчально-пізнавальної активності студентів; сприймати позитивні прояви можливостей студентів і, тим самим, сприяти ствердженню власної «Я – концепції»;

– управляти власним емоційним станом, надаючи йому конструктивний, а не руйнівний характер;

– оволодівати високими еталонами педагогічної праці, використовувати творчий підхід до організації освітнього процесу;

- визначати особливості свого стилю та використовувати позитивні природні можливості;
 - створювати в навчальному середовищі сприятливий психологічний мікроклімат взаємодії, взаємодопомоги, підтримки;
 - аналізувати, узагальнювати передовий педагогічний досвід, знайомити зі своїми здобутками педагогічних працівників;
 - виділяти головні ідеї навчальної дисципліни, оновлювати її зміст за рахунок результатів сучасних досягнень відповідної галузі науки, володіти високою методологічною культурою;
 - здійснювати заходи щодо інтеграції знань, будувати зміст освіти як систему пізнавальних завдань;
 - урахувати мотивацію учіння студентів при плануванні освітнього процесу, виявляти стан окремих психічних функцій (сприймання, пам'ять, мислення і т. ін.) особистості студентів, їх вихованість, наuczіння;
 - застосовувати ефективні методи, форми і прийоми формування навчально-пізнавальної активності студентів для досягнення високих компетентісно орієнтованих результатів;
 - розкривати перед студентами нові можливості самовдосконалення, саморозвитку, враховувати рівень їх пізнавальних здібностей, менталітет, особливості соціокультурного оточення в навчальній праці;
 - усвідомлювати роль викладача саме як помічника, посередника, наставника, координатора і консультанта у спрямуванні студентів на активне оволодіння майбутнім фахом;
 - будувати взаємостосунки зі студентами на довірі, повазі, уникати судійства, виявляти терпимість до помилок студентів у пошуку власних рішень;
 - переходити від оцінювання окремих педагогічних умінь до оцінювання результативності, ефективності своєї діяльності в цілому;
 - займати конструктивну позицію в педагогічному спілкуванні і гнучко її перебудовувати зі зміною ситуації;
 - формулювати складні питання практики у вигляді науково-педагогічної проблеми, провести педагогічне дослідження зі змінними факторами та правильно коментувати його результати;
 - уміння вислухати студента, впливати на нього не прямо, а опосередковано, створювати умови для розвитку його активності, передбачати типові утруднення в навчальній праці;
 - об'єктивно оцінювати вплив соціального середовища (студентської групи, інших спільностей) на активність студента, конструктивно його корегувати;
 - забезпечувати високі рівні якості фахової передвищої освіти, виконувати вимоги освітніх стандартів;
 - досконало використовувати ІТ-технології в педагогічній взаємодії, проектувати та продуктивно застосовувати електронні освітні ресурси;
 - проникати в особистісну сутність студента (уподобання, нахили, інтереси, потреби, характер, ідеали, морально-ділові якості тощо) для виявлення спрямованості особистості, цілеспрямовано формувати здатності студентів до навчання впродовж життя.
- Підготовленому до педагогічної діяльності фахівцю мають бути притаманні такі основні знання в галузі теорії та практики:
- сучасної методології організації освітнього процесу; дидактики фахової передвищої освіти; спеціальної методики викладання дисциплін; методики виховної роботи; нормативно-правових засад організації освітнього процесу в коледжі, технікумі; дидактичних технологій; вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; психології управління; соціальної психології; фахові знання (за спеціальністю); теорії діагностики та контролю навчальних досягнень студентів; сучасних прогресивних теорій розвитку освіти в зарубіжних освітніх

системах; основ використання засобів навчання, зокрема ІТ-технологій; іноземної мови; нормативно-правової бази з питань охорони праці; системи заходів запобігання та реагування на надзвичайні ситуації; джерел потенційних небезпек зовнішнього і внутрішнього середовища установи та ін.

При оволодінні зазначеними знаннями, вміннями і навичками у викладача динамічно розвивається ряд психологічних якостей, які також характеризують його підготовленість до педагогічної діяльності (А. Маркова [24, с. 115]). Це насамперед *педагогічна ерудиція* – глибокий запас сучасних знань, які викладач застосовує при розв'язанні конкретних завдань. Для педагогічного працівника технікуму чи коледжу це особливо важливо: сучасне виробництво постійно технологічно змінюється, модернізується, розвивається. На зміну узвичаєним виробничим технологіям приходять нові – природоохоронні, енергозберезувальні, які поєднують сучасні можливості науки та виробництва. Наприклад, система точного землеробства дає можливість вирощувати екологічно чисту продукцію, піднімати культуру землеробства, прогнозувати урожайність сільськогосподарських культур за допомогою супутникової навігаційної системи. Цілком зрозуміло, що донести такі знання до студентів може лише викладач, який ґрунтовно обізнаний із сучасними досягненнями аграрної науки і, що не менш важливо, постійно займається самоосвітою, самовдосконаленням.

Вагомою професійно-педагогічною характеристикою діяльності викладача є *педагогічне цілепокладання*. Розвиток цієї складової дозволяє сформувати потребу в обов'язковому плануванні викладачем своєї діяльності, сприяє перетворенню цілей у певні конкретні завдання, дозволяє оптимально добирати форми, методи і засоби навчального процесу, планувати прийоми стимулювання активності студентів.

До важливої психологічної характеристики готовності викладача чи майстра виробничого навчання до педагогічної діяльності відносять також і *педагогічне мислення*. Ця здатність педагога аналізувати педагогічні ситуації, виявляти їх ознаки та особливості тісно пов'язана з *педагогічною інтуїцією, педагогічною імпровізацією, педагогічною уявою, педагогічною спостережливістю*, з готовністю викладача чи майстра до інноваційної діяльності в галузі освіти.

На думку В. Сухомлинського, інтуїція педагога – «сплав досвіду і знань» – здатність учителя до вирішення педагогічного завдання на підставі інтеграції мінімальної зовнішньої інформації, професійних знань і досвіду. Хоча М. Поташник уважав, що «педагогічна інтуїція – здатність учителя збагнути істину шляхом безпосереднього її вбачання за допомогою почуттів без обґрунтування її шляхом доказів» [25]. Узагальнене трактування вказаного феномену дає С. Гончаренко: «*Педагогічна інтуїція* – специфічна здатність учителя передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі. Педагогічна інтуїція неможлива без значного досвіду, творчості, глибоких знань учителя про дитину та світ, що її оточує» [26, с. 251].

Педагогічна імпровізація (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий) – діяльність педагога, що здійснюється в процесі педагогічного спілкування без довгого попереднього осмислення та обдумування. Її метою є швидке і гнучке реагування на конкретну непередбачувану педагогічну ситуацію, швидкий та ефективний розв'язок.

Педагогічна уява – це спеціальні здібності, які виражаються у передбачуваності своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, пов'язаному з уявленнями про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих чи інших якостей вихованця.

Педагогічна спостережливість – це професійно необхідна якість особистості вчителя, яка виявляється в умінні підмічати суттєве на основі малопомітних ознак.

Структура готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах передбачає єдність когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів (рис. 1).

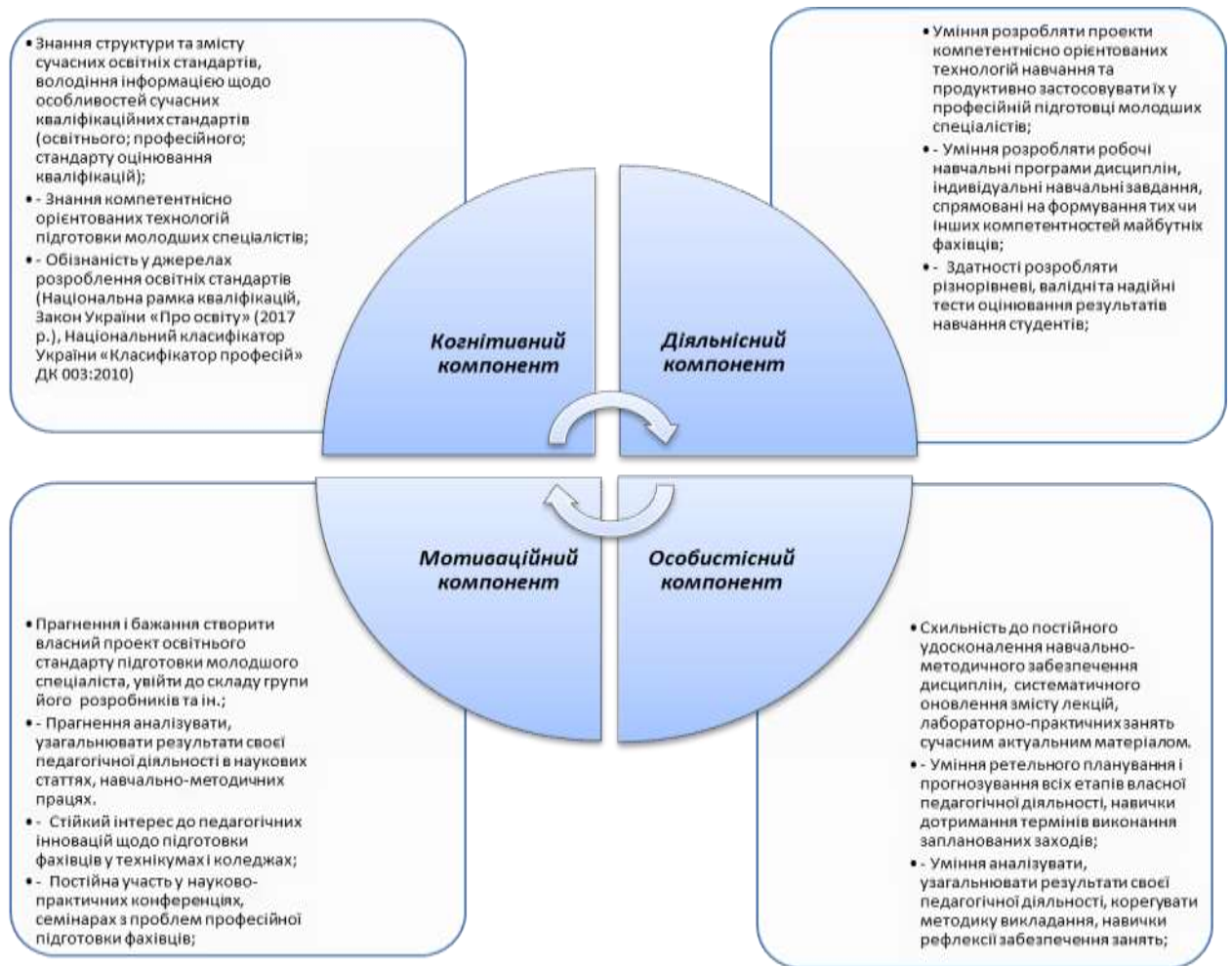


Рис. 1 Структура готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах

Когнітивний компонент

1. Знання структури та змісту сучасних освітніх стандартів, володіння інформацією щодо особливостей сучасних кваліфікаційних стандартів (освітнього; професійного; стандарту оцінювання кваліфікацій).
2. Знання компетентісно орієнтованих технологій підготовки молодших спеціалістів.
3. Обізнаність у джерелах розроблення освітніх стандартів (Національна рамка кваліфікацій, Закон України «Про освіту» (2017 р.), Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003:2010).
4. Знання принципів, підходів, особливостей розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення підготовки молодших спеціалістів, зокрема, з використанням ІТ-технологій.
5. Знання і розуміння ідей компетентісного підходу в освіті, змісту і структури понять «компетентність», «професійна компетентність».

Діяльнісний компонент

1. Уміння розробляти проекти компетентісно орієнтованих технологій навчання та продуктивно застосовувати їх у професійній підготовці молодших спеціалістів.
2. Уміння розробляти робочі навчальні програми дисциплін, індивідуальні навчальні завдання, спрямовані на формування тих чи інших компетентностей майбутніх фахівців.
3. Здатності розробляти різноманітні, валідні та надійні тести оцінювання результатів

навчання студентів.

4. Уміння відбирати, структурувати зміст навчання для формування певної компетентності майбутнього молодшого спеціаліста.

5. Уміння і навички продуктивного формування у студентів професійних якостей майбутнього молодшого спеціаліста.

Особистісний компонент

1. Схильність до постійного вдосконалення навчально-методичного забезпечення дисциплін, систематичного оновлення змісту лекцій, лабораторно-практичних занять сучасним актуальним матеріалом.

2. Уміння ретельного планування і прогнозування всіх етапів власної педагогічної діяльності, навички дотримання термінів виконання запланованих заходів.

3. Уміння аналізувати, узагальнювати результати своєї педагогічної діяльності, корегувати методику викладання, навички рефлексії.

4. Здатність виключно самостійно вибирати оптимальний комплекс методів та засобів навчання, розробляти навчально-методичне забезпечення занять.

5. Здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні педагогічні ідеї, відходити від традиційних схем, оригінально розв'язувати проблемні ситуації.

Мотиваційний компонент

1. Прагнення і бажання створити власний проект освітнього стандарту підготовки молодшого спеціаліста, увійти до складу групи його розробників та ін.

2. Прагнення аналізувати, узагальнювати результати своєї педагогічної діяльності в наукових статтях, навчально-методичних працях.

3. Стійкий інтерес до педагогічних інновацій щодо підготовки фахівців у технікумах і коледжах.

4. Постійна участь у науково-практичних конференціях, семінарах з проблем модернізації, удосконалення професійної підготовки фахівців.

5. Інтерес до сучасних освітніх нормативно-правових документів (Закони України, освітні стандарти, урядові постанови, накази МОН України тощо), прагнення якомога швидше ознайомитися з їх проектами в мережі та ін.

Наведений аналіз понять «педагогічна майстерність», «професійна компетентність» і «готовність» дає можливість стверджувати, що ці поняття мають як спільні, так і відмінні риси. Натомість вони не знаходяться у стані наслідування: спочатку готовність, потім компетентність, і далі педагогічна майстерність. Схожість їх складної структури дає можливість припустити, що кожне з них відображає певний рівень володіння особою педагогічною діяльністю, проте ці поняття не підміняють одне одного.

Схожість складної структури когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів у складі компетентності й готовності дає можливість припустити, що поняття «компетентність» і «готовність» збігаються у деяких аспектах. Проте, на нашу думку, зазначені поняття істотно відрізняються і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді.

Висновки. Отже, *готовність викладачів коледжів і технікумів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів* – інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів за рахунок збалансованого поєднання знань та вмінь проектування змісту компетентнісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибирати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з пошуком психолого-педагогічних умов формування готовності викладачів коледжів і технікумів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів.

Список використаної літератури

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Бел. ун-та, 1976. 175 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 118 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 368 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В двух томах. Том 1. Москва Педагогика, 1980. 232 с.
5. Крутецкий В. А. К вопросу о привычных формах поведения. Москва, 1957. 167 с.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
7. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1961. 168 с.
8. Прангвишвили А. С. Исследование по психологии установки. Тбилиси, 1967. 125 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
10. Пуни А. Ц. Проблема личности в психологии спорта. Москва: ФиС, 2008. 41 с.
11. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая культура готовности; оператора к экстремному действию. *Вопросы психологии*. 1969. № 5. С. 60–68.
12. Левитов Н. Д. Психология характера. Москва, 1969. 424 с.
13. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 70.
14. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 166 с.
15. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности / Под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 260 с.
16. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 2-е, доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.
18. Чернілевський Д., Томчук М. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна». 2006. 402 с.
19. Словник української мови: в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; Т. 2 : Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ: Наук. думка, 1971. 550 с.
20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
21. Енциклопедія освіти / Голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
22. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 2007. 495 с.
23. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів. Київ: Національний аграрний університет, 2004. 312 с.
24. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1994. 192 с.
25. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
26. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

CONTENTS AND STRUCTURE OF TEACHING STAFF COMMITMENT TO STANDARDIZATION OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING

Luzan Petro

doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher
Institute of vocational education of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Pashchenko Tetiana

candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Institute of vocational education of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Mosya Iryna

candidate of pedagogical sciences, junior researcher
Institute of vocational education of the National Academy of Sciences of Ukraine

Introduction The article substantiates the content and structure of the readiness of pedagogical staff to standardize the training of junior specialists.

Purpose. *The purpose of the study is to investigate the content and structure of the readiness of pedagogical staff to standardize the training of junior specialists.*

Methods. *To achieve this goal and to solve the problems of the research, adequate research methods were used: theoretical – analysis of the psychological and pedagogical literature on the problem – to identify the state of the problem under study in pedagogical theory and practice; analysis, synthesis, abstraction, generalization – for studying and substantiating the content and structure of pedagogical staff readiness to standardize the training of junior specialists.*

Results. *The given analysis of the concepts of «pedagogical skill», «professional competence» and «readiness» makes it possible to argue that these concepts have both common and distinctive features. The similarity of complex structure, cognitive, operational, motivational and axiological components in the competence and readiness makes it possible to assume that the concept of «competence» and «readiness» coincide in some aspects. However, in our opinion, these concepts are significantly different and not substitute for each other, because readiness is characterized by a stable motivation and willingness to work, and competence is based on experience.*

Originality. *The article analyzes the structure of readiness of teaching staff to standardize the professional training of junior specialists in colleges and technical schools, which involves the unity of cognitive, motivational, activity and personal components.*

Conclusion. *As a result of the study, the notion «readiness of college and technical college teachers to standardize the vocational training of junior specialists» was formulated - an integrative property of the individual manifested in the activity, behavior and actions of a teacher and determines his ability to meet the requirements of educational standards through a balanced combination of knowledge and skills designing the content of competence-oriented education, ability to design, select and apply appropriate pedagogues advanced technologies and methods for assessing competency achievements of students and graduates against the backdrop of developed motivational-value qualities.*

Keywords: *readiness for pedagogical activity, professional competence, standardization of training, junior specialist.*

References

1. Diachenko, M. Y., Kandubovych, L. A. (1976). *Psikhologicheskiye problemy hotovnosti k deiatelnosti*. Mynsk: Yzdvo [in Belarys].
2. Kuzmyna, N. V. (1990). *Professyonalizm lychnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennoho obucheniya*. Moskva. Vussh. shk [in Rasha].
3. Druzhynyn, V. N. (1999). *Psikhologiya obshchikh sposobnostei*. SPb.: Yzdatelstvo «Pyter» [in Rasha].
5. Anan'ev, B. H. (1980). *Yzbrannyye psikhologicheskiye trudy. V dvukh tomakh. Tom 1*. Moskva: Pedagogika [in Rasha].
6. Krutetskiy, V. A. (1957). *K voprosu o pryvychnykh formakh povedeniya*. Moskva [in Rasha].
7. Iakunyn, V. A. (1998) *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie*. SPb.: Yzd-vo Mykhailova V. A.: Yzd-vo «Polyus», 639 s. [in Rasha].
8. Uznadze, D. N. (1961). *Ekspyrymentalnue osnovu psikhologyy ustanovky*. Tbylisy: Metsnyereba [in Gruzija].
9. Pranhvyshvyly, A. S. (1967). *Yssledovanye po psikhologyy ustanovky*. Tbylisy [in Gruzija].
10. Rubynshtein, S. L. (1973). *Problemy obshchei psikhologyy*. Moskva: Pedagogika [in Rasha].
11. Puny, A. Ts. (2008). *Problema lychnosti v psikhologyy sporta*. Moskva: FyS [in Rasha].
12. Nersesian, L. S., Pushkyn V. N. (1969). *Psikhologicheskaya kultura hotovnosti; operatora k ekstretnomu deistviyu*. Voprosy psikhologyy [in Rasha].
13. Levytov, N. D. (1969). *Psikhologiya kharaktera*. Moskva [in Rasha].
14. Maksymenko, S. D., Pelekh O. M. (1994). *Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti)*. Ridna shkola [in Ukrainian].
15. Mykhailov, O. V. (2007). *Hotovnost k deiatelnosti kak akmeologicheskyy fenomen: sodержanye y puty razvytiya: dys. kand. psikhol. nauk*. Moskva [in Rasha].
16. Selezneva, E. V. (2004). *Razvytye akmeologicheskoi kul'tury lychnosti / Pod. red.. A. A. Derkacha*. Moskva: RAHS [in Rasha].
17. Fitsula, M. M. (2010). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. Vyd. 2-e, dop.* Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
18. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vuyavlenye, razvytye y realizatsiya / Per. s anhl. M.* [in Rasha].
19. Chernilevskiy, D., Tomchuk, M. (2006). *Pedahohika ta psikhologiya vyshchoi shkoly. Navchalnyi posibnyk*

dla studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv Vinnytsia: Vinnytskyi sotsialno-ekonomichnyi instytut Universytetu [in Ukrainian].

20. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. (1971) / AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni; T. 2: H-Zh / red. tomu: P. P. Dotsenko, L. A. Yurchuk. Kyiv: Nauk. Dumka [in Ukrainian].

21. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2001) / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].

22. Entsyklopediia osvity (2008) / holov. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

23. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. (2007) / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurliand. 3-tie vyd., pererobl. i dopovn. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

24. Luzan, P. H. (2004). Teoriia i metodyka formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv. Kyiv: Natsionalnyi ahrarnyi universytet [in Ukrainian].

25. Markova, A. K. (1994). Psykholohiia truda uchytelia. Moskva: Prosveshchenye [in Rasha].

26. Upravlyenye kachestvom obrazovaniya: Praktykooryentirovannaia monohrafiya y metodycheskoe posobyе (2000) / pod red. M. M. Potashnyka Moskva: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy [in Rasha].

27. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskiy pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К СТАНДАРТИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Лузан Петр Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины,

Пашенко Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины,

Мося' Ирина Анатольевна

кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник,
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины,

В статье обоснованы содержание и структура готовности педагогов к стандартизации подготовки младших специалистов. Цель исследования – исследовать содержание и структуру готовности. Для достижения поставленной цели и решения задач исследования были использованы методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме; анализ, синтез, абстрагирование, обобщение – для изучения и обоснования содержания и структуры готовности педагогов к стандартизации подготовки младших специалистов. В результате проведенного исследования было сформулировано понятие «готовность преподавателей колледжей и техникумов к стандартизации» профессиональной подготовки младших специалистов – интегративное свойство личности, проявляющееся в деятельности, поведении и поступках педагога и предопределяет его способность выполнять требования образовательных стандартов за счет сбалансированного сочетания знаний и умений проектирования содержания компетентно ориентированного образования, способностей умело разрабатывать, выбирать и применять соответствующие педагогические технологии и методики оценки компетентностных достижений студентов и выпускников на фоне развитых мотивационно-ценностных качеств. В статье проведен анализ структуры готовности педагога к стандартизации профессиональной подготовки младших специалистов в колледжах и техникумах, которая предусматривает единство когнитивного, мотивационного, деятельностного и личностного компонентов.

Ключевые слова: *готовность к педагогической деятельности, профессиональная компетентность, стандартизация подготовки, младший специалист.*

Отримано редакцією 04.06.2019 р.

УДК 378.145

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-21-28

СВІТОВІ МОДЕЛІ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ, ЩО ҐРУНТУЮТЬСЯ НА ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Подольян Оксана Миколаївна

кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: ompodolyan@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4082-1519

Лешенко Марина Миколаївна

кандидат економічних наук, старший викладач кафедри міжнародної економіки та бізнесу

Черкаський державний технологічний університет

e-mail: mari.leshchenko@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0210-9582

У статті здійснено аналіз закордонних публікацій щодо застосування проектно-орієнтованого підходу в освітньому процесі. Наведено основні вимоги потенційних роботодавців до випускників інженерних спеціальностей, що вимагають змін у навчальному підході до їхньої підготовки. Визначено суть поняття «проектно-орієнтоване навчання». Описано особливості проектного навчання і необхідність упровадження такого підходу в рамках інженерної освіти. Представлено узагальнену модель проектно-орієнтованого навчання та проаналізовано основні її компоненти в контексті інженерної освіти. Обґрунтовано, що робота над проектом є максимально ефективним методом формування у студентів навичок навчання впродовж життя, а також найбільш ефективним методом оцінювання того, чи було сформовано такі навички.

***Ключові слова:** інженерна освіта, проблемно-орієнтоване навчання, експериментальне навчання, проектно-орієнтоване навчання, проект, командна робота, навчання впродовж життя.*

Постановка проблеми. Загалом світова інженерна освіта базується на традиційному аудиторному навчанні, у якому основну роль відведено лектору, а студент має дуже малий (якщо такий є) вплив на процес навчання. У багатьох випадках такий підхід дуже ефективний, і він був таким протягом багатьох років, а найкращими прикладами такого методу є всі інженерні дива світу. Вони були спроектовані та побудовані якраз інженерами, що отримували освіту в рамках традиційної системи. Однак існує також ймовірність того, що деякі з дуже талановитих і перспективних студентів-інженерів так і не стали успішними завдяки такому жорсткому підходу, в якому студенти і процес навчання не є взаємно регульованими.

Крім того, сучасні інженери, які, можливо, отримали освіту в рамках традиційного аудиторного середовища, використовують проектний підхід до вирішення поставлених задач. Це вимога сучасного світу, і викладачі освітніх закладів повинні це враховувати. Саме тому в останні роки спостерігається тенденція до зміни інженерної освіти через упровадження проектно-орієнтованого навчання.

Одними з пріоритетних напрямів роботи Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) з 2012 по 2015 роки було визначено такі: поліпшення умов працевлаштування, навчання впродовж життя, здатність до проблемно-орієнтованого навчання та формування підприємницьких навичок шляхом тісної співпраці з роботодавцями, що є особливо важливим ще на етапі розроблення освітніх програм [1]. Ці офіційні рекомендації стосуються всіх закладів вищої освіти (ЗВО) країн-членів ЄПВО і мають особливе значення для інженерної освіти. Більш того, така педагогічна стратегія, як навчання на робочому місці (WBL – Work-Based Learnings) визначена ключовою в ЄПВО на період 2011–2020 років. WBL розглядається як головний інструмент для досягнення двох цілей – покращення умов працевлаштування осіб та підвищення економічної конкурентоспроможності [2]. Незважаючи на те, що зараз в європейській вищій освіті діє глобальна угода щодо цих орієнтацій і базового компетентнісного підходу, їх практична реалізація залежить від конкретної країни і установ освіти [3]. Зокрема тому, що виникають певні неузгодженості з думкою викладачів

університетів про їх роль в освітньому процесі. У формальному академічному середовищі складно узгодити взаємодію формування навичок реальної практики та здобування інженерних дисциплінарних знань у процесі укладання навчального плану підготовки фахівців [4]. Для майбутніх інженерів компетенції визначаються змістом програми підготовки і повинні бути розроблені в технічному середовищі. У традиційних інженерно-освітніх програмах з інтегрованими методами навчання на основі проектів (PjBL – Project-Based Learning) часто наявні виробничі взаємовідносини, результатом яких є різноманітні аудиторні та позааудиторні заходи. Наприклад, спонсорування студентських заходів, проведення форумів та семінарів, надання обладнання на умовах кредиту, викладання певних курсів представниками компаній. Зокрема, стажування в компаніях як частина навчального плану підготовки. WBL пов'язане з різними моделями. Стажування в науково-дослідних лабораторіях навчального закладу або досвід роботи з промисловими партнерами є одними з прикладів застосування методів WBL [5]. Підхід на основі проектного навчання повинен виходити за рамки захисту типової випускної роботи (проекту) на останньому курсі підготовки студентів інженерних спеціальностей, бути впроваджений протягом усього терміну навчання і розпочинатися якомога раніше, тобто з першого року навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переваги експериментального навчання були визначені різними дослідниками впродовж останніх років [6; 7]. На початку XXI століття PBL визначається як метод навчання, як філософська або дидактична концепція, а також як взаємодія системи теоретичних знань і дослідницького підходу [8]. Огляд досліджень [9] показав, що більш широке застосування PBL в освітній практиці також призвело до змін і у сфері експериментальних досліджень (напрямів та методології). Застосування проектного навчання підвищує якість викладання та навчання, сприяє розвитку когнітивних здібностей, залучаючи студентів до пошуку складних та інноваційних проблемних рішень та навчає їх складних процесів і процедур, таких як планування та комунікація, сприяє автентичності дослідження та самостійному навчанню [10].

Виконання проектів є давньою традицією, особливо в американській освіті [11; 12]. Проектно-орієнтоване навчання ґрунтується на двох тісно пов'язаних методах: навчанні на основі запитів (або проблемно-орієнтоване) та експериментальному навчанні. Деякі дослідники вважають, що проектно-орієнтоване навчання є за визначенням проблемним навчанням. PjBL володіє деякими характеристиками проблемно-орієнтованого навчання, однак визначає важливість стандартів і оцінки студентського навчання [13] та акцентує увагу на застосуванні або інтеграції раніше отриманих знань [6].

Французька інженерна освіта в основному спирається на дві моделі WBL: повну вищу інженерну освіту на рівні магістра та професійно-технічну підготовку інженерів. У цьому контексті згадуються дві основні моделі – стажування (на базі ЗВО) та навчання (на базі ПТО) [14].

Нинішній освітній підхід до інженерної освіти потребує суттєвих змін для забезпечення студентів атрибутами, яких вони потребують у професійній діяльності [15; 16]. Необхідність зміни є всеохопною і стосується роботодавців, студентів та викладачів.

Формулювання мети статті. Метою статті є формулювання основних положень моделі проектно-орієнтованого навчання в контексті світової інженерної освіти.

Виклад основного матеріалу. Швидкий розвиток інженерії та технологій вимагає пошуку педагогічного підходу, який допоможе студентам не тільки розвинути і набути основний набір відповідних навичок майбутньої професійної діяльності, а також дасть їм можливість навчитися швидко адаптуватися до змін. Потенційні роботодавці шукають випускників, які здатні адаптуватися до швидких змін. Це дуже важливо, оскільки більшість сучасних технічних навичок стають застарілими впродовж п'яти років [12].

До вимог, які роботодавці ставлять до своїх потенційних працівників, можна віднести:

- навички комунікації;
- міжособистісні взаємодії (включаючи здатність працювати в командах);
- гнучкість та ініціативність;

- аналітичні навички;
- навички управління.

Водночас вимоги до академічної кваліфікації майбутніх співробітників залишаються незмінними і не мають тенденції до зниження їх рівня.

У традиційному навчальному середовищі, що здебільшого переважає в інженерній освіті, знання можуть передаватися від однієї людини до іншої і лінійно накопичуватися. Крім того визначається однаковий зміст матеріалу і однаковий темп роботи для всіх слухачів. Однак теорії навчання свідчать, що знання є індивідуальним здобутком студента; що студенти повинні залучатися до процесу навчання, і що вони можуть мати різні методи і різні швидкості набуття знань. Очевидно, що вирішення вищезазначеного може полягати в тому, щоб більше уваги приділяти студенту та дозволяти:

- різні темпи роботи;
- навчання в команді (дискусійні групи, підтримка однолітків шляхом навчання колег та оцінювання);
- розвиток навичок навчання студентів (навички навчання, навички оцінювання).

Проблемно-орієнтоване навчання – це навчальний підхід, в якому проблема є відправною точкою процесу навчання. Дуже важливо, щоб ця проблема слугувала основою для процесу навчання. А тому можна стверджувати, що проектна робота, або проектно-орієнтоване навчання, є проблемно-орієнтованим за визначенням [17].

Першочерговою задачею проектно-орієнтованого навчання є необхідність адаптації до середовища, що постійно змінюється. А тому освітнє середовище повинне забезпечувати саме навчання, а не викладання. PjBL – це спроба створити студентоорієнтоване освітнє середовище, в якому формулюється та вирішується конкретна задача. І чим більше задача пов'язана з реальними виробничими процесами, тим вищою є мотивація студентів, а робота над проектом може розглядатися як спосіб організації різноманітних одночасних і / або інтегрованих процесів навчання.

PjBL спрямований на розвиток здатності студентів до активного навчання, критичного мислення та вирішення завдань упродовж усього освітнього процесу із зосередженням на практичних задачах і заохочення студентів до проведення групових дискусій. PjBL може бути досить гарною альтернативою традиційній освіті, змінюючи фокус освіти з того, що викладають викладачі, до того, чого навчаються студенти.

Залучаючи студентів до реальних проектів, активних досліджень, можна суттєво покращити та інтенсифікувати процес навчання. Адже акцент зсувається від кінцевого результату до самого процесу навчання, а лектор змінює роль з головного керівника і диктатора на порадника [18].

Таким чином, можна виокремити такі основні положення моделі проектно-орієнтованого навчання в інженерній освіті більшості країн світу:

- студентоцентризм;
- навчання через навички;
- процесоорієнтованість;
- командна робота;
- емпіричність.

Однією з головних особливостей PjBL є його студентоорієнтованість. Викладач визначає реальні завдання / проекти в межах своєї дисципліни, надаючи перевагу тим, які були б релевантними і значущими для студентів. Таким чином, представлення проекту для студента є реальним викликом подібно до розв'язання практичного завдання в межах визначеної дисципліни. Іншою складовою особистісно-орієнтованої особливості PjBL є те, що студент, принаймні частково, визначає цілі. Таким чином значно зростає самостійність студента, що, у свою чергу, дає додаткову мотивацію від того, наскільки актуальним є проект. Основною складовою освітнього процесу, що ґрунтується на засадах PjBL, є компетентісно-орієнтоване навчання, що дозволяє студенту набути навички, пов'язані з дослідженням, прийняттям рішень і описом результатів роботи.

Викладання змісту дисципліни через формування навичок є однією з головних відмінних рис PjBL. У традиційному навчанні викладач знайомить студентів з предметом через лекції та тексти. Після того, як був представлений певний обсяг матеріалу курсу, студенти проходять перевірку на розуміння викладених раніше тем. Упровадження проекту створює індуктивний характер діяльності: студенти вивчають теоретичний матеріал дисципліни, намагаючись розв'язати поставлену практичну задачу в межах проекту. Проекти в PjBL зазвичай представляють у формі кейсів, описових складних, реальних завдань, які є типовими для конкретної дисципліни. При цьому не вказується ні правильна, ні неправильна відповіді або розв'язок до завдання; скоріше, пропонуються розумні рішення, що ґрунтуються на застосуванні знань і навичок, необхідних для розв'язання задачі. Таким чином, розв'язок задачі і її результат частково залежать від отримання та розуміння певної інформації, а також ґрунтуються на здатності критично мислити.

Ще однією основною особливістю PjBL є те, що він орієнтований на сам процес розв'язування задачі більше, ніж на кінцевий отриманий результат. Акцент робиться на здатність генерувати ідеї та стратегії вирішення проблем, що особливо важливо в умовах постійно змінюваних технологій. Крім того, важливим є і процес передавання інформації, тобто здатність студентів знайти або створити певний шматок інформації в межах виконання завдання. PjBL, дозволяючи студентам демонструвати власні можливості, може суттєво підвищити їх мотивацію до пошуку вирішення поставленого завдання.

Більшу частину часу навчального процесу відведено роботі в групах або командах. Ідея полягає в тому, щоб студенти, працюючи в невеликих групах, знаходили розв'язання поставленої задачі. Командна співпраця дозволяє студентам зробити вибір способу розв'язання задачі, обговорювати поставлену задачу та ділитися інформацією з колегами, а крім того, ще й взяти на себе відповідальність як за своє власне навчання, так і за навчання колег по команді.

PjBL також є емпіричним у тому сенсі, що учасники команди здобувають досвід роботи виконавця-практика. Як думають біологи? Чим відрізняється підхід до вирішення проблеми у криміналіста на відміну від математика? Як ці два фахівці можуть працювати разом над вирішенням певної задачі? Питання ще простіше, оскільки дедалі більше простежується міждисциплінарний зв'язок між предметами. І саме це питання викликає велике занепокоєння у роботодавців, тому що основними наріканнями з боку роботодавців щодо випускників університетів є недостатні письмові та усні навички випускників, їхня нездатність вирішувати проблеми та труднощі, що виникають під час співпраці з іншими професіоналами. PjBL стосується всіх трьох сфер.

Проектне навчання – це ефективний спосіб здобути нові знання. Воно вимагає від студентів використовувати всі свої навички для того, щоб відповісти на запитання. Студенти повинні досліджувати; збирати дані, обговорювати та адаптувати інформацію для того, щоб представити можливе вирішення поставленої проблеми. Це допомагає їм досягти правильного розуміння і запам'ятовування нової інформації, бо, як правило, студенти значно краще запам'ятовують завдання, які вони пережили або повинні були самостійно досліджувати, оскільки це дає відчуття, що це їхнє власне питання, а не лише одне з тих, що представлено під час занять [19].

Як описане вище стосується типового способу виконання проектів в інженерних програмах? Чи студенти дійсно набувають багато нових знань, виконуючи проекти?

Немає чіткої відповіді на ці питання, оскільки це залежить від того, як проекти виконуються в конкретній установі. Чи будуть студенти вивчати нові методи або отримувати нові знання під час роботи на проектами – питання є спірним. Вони можуть фактично застосовувати знання, отримані при вивченні інших дисциплін. Утім, вони, звичайно, набувають навичок у вирішенні завдань, а також в управлінні часом та технічних комунікаціях [20].

Комунікація є ключовим словом у проекті. По-перше, керівник буде спілкуватися зі студентом про те, який результат очікується, як і що ще потрібно зробити. По-друге, студент

повинен спілкуватися з керівником щодо того, що було досягнуто і які плани для подальших завдань. Студенти також спілкуються один з одним у процесі виконання проекту. PjBL зміщує фокус з викладання до навчання. Кінцева мета навчання полягає не в пошуку найкращої відповіді на питання, а в тому, щоб навчити студентів навчатися через процес виконання проекту, тобто продумувати етапи, досліджувати теми, розробляти плани тощо.

Навчання за допомогою проектів без сумніву є підходом, орієнтованим на студента. Студент стикається з реальною проблемою і відповідає за вирішення і розв'язання її. Студент отримує мотивацію, перебуваючи в ролі самостійного дослідника, хоча самостійність певною мірою обмежується вказівками керівника. Проте можливість приймати власні рішення щодо напряму роботи над проектом, як правило, цілком достатньо обмежується вимогою дотримуватися теми проекту.

До особливостей PjBL належить і так зване критичне мислення, яке полягає у здатності аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, а також застосовувати цю інформацію відповідним чином. Іншими словами, щоб студент виділив відому інформацію, критично переглянув її для поєднання з деякою іншою інформацією і отримав творче рішення проблеми. З такої точки зору й творче мислення, безумовно, є в проектній роботі.

Для того, щоб проектна робота мала зміст у навчальному процесі, її треба виконувати в групах. Це дозволило б студентам практикувати комунікативні навички шляхом вільного обміну ідеями з колегами. Також групові проекти дозволяють будувати досвід, як вирішувати конфлікти в середині команд або як працювати з людьми, які не обов'язково є друзями. Іншим аспектом проектної роботи є питання оцінювання, що має велике значення в груповій роботі. Групову оцінку, а точніше оцінювання індивідуальних показників у груповій роботі досі нелегко здійснювати академічному викладачу [21].

Висновки. Для підготовки студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності університетські курси повинні бути розроблені таким чином, щоб допомогти студентам набути здатності до проблемного навчання та навчання впродовж життя, а не просто змусити запам'ятати, наприклад, основні методи проектування. Проектне навчання дає таку можливість. Уведення проектів до навчального плану інженерних спеціальностей – це спроба підготувати студентів до вирішення реальних задач і проблем. Це дає їм можливість синтезувати вже отримані знання, а не знову завчати нові фундаментальні положення інженерії.

Робота над проектом підтримує розвиток повсякденних навичок та самостійності студентів. PjBL виокремлює розвиток саме інженерних навичок, забезпечуючи роботу над реальними інженерними задачами. Тому студенти-інженери, які беруть участь у проектній роботі, повинні мати більш ширші уявлення про роботу реального інженера. Можна зробити висновок, що проектне навчання є найкращим способом задоволення потреб виробничої галузі.

Список використаної літератури

1. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. *EU Bucharest Communiqué*. 2012. P. 5. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (дата звернення 08.06.2019).
2. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). 2011–2020 period of application. *EU Bruges Communication*. 2010. P. 10. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf (дата звернення 08.06.2019).
3. Remaud, B. European perspectives on the competences of engineering graduates. In *Engineering Education. Journal of Association for Engineering Education of Russia*. 2013. № 12. P. 11–17.
4. Rouvrais, S. Recognizing non Formal Learning Experiences: Top-down or Bottom-up Approaches for Skills Alignment. In proceedings of the 3rd IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2012), *Collaborative Learning & New Pedagogic Approaches in Engineering Education. Marrakech, Morocco*, April 17–20. 2012. P. 927–931.
5. Einaron, D. Approaching Work Integrated Learning through Learning Outcomes and Evaluations. 12th Intl. CDIO Conference, *Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland*, June 12–16. 2016. P. 722–732.
6. Mills, J. E. and Treagust, D. F. Engineering education – is problem based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education online publication*. 2003 URL: http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf (дата звернення 08.06.2019).

7. Frank, M., Lavy, I. and Elata, D. Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *Inter. J. of Technol. and Design Educ.* 2003. № 13. P. 273–288.
8. Graziene, V. Applicability of Project Based Learning Approach in Final Thesis in Educology Studies. *Twenty Years for Sustainable Development: Learning from Each Other. ATEE Spring University.* Vilnius: Klaipeda University. 2012. № 2. P. 36–52.
9. Roessingh, H., Chambers W. Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 2011. № 23 (1). P. 60–71.
10. Pietila, M., Virkkula, E. Integrating Theory and Practice According to PBL-based Project Designs in Secondary Vocational Education of Engineering and Music. In: *PBL across the disciplines: research into best practice.* Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies J., Graaff E., Kolmos A. (eds.). Aalborg University Press, 2011. P. 54–63.
11. Johnson, B. and Ulseth, R. Professional competency attainment in a project based learning curriculum. *Proc IEEE Frontiers in Educ. Conf. (FIE).* 2014. P. 1–5.
12. Lloyd B. E., Ferguson, C., Palmer, S. R. and Rice, M. Engineering the Future: Preparing Professional Engineers for the 21st Century. Association of Professional Engineers. Histec Publications, Melbourne, Victoria. 2011.
13. Frank, M., Lavy, I. and Elata, D. Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *Inter. J. of Technol. and Design Educ.* 2003. № 13. P. 273–288.
14. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D. R., and Edström, K. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. 2nd Edition, Springer Verlag. 2014.
15. Walczak, M., Uziak, J., Oladiran, M. T., Baeza, C. C. and Paez, P. T. Industry expectations of mechanical engineering graduates: a case study in Chile. *Inter. J. of Engng. Educ.*, 2013. № 29 (1). P. 181–192.
16. Johnson, B. and Ulseth, R. Professional competency attainment in a project based learning curriculum. *Proc IEEE Frontiers in Educ. Conf. (FIE).* 2014. P. 1–5.
17. Helle, L., Tynjälä, P. and Olkinuora, E. Project-based learning in post-secondary education - theory, practice and rubber sling shots. *Higher Educ.*, 2006. № 51. P. 287–314.
18. King, A. (1993) From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 4, 1, 30–35.
19. Mckay, A. and Raffo, D. Project-based learning: a case study in sustainable design. *Inter. J. of Engng. Educ.* 2007. № 23 (6). P. 1096–115.
20. Crosthwaite, C. and Cameron, I. Project centred-learning in chemical engineering – an Australian perspective. *Proc Inter. Conf. on Engng. Educ.* 2005. № 2. P. 381–387.
21. Kommula, V. P., Uziak, J. and Tunde Oladiran M. Peer and self-assessment in engineering students' group work. *World Trans. on Engng. and Technol. Educ.* 2010. № 8 (1). P. 56–60.

WORLD MODELS OF ENGINEERING EDUCATION BASED ON PROJECT-BASED LEARNING

Podolian Oksana

PhD (Physics and Mathematics), Lecturer of the Automation and Computer-Integrated Technologies Department
Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University

Leshchenko Maryna

PhD (economic sciences) Lecturer of the International Economic and Business Department
Cherkasy State Technological University

Introduction. Recently there has been a tendency to change engineering education by the introduction of project-based learning. One of the priorities of the European Higher Education Area (EHEA) was the following: improving employability, learning throughout life, the ability of problem solving, entrepreneurial skills developing in close cooperation with employers, especially for the development of training programs. Work-Based Learning (WBL) is considered as the main tool for achieving two goals – improving individuals' employability and increasing economic competitiveness. Project-based learning is based on two closely related methods: problem-based learning and experimental learning.

The purpose of the article is to formulate the main principles of the project-based learning model in the context of world engineering education.

Methods. In the study the author used the theoretical and empirical methods such as the analysis of special literature, observation and generalization of pedagogical experience.

Results. Studying through projects is no doubt a student-centered approach. The student faces a real problem, and is responsible for solving it. The student receives motivation while being an

independent researcher, although independence is limited to some extent by the leader's instructions. The peculiarities of PjBL include the so-called critical thinking, which is the ability to analyze, synthesize and evaluate information, and apply that information accordingly. In other words, the student has identified the information, critically reviewed it for combining with some other information and received a creative solution to the problem. The project work must be performed in groups. This would allow students to practice communicative skills in the process of a free exchange of ideas with colleagues.

Conclusions. *In order to prepare students for their professional careers, university courses should be designed to assist students to acquire problem-solving and lifelong learning abilities, rather than simply train them to memorize the prescribed content and design methods. Project-based learning provides such an opportunity. Projects in the engineering curriculum make an attempt to prepare students to face real-life problems. It provides them with the opportunity to synthesize the knowledge already acquired rather than to provide them with new fundamental engineering knowledge.*

Key words: *engineering education, problem-based learning, experimental learning, project-based learning, project, teamwork, life-long learning.*

References

1. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. (2012) *EU Bucharest Communiqué*, 5. URL: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/ Bucharest_Communique_2012_610673.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf) [in English].
2. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). 2011-2020 period of application. (2010) *EU Bruges Communication*, 10. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf [in English].
3. Remaud, B. (2013) European perspectives on the competences of engineering graduates. In *Engineering Education. Journal of Association for Engineering Education of Russia*, 12, 11-17 [in English].
4. Rouvrais, S. (2012) Recognizing non Formal Learning Experiences: Top-down or Bottom-up Approaches for Skills Alignment. *Collaborative Learning & New Pedagogic Approaches in Engineering Education: proceedings of the 3rd IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2012)*. Marrakech, Morocco, 927-931 [in English].
5. Einarson, D. (2016) Approaching Work Integrated Learning through Learning Outcomes and Evaluations. *Proceedings of the 12th Intl. CDIO Conference, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, June 12-16, 722-732* [in English].
6. Mills, J. E. and Treagust, D. F. (2003) Engineering education - is problem based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education online publication*. URL: http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf [in English].
7. Frank, M., Lavy, I. and Elata, D. (2003) Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *Inter. J. of Technol. and Design Educ.*, 13, 273-288 [in English].
8. Graziene, V. (2012) Applicability of Project Based Learning Approach in Final Thesis in Educology Studies. *Twenty Years for Sustainable Development: Learning from Each Other*. ATEE Spring University. Vilnius: Klaipeda University, 2, 36-52 [in English].
9. Roessingh, H., Chambers, W. (2011) Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60-71 [in English].
10. Pietila, M., Virkkula, E. (2011) Integrating Theory and Practice According to PBL-based Project Designs in Secondary Vocational Education of Engineering and Music. *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Aalborg University Press, 54-63 [in English].
11. Johnson, B. and Ulseth, R. (2014) Professional competency attainment in a project based learning curriculum. *Proc IEEE Frontiers in Educ. Conf. (FIE)*, 1-5 [in English].
12. Lloyd, B. E., Ferguson, C., Palmer, S. R. and Rice, M. (2011) *Engineering the Future: Preparing Professional Engineers for the 21st Century*. Association of Professional Engineers. Histec Publications, Melbourne, Victoria.
13. Frank, M., Lavy, I. and Elata, D. (2003) Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *Inter. J. of Technol. and Design Educ.*, 13, 273-288 [in English].
14. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D. R., and Edström, K. (2014) *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. 2nd Edition, Springer Verlag [in English].
15. Walczak, M., Uziak, J., Oladiran, M. T., Baeza, C. C. and Paez P. T. (2013) Industry expectations of mechanical engineering graduates: a case study in Chile. *Inter. J. of Engng. Educ.*, 29 (1), 181-192 [in English].
16. Johnson, B. and Ulseth, R. (2014) Professional competency attainment in a project based learning curriculum. *Proc IEEE Frontiers in Educ. Conf. (FIE)*, 1-5 [in English].

17. Helle, L., Tynjälä, P. and Olkinuora, E. (2006) Project-based learning in post-secondary education - theory, practice and rubber sling shots. *Higher Educ.*, 51, 287-314 [in English].
18. King, A. (1993) From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 4, 1, 30-35 [in English].
19. McKay, A. and Raffo, D. (2007) Project-based learning: a case study in sustainable design. *Inter. J. of Engng. Educ.*, 23 (6), 1096-115 [in English].
20. Crosthwaite C. and Cameron I. (2005) Project centred-learning in chemical engineering - an Australian perspective. *Proc Inter. Conf. on Engng. Educ.*, 2, 381-387 [in English].
21. Kommula, V. P., Uziak, J. and Tunde Oladiran, M. (2010) Peer and self-assessment in engineering students' group work. *World Trans. on Engng. and Technol. Educ.*, 8 (1), 56-60 [in English].

МИРОВЫЕ МОДЕЛИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Подольяк Оксана Николаевна

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры автоматизации
и компьютерно-интегрированных технологий
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

Лещенко Марина Николаевна

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры международной экономики и бизнеса
Черкасский государственный технологический университет

В статье проведен анализ зарубежных публикаций по применению проектно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Приведены основные требования потенциальных работодателей к выпускникам инженерных специальностей, требующих изменений в учебном подходе к их подготовке. Определена суть понятия «проектно-ориентированное обучение». Описаны особенности проектного обучения и необходимость внедрения такого подхода в рамках инженерного образования. Представлена обобщенная модель проектно-ориентированного обучения и проанализированы основные ее компоненты в контексте инженерного образования. Обосновано, что работа над проектом является максимально эффективным методом формирования у студентов навыков обучения в течение жизни, а также наиболее эффективным методом оценки того, были ли сформированы такие навыки.

Ключевые слова: инженерное образование, проблемно-ориентированное обучение, экспериментальное обучение, проектно-ориентированное обучение, проект, командная работа, обучение в течение жизни.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 378.147-057.21:51-047.22:338.436

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-28-35

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Антонець Анатолій Вікторович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін
Полтавська державна аграрна академія
e-mail: anatoliyantone1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2332-6711

У статті представлено організаційно-функціональну модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів агропромислового комплексу і описано її основні складові. Модель ґрунтується на відповідних психолого-педагогічних умовах, ураховує структурні складові математичної компетентності та дидактичні принципи розвиваючого навчання. Вона об'єднує всі компоненти педагогічного процесу: цільовий, мотиваційний, змістовий, функціональний, діагностико-корегувальний і використовує спеціально розроблені елементи навчання. Представлена модель широко застосовує різні форми організації навчальної діяльності та методи і прийоми активного навчання. Модель також передбачає поетапне формування математичної компетентності та використання різноманітних форм контролю для виявлення рівня її сформованості.

Ключові слова: математична компетентність, модель, інженери-аграрії, елементи навчання, психолого-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Сучасний стрімкий розвиток сільського господарства України, зумовлений вступом країни в асоціацію з ЄС та підвищеним попитом на сільськогосподарську продукцію у світі в цілому, вимагає від фахівців АПК високої професійної підготовки та здатності до швидкої адаптації відповідно до потреб ринку та вимог працедавців аграрного сектору економіки. У зв'язку з цим перед аграрною освітою України виникає потреба пошуку ефективних шляхів покращення якості підготовки майбутніх агроінженерів.

Одним із таких шляхів, на нашу думку, є розроблення технології ефективного формування математичної компетентності інженерів АПК в процесі вивчення фундаментальних та фахових дисциплін. Фундаментальні науки є базою для подальшого навчання студента будь-якої інженерної спеціальності і формують здатність до формалізації складних інженерно-технологічних процесів за допомогою побудови математичних моделей та алгоритмів. Адже саме ефективне використання математико-статистичних методів і моделей для аналізу динаміки інженерно-технологічних показників, а також сформовані інтелектуальні, аналітичні та проєктивні вміння [1] сприяють вибору найоптимальнішого варіанта при обґрунтуванні ефективності фахових рішень, пов'язаних з агропромисловим комплексом.

Вагомість і значущість математичної компетентності агроінженера зумовлюється наступними чинниками: вмінням мислити неординарно та робити висновки на основі відомих даних; здатністю до аналізу, синтезу та узагальнення; сприянням розвитку інженерного мислення, вмінням структурувати, класифікувати та поєднувати знання та вміння різних напрямів. Математична компетентність майбутніх інженерів аграрних ЗВО є фаховою компетентністю і основою формування інших ключових компетентностей фахівців аграрного виробництва.

Треба зазначити, що ефективне формування будь-яких професійних компетентностей, у тому числі і математичної, є досить складним завданням і потребує чітко розробленої моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями компетентнісного підходу в освіті займалися А. Бермус, В. Болотов, Н. Бібік, Л. Бірюк, А. Грітченко, Н. Гусак, Н. Гузій, О. Лебедев, Є. Лодатко, П. Лузан, В. Луговий, Л. Луценко, О. Заблоцька, І. Зимня, І. Зязюн, Е. Іванова, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пригодій, Г. Селько, В. Сластьонін, М. Ставбард, В. Стрельников, І. Тараненко, Г. Терещук, А. Хуторської та інші.

Проблеми формування вмінь і навичок досліджували і аналізували О. Біда, Ю. Бабанський, П. Гальперін, С. Гончаренко, Л. Елагіна, Б. Кобзар, С. Кисельгоф, Є. Мілерян, О. Пехота, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, О. Семенов, Н. Тализіна, А. Шлятен.

Фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі присвячені праці таких науковців, як А. Алексюк, А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова, Л. Нічуговська, В. Петрук, М. Літвінова, О. Левчук, Т. Ріхтер, Л. Сергієнко та інші.

Незважаючи на значний доробок науковців з питань компетентнісного підходу, фундаменталізації освіти та проблем формування вмінь та навичок у вищій школі, проблема ефективного формування математичної компетентності саме у майбутніх інженерів АПК висвітлена неповністю і потребує додаткових досліджень.

Метою статті є розроблення організаційно-методичної моделі для підвищення ефективності і якості процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів АПК.

Виклад основного матеріалу. Ефективність будь-якої моделі формування фахових компетентностей взагалі, та математичної зокрема, значною мірою обумовлюється ступенем реалізації основних дидактичних принципів. Серед них: доступність, науковість, послідовність, системність, проблемність, наочність, активність і свідомість, єдність освіти розвитку і виховання. Ефективна організація навчального процесу також покликана прискорити адаптацію студентів першого курсу до навчального процесу і активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність.

Для побудови моделі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-аграріїв доцільно враховувати такі дидактичні та психолого-педагогічні принципи розвивального навчання:

- навчання на високому, але доступному рівні складності, з урахуванням зони найближчого розвитку;
- усвідомлення студентами процесу навчання;
- цілеспрямоване формування алгоритмічних і евристичних прийомів розумової діяльності;
- індивідуалізація і диференціація навчання;
- професійна спрямованість, що передбачає можливість застосування отриманих фундаментальних знань у майбутній інженерній діяльності;
- інтеграція як спосіб об'єднати, систематизувати та узгодити необхідні знання, уміння і навички з різних дисциплін природничо-наукової та фахової підготовки.

Представлена модель формування математичної компетентності інженерів-аграріїв (рис. 1) об'єднує всі необхідні складові педагогічного процесу: цільовий, мотиваційний, змістовий, функціональний, діагностико-корегувальний та встановлює зв'язки між ними. Вона характеризується чіткістю, цілісністю, системністю та інтегрованістю всіх своїх компонентів.

Модель ґрунтується на системному підході в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів АПК і має такі системоутворювальні складові:

- когнітивна – в основі система узагальнених науково-природничих та математичних знань та вмінь;
- інтелектуальна (інженерне мислення);
- мотиваційно-ціннісна; технологічна.

Наведена організаційно-функціональна модель насамперед спирається на відповідні психолого-педагогічні умови формування математичної компетентності, а також на її структуру, тобто на основні складові, що належать до математичної компетентності.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури і проведеного дослідження можна виділити такий загальний комплекс психолого-педагогічних умов, спрямованих на ефективне формування математичної компетентності:

- позитивна мотивація викладачів і студентів;
- урахування психологічних особливостей розвитку особистості;
- використання інноваційних методів навчання;
- фундаменталізація професійної підготовки майбутніх агроінженерів;
- організація самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі керованої науково-дослідницької роботи [2].

Згідно з проведеними дослідженнями до структури математичної компетентності належать:

- методологічна компетентність як здатність оцінювати доцільність використання тих чи інших математичних методів та засобів для розв'язання індивідуально та суспільно значущих задач;
- логічна компетентність як володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- технологічна компетентність як володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;
- дослідницька компетентність як здатність володіти методами дослідження при вирішенні фахових завдань за допомогою математичних методів та моделей;
- процедурна компетентність, як здатність розв'язувати типові математичні задачі [3].

Наведені структурні компоненти та відповідні вміння і навички, що до них входять, зумовлюють необхідність формування математичної компетентності не тільки під час вивчення математичних дисциплін, таких як вища математика, математична статистика, основи математичного моделювання, прикладна математика та інших, а також і в процесі вивчення фахових інженерних дисциплін. Зокрема, під час вивчення теоретичної механіки, опору матеріалів, автоматизації, сільськогосподарських машин, інженерної графіки тощо. Останнє реалізується в наведеній моделі шляхом уведення в окремі теми цих дисциплін спеціально розроблених елементів навчання відповідно до навчальних та робочих програм.

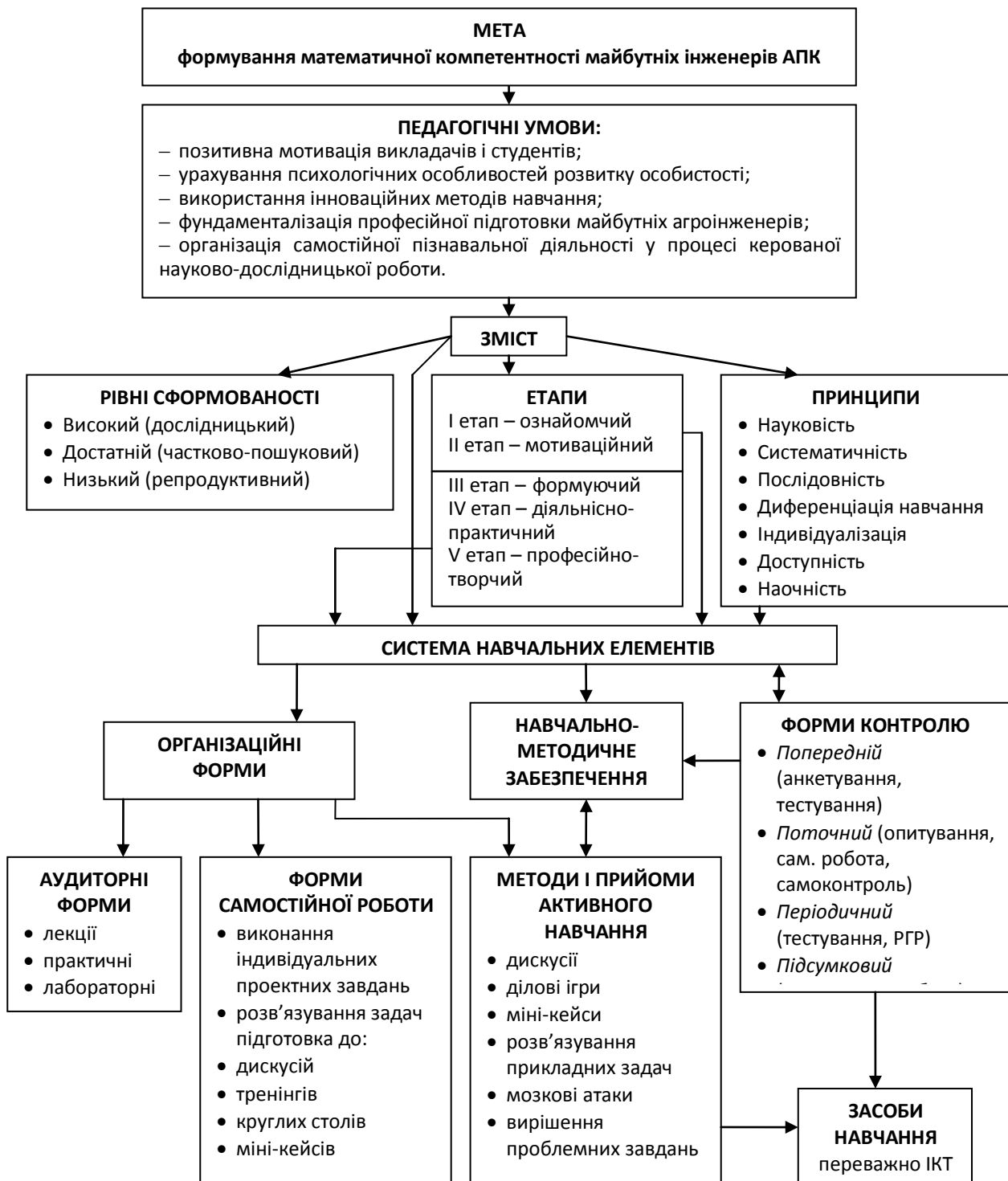


Рис. 1 Модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів АПК

Навчальні елементи (дидактична одиниця) – це мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта. Ми поділяємо підходи дослідників освітніх проблем, і зокрема В. Безпалько, які під навчальними елементами розуміють «явища, предмети, зв'язки і відношення, які відображені як наукові поняття й теорії, а також способи, методи використання того й іншого, а саме конкретну діяльність людини» [4, с. 50].

Система навчальних елементів має складатися з різнопланових завдань, тренінгів, прикладних задач, міні-кейсів і тестів, які відповідають тематичному плану і меті вибраного заняття. Це сприятиме формуванню вміння студента працювати в колективі, сприятиме його активній позиції, творчості під час виконання проблемних інженерно-математичних завдань та

позитивній внутрішній мотивації. Система навчальних елементів повинна враховувати також принцип поступового ускладнення і нарощування системи завдань.

Для ефективного впровадження системи навчальних елементів необхідно ґрунтовно проаналізувати структуру і наповненість кожної з вибраних дисциплін. На основі аналізу навчальних та робочих програм вибрати ті теми занять, які можуть бути використані при формуванні математичної компетентності і ввести туди відповідні навчальні елементи, які, на нашу думку, суттєво покращать ефективність формування аналітичних, інтелектуальних та проєктивних умінь інженерів АПК і будуть сприяти формуванню в них математичної компетентності.

Представлена модель також передбачає врахування диференціального підходу в системі навчальних елементів, тобто розроблення завдань різних рівнів складності. Формування кожного вміння та здатності, що входять до структури математичної компетентності, повинно проводитися поетапно, з урахуванням рівня сформованості інших базових умінь і навичок. Цей процес є комплексним і наскрізно стосується інших професійних умінь і навичок, які формуються і доповнюють одна одну. Тобто система навчальних елементів покликана реалізувати принцип інтеграції як логічне об'єднання необхідних знань, умінь і навичок з потрібних дисциплін шляхом встановлення зв'язків між різноманітними поняттями, явищами та об'єктами. Інтегрованість та системність забезпечується в системі навчальних завдань проблемно-пошуковими задачами, які вимагають від студентів вміння застосовувати цілий комплекс математичних умінь та навичок. Такий вид діяльності сприяє інтеграції знань з різних дисциплін, розвиває спостережливість, дослідницькі та пошукові вміння. Під час розв'язування проблемних завдань студенти опановують методи аналізу, узагальнення, порівняння, розвитку творчого мислення тощо.

Ефективність формування математичної компетентності майбутніх інженерів-аграріїв у наведеній моделі залежить від широти використання інноваційних методів навчання, які застосовуються залежно від організаційної форми та елементів навчання. Організаційно-функціональна модель використовує різноманітні методи навчання, але при цьому перевага надається пошуку шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ЗВО, в процесі якої відбувається формування математичних умінь і навичок. Це пояснюється необхідністю забезпечення у майбутніх інженерів формування:

- позитивної внутрішньої та зовнішньої мотивації;
- дослідницьких умінь;
- здатності використовувати математичні знання, вміння і навички в майбутній професії.

Процес формування математичної компетентності повинен поєднувати традиційні методи навчання з елементами проблемно-пошукового навчання. Представлена модель використовує такі традиційні форми організації навчальної діяльності майбутніх інженерів-аграріїв: лекції, практичні та лабораторні заняття. Набуття фундаментальних знань та умінь є базою для формування математичної компетентності. У цьому контексті значно посилюється роль практичних занять як найбільш методично доцільної форми опанування базових математичних умінь. Саме на них студентам надається можливість для усвідомлення та переосмислення інформації практично-прикладного характеру, одержаної під час лекцій та самостійної роботи і подальшої її трансформації у відповідні знання, вміння та навички, важливі для успішного виконання функціональної діяльності майбутніх інженерів АПК. Це пояснюється також можливістю застосування під час практичних занять найбільш широкого спектру методів та прийомів активного навчання, що надає можливість здобувачам вищої освіти виконувати пошукові завдання, які максимально відображають реальні ситуації, пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Зазначимо, що практичні заняття передбачають як індивідуальне, так і групове виконання проблемних завдань, що спонукає студентів до активного висловлювання власних думок, вчить опановувати етапи математико-статистичного аналізу як необхідну складову при розв'язуванні поставленої проблеми.

Ефективною формою організації навчання є також лабораторні заняття. Ця форма добре поєднується з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання студентів, які завчасно

ознайомлюють їх з необхідними комп'ютерними програмами та середовищами, без яких неможлива сучасна діяльність інженера-аграрія. У цьому контексті, під час проведення лабораторних занять доцільно ввести такі елементи навчання, які включали б прикладні інженерно-математичні задачі, спрямовані на формування навичок роботи з комп'ютерною технікою.

Формування математичної компетентності відбувається не тільки в аудиторії, але і в умовах позааудиторної діяльності. У контексті даної діяльності студенти збирають інформацію за заданими темами; розв'язують задачі, виконують індивідуальні проектні завдання; готують доповіді, повідомлення та презентації; проводять мікродослідження; готуються до участі у запланованих методах активного навчання (кейси, тренінги, ділові ігри тощо). Тобто студенти самостійно опрацьовують необхідний теоретичний матеріал відповідно до теми, змісту і характеру майбутнього заняття. У цьому контексті важлива роль в наведеній моделі відводиться організації самостійної роботи майбутніх інженерів АПК.

Дана форма організації навчальної діяльності студентів повинна бути забезпечена ґрунтовно розробленим методичним супроводом. Методичні вказівки, на нашу думку, є однією з найефективніших складових цього компонента моделі. Вони містять у собі комплекс завдань, розроблених для кожної з вибраних дисциплін і враховують специфіку методів і прийомів навчання, що належать до системи навчальних елементів.

Ефективність самостійної роботи студентів також залежить від змісту та форм контролю, що використовує викладач для перевірки рівня самопідготовки студентів. Контроль відіграє роль зворотного зв'язку студента з викладачем, що надає останньому змогу більш ефективно контролювати навчальний процес. Не менш важливими в забезпеченні ефективності самостійної роботи студентів є консультації.

Не останню роль у структурі організаційно-методичної моделі формування математичної компетентності відіграє мотиваційний компонент як одна з необхідних педагогічних умов. Підвищення внутрішньої мотивації досягається на перших двох етапах формування математичної компетентності за рахунок усвідомлення студентами необхідності набуття математичних умінь для майбутньої успішної професійної діяльності. На нашу думку, велику роль у підвищенні позитивної мотивації відіграють інноваційні форми, методи і засоби навчання, що зацікавлюють студентів і спонукають їх до більш активної діяльності. Зокрема, застосування технічних засобів навчання та ІКТ під час міні-кейсів, тренінгів чи ділових ігор.

Ефективне формування математичної компетентності неможливе без чіткого поділу цього процесу на етапи. Ми виділяємо такі етапи її формування:

I етап – ознайомчий: відбувається осмислення і усвідомлення студентами мети, цілей і завдань системи формування в них математичної компетентності.

II етап – мотиваційний: доводиться необхідність сформованості математичних умінь і навичок для подальшої успішної професійної діяльності.

III етап – формувальний: починається формування математичної компетентності майбутніх інженерів-аграріїв за рахунок оволодіння відповідними загальнонауковими та математичними вміннями і навичками.

IV етап – діяльнісно-практичний: характеризується практичним застосуванням і закріпленням набутих математичних умінь.

V етап – професійно-творчий: передбачає творче використання набутих умінь під час вирішення задач, які виникають у професійній реальності або в умовах, максимально наближених до неї.

Одним із невід'ємних компонентів моделі формування будь-яких умінь чи компетентностей є визначення рівнів їх сформованості. Проаналізувавши психолого-педагогічну літератури та досвід розроблення рівнів сформованості різноманітних професійних умінь, ми виділяємо три рівні сформованості математичної компетентності: високий (дослідницький), достатній (частково-пошуковий) і низький (репродуктивний).

Ефективне формування математичної компетентності також потребує можливості виявлення рівня її сформованості у студентів на кожному з наведених етапів. Контроль здійснюється за допомогою відповідно розроблених критеріїв оцінювання, з якими викладач

повинен ознайомити студентів на початку навчальної діяльності. Розроблення критеріїв оцінювання сформованості кожної складової математичної компетентності забезпечить об'єктивне оцінювання студентів, а також надасть викладачеві можливість бачити наявний рівень тих чи інших математичних умінь і навичок майбутніх інженерів агропромислового комплексу.

Висновки. Ураховуючи вищенаведене, вважаємо, що ефективне формування математичної компетентності інженерів АПК неможливе без чітко розробленої організаційно-функціональної моделі, в якій представлені всі компоненти педагогічного процесу, а також враховані основні дидактичні та психолого-педагогічні принципи та умови навчання. Представлена модель передбачає використання системи навчальних елементів і покликана реалізувати принцип інтеграції як логічного об'єднання необхідних природничо-наукових та математичних знань, умінь і навичок у процесі вивчення математичних та фахових дисциплін. При цьому сукупність навчальних елементів у своїй основі містить професійно орієнтовані інженерно-математичні завдання. Тобто процес формування математичної компетентності ми розглядаємо як певну поетапну діяльність студентів, спрямовану на вирішення професійно-орієнтованих вправ, задач, використання міні-кейсів, вирішення проблемних ситуацій і тренінгів, що ґрунтується на використанні відповідних організаційних форм та методів навчання, розробленні навчально-методичного забезпечення та використанні ефективних форм контролю.

Запропонована організаційно-функціональна модель є основою для подальшого розроблення системи формування математичної компетентності, яка була б спрямована на розвиток в інженерів-аграріїв умінь використовувати як елементарні математичні операції і дії, так і застосовувати цілісні математичні методи та методики за рахунок фундаменталізації професійної підготовки інженерів, використання методів інтерактивного навчання та науково-дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Антоненко А. В. Особливості формування професійних умінь агроінженерів в процесі вивчення математичних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. № (3) 38. С. 46–52.
2. Антоненко А. В. Психолого-педагогічні передумови формування професійних умінь майбутніх агроінженерів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2016. № 32. С. 109–113.
3. Антоненко А. В., Флегантов Л. О. Математична компетентність як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. № (3) 10. С. 3–7.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во. Воронеж. ун-та, 1977. 303 с.

THE MODEL OF FORMING MATHEMATIC COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS FOR AGROINDUSTRIAL COMPLEX

Antonets'Anatoliy

pedagogical sciences candidate, associate professor of general technical disciplines chair
Poltava State Agrarian Academy

Introduction. *Contemporary rapid development of agriculture determines the search for effective ways of improving the quality of future agroengineering training. One of these ways is the development of technology for the effective forming mathematic competence of the agroindustrial complex engineers in the process of studying fundamental and professional disciplines. After all, fundamental sciences are the basis for further education of a student of any engineering specialty which forms students' ability to formalize complex engineering-technological processes by constructing mathematic models and algorithms. Effective mathematic competence formation is a rather difficult task and requires a well-developed model.*

Purpose. *Development of organizational and methodical model for increasing the efficiency and quality of forming the mathematic competence of future engineers for agroindustrial complex.*

Methods. *Pedagogical observation, questionnaires, pedagogical experiment, mathematical-statistical methods*

Results. *The model of forming mathematic competence of agricultural engineers combines all components of the pedagogical process: target, motivational, content, functional, diagnostic, correctional, and establishes links between them. It is characterized by the clarity, consistency and integrity of all its components. The organizational-functional model is based on the outlined psychological and pedagogical conditions for the formation of mathematical competence as well as its structure.*

The proposed model widely uses different forms of organization of educational activities, methods and techniques of active learning. It combines all components of the pedagogical process and uses specially designed teaching elements. The latter is realized by introducing teaching elements into separate topics of mathematical and professional disciplines, in accordance with their educational and work programs. The system of educational elements consists of diverse tasks, trainings, applied tasks, mini-cases, etc. It requires thorough training and methodological support and the use of appropriate learning tools. The model also provides for the gradual formation of mathematical competence and the use of various forms of control to determine its level of formation.

Originality. *The organizational-functional model of formation of mathematical competence of future agroindustrial complex engineers is presented and its main components are described.*

Conclusion. *The proposed organizational-functional model is the basis for the further development of a mathematic competence formation system, which would be aimed at agrarian engineers developing ability to effectively use mathematical operations and actions, integral mathematical methods and techniques through the fundamentalization of engineering training, the use of interactive learning methods and scientific-research activities*

Keywords. *Mathematic competence, model, engineers-agrarians, elements of training, psychological and pedagogical conditions.*

References

1. Antonets, A. V. (2018) Osoblyvosti formuvannia profesiinykh umin ahroinzheneryv v protsesi vyvchennia matematychnykh dystsyplin [Features of formation of professional skills of agroengineering in the process of studying mathematical disciplines]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu - Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University*, 38 (3), 46-52 [in Ukrainian].
2. Antonets, A. V. (2016) Psykholohgo-pedaghoghichni peredumovy formuvannja profesijnykh uminj majbutnikh aghroinzheneryv [Psychological and pedagogical prerequisites for the formation of professional skills of future agroengineering]. *Visnyk Ghlukhivskogho nacionalnoghoh pedaghoghichnogho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka - Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University*, 32, 109–113 [in Ukrainian].
3. Antonets, A. V., Flegantov L. O. (2016) Matematychna kompetentnistj, jak vazhlyva skladova profesijnoji pidghotovky majbutnikh fakhivciv aghrarnogho profilju [Mathematical competence as an important component of the training of future specialists in the agricultural sector]. *Naukovi zapysky. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologichnoji osvity – Proceedings. Series: problems of methodology of physical-mathematical and technological education*, 10 (3), 3–7 [in Ukrainian].
4. Bepaljko V. P. (1977) Osnovy teoryu pedaghoghycheskykh system [Fundamentals of the theory of educational systems]. Voronezh, Yzd-vo. Voronezh. un–ta [in Russian].

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

Антонец Анатолий Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общетехнических дисциплин
Полтавская государственная аграрная академия

В статье представлено организационно-функциональную модель формирования математической компетентности будущих инженеров агропромышленного комплекса и описаны её основные составляющие. Модель основывается на соответствующих психолого-педагогических условиях, учитывает структурные составляющие математической компетентности и дидактические принципы развивающего обучения. Она объединяет все компоненты педагогического процесса: целевой, мотивационный, содержательный, функциональный, диагностико-корректирующий и использует специально разработанные элементы обучения. Представленная модель широко применяет различные формы организации учебной деятельности, методы и приемы активного обучения. Модель также предусматривает поэтапное формирование математической компетентности и использование различных форм контроля для выявления уровня ее сформированности.

Ключевые слова: *математическая компетентность, модель, инженеры-аграрии, элементы обучения, психолого-педагогические условия.*

Отримано редакцією 07.06.2019 р.

УДК 378.014

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-36-49

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Зінченко Володимир Павлович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: volod_zin@i.ua
ORCID ID: 0000-0002-2101-903X

У статті охарактеризовано основні педагогічні умови формування у майбутніх педагогів профорієнтаційної компетентності: створення мотиваційної основи оволодіння профорієнтаційною компетентністю в єдності профорієнтологічного, методичного і праксеологічного аспектів; забезпечення професійно-педагогічної і профорієнтаційної спрямованості підготовки з використанням можливостей, об'єктивно закладених у змісті освітніх дисциплін різних циклів на засадах інтегративності і контекстності; систематизація елементів компетентності в інтегративному курсі «Профорієнтологія і кар'єра» з використанням ІКТ та накопиченням матеріалів у вигляді електронного портфоліо; включення елементів профорієнтаційних завдань до програми педагогічної практики. Наведено приклад використання можливостей курсу «Основи наукових досліджень» у формуванні профорієнтаційної компетентності.

Ключові слова: педагогічні умови, підготовка вчителя, профорієнтаційна компетентність, портфоліо дисципліни.

Постановка проблеми. В умовах профільного навчання важливою складовою професійно-педагогічної компетентності є профорієнтаційна компетентність – багаторівневе і багатовекторне утворення особистості, яке забезпечує здатність до проведення профорієнтаційної роботи з учнями та формування власної професійної траєкторії, професійної мобільності та конкурентоздатності.

Актуальність дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності визначається недостатнім рівнем готовності педагогічних працівників, і насамперед, учителів-предметників, як до здійснення профорієнтаційної діяльності в закладах освіти, так і до формування власної професійної перспективи. Однією з причин такого стану є недостатня розробленість педагогічних умов, засобів і методичного супроводу формування у майбутніх учителів профорієнтаційної компетентності в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогів до здійснення профорієнтаційної роботи завжди була актуальною і досліджувалась багатьма дослідниками (Д. Грабчак, П. Дмитренко, О. Зайцева, І. Косяк; П. Макаров, Ю. Пологовська, Х. Процько, В. Симоненко, В. Харламенко, В. Шарко, Г. Шліхта, В. Щабельська, М. Янцур та ін.). Ці дослідження присвячені розробленню забезпечення профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів окремих конкретних спеціальностей. Але не виокремлений інваріантний компонент профорієнтаційної підготовки, спільний для всіх педагогічних спеціальностей. Потребує обґрунтування і проблема формування праксеологічного аспекту профорієнтаційної компетентності педагога, який спрямований на формування власної освітньої і професійної траєкторії, на перманентне професійне самоудосконалення.

Мета статті: полягає в обґрунтуванні педагогічних умов і засобів формування профорієнтаційної компетентності педагога у процесі його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалось, профорієнтаційна компетентність педагога стала предметом досліджень багатьох учених, хоча визначення цього поняття відрізняються.

Розглядаючи формування профорієнтаційної компетентності як складний і багатоаспектний процес, повноцінне вивчення якого не може здійснюватися з однієї точки зору, ми спиралися на поєднання системного, синергетичного, гуманістичного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, праксеологічного, компетентнісного, інтегративного підходів, які охарактеризовані у наших попередніх працях.

Формування профорієнтаційної компетентності педагога – тривалий процес, що

забезпечується різними засобами, які можна умовно поділити на спеціальні та функціональні (контекстні). Засоби в даному контексті ми розуміємо широко, як усе те, що забезпечує досягнення мети (мета-засіб-результат). Спеціальні засоби спрямовані на формування виключно профорієнтаційної компетентності (навчальні курси профорієнтаційного циклу, профорієнтаційні завдання на педагогічну практику, профорієнтаційні проекти, курсові роботи профорієнтаційної спрямованості тощо).

Функціональні (контекстні) засоби не мають основною метою формування профорієнтаційної компетентності, а сприяють цьому процесу (аналіз змісту навчальних програм, вивчення дисциплін різних циклів, проведення дослідницької роботи тощо).

Зупинимось на педагогічних умовах, що здатні забезпечити формування профорієнтаційної компетентності.

Спершу слід визначити сутність поняття «педагогічні умови». З філософської точки зору «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [20]. Словник української мови визначає «умови» як правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [19, т. 10, с. 441].

Зазначимо, що умови не є причинами, що породжують явища, але вони сприяють чи перешкоджають дії причин. Окрім того, поняття «умови» характеризується такими ознаками, як «необхідні» і «достатні», «зовнішні» і «внутрішні».

Визначенню педагогічних умов, що забезпечують успішне формування різних аспектів професіоналізму вчителів, присвячені роботи багатьох дослідників.

Розглянемо, які педагогічні умови пропонують дослідники для формування різних компетентностей майбутнього вчителя.

С. Савельєва визначила необхідні педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі ЗВО: орієнтація на суб'єктність особистості, здатної до самоідентифікації та самоактуалізації; створення креативного середовища; спонукання до рефлексивної діяльності; діалогізація освітнього процесу [18, с. 67].

О. Городиська охарактеризувала умови, що, на її думку, є необхідними і достатніми для формування готовності до педагогічного самоаналізу: розвиток у студентів позитивного ставлення до аналітичної діяльності на рівні рефлексії; формування системи дидактико-технологічних і самоаналітичних знань та вмінь; педагогічний супровід самоаналітичної діяльності на рівні всіх компонентів навчально-виховного процесу; організація науково обґрунтованого моніторингу результатів навчального процесу в контексті особистісних досягнень [7].

Умовами формування професійних компетентностей майбутніх педагогів О. Кривонос вважає: розвиток мотивації студентів до майбутньої педагогічної діяльності, позитивного ставлення майбутніх учителів до знань, у яких в ідеальній формі представлена їхня майбутня професійна діяльність; реалізацію діяльнісного підходу в організації всіх форм навчання студентів; організацію процесу формування професійних умінь майбутніх педагогів на творчому рівні [12].

У статті В. Коваль визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога: організація у ЗВО компетентісно спрямованого навчання; вироблення у студентів лінгводидактичних стратегем і мовленнєво-поведінкової стратегії майбутньої професійної діяльності; створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних і професійних якостей [10].

У дослідженні І. Андрощук щодо підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії виокремлені такі умови: формування позитивної мотивації студентів до педагогічної взаємодії; вдосконалення змісту гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін компонентою педагогічної взаємодії; використання інноваційних методик та технологій в процесі навчання та практик; впровадження інтегративного навчально-методичного комплексу [1, с. 19].

Цікавим і продуктивним є підхід до визначення педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів, запропонований М. Марусинець. Вона розподілила найбільш ефективні умови формування професійної рефлексії на організаційно-педагогічні, методичні та особистісно-розвивальні, виділивши таку сукупність: 1) актуалізація мотивації; 2) збагачення змісту навчальної діяльності; 3) формування системи професійно-педагогічних, психологічних знань, умінь, навичок; 4) забезпечення оцінювання досягнутих результатів, уміння планувати свою роботу; 5) формування спрямованості на самоактуалізацію в майбутній професійній діяльності; 6) взаємозв'язок загальної та професійної підготовки; 7) створення ситуації успіху; 8) постійний зворотний зв'язок [14, с. 198].

У дослідженні процесу формування у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії А. Данієлян та Ю. Вовк визначили такі педагогічні умови: 1) формування активної суб'єктної позиції майбутніх фахівців у процесі професійного становлення; 2) забезпечення емоційного проживання кожним студентом ситуацій навчання; 3) використання активних методів і технологій навчання [8].

У науковій праці Г. Ковтанюк визначені педагогічні умови, які забезпечують формування готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів: усвідомлення майбутніми вчителями дидактичного значення організації самостійної пізнавальної діяльності школярів і формування мотивації до неї; засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, які розкривають сутність та особливості організації самостійної пізнавальної діяльності з математики та фізики; оволодіння майбутніми вчителями інформаційно-комунікаційними технологіями та вмінням їх застосовувати до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів; систематичний методичний супровід, спрямований на практичну підготовку майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів [11].

На основі теоретичного аналізу та експертного оцінювання Т. Бацуровська виокремила педагогічні умови підготовки магістрів з використанням масових відкритих дистанційних курсів: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності в процесі освітньо-наукової підготовки магістрів; організація та проведення наукового дослідження; інтеграція репродуктивної та творчої діяльності магістрантів; технологізація індивідуальної траєкторії навчання [2, с. 19–20].

Педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування у майбутніх учителів компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень, визначені у дослідженні О. Шквир: стимулювання мотивації навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; організація навчання через дослідження; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності [23].

До умов формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку М. Нечепоренко відносить: формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку через комплекс стимулювальних чинників; використання інтегративного ресурсу іноземної мови для здійснення професійно-особистісного саморозвитку; створення смарт середовища професійно-особистісного саморозвитку [15].

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи Р. Жумабоев вважає: здійснення цілісного і особистісно-діяльнісного підходу до вивчення готовності вчителя до профорієнтаційної роботи; організацію навчальної та позанавчальної діяльності студентів з орієнтиром на нормативну модель учителя-профорієнтатора; цілеспрямоване і систематичне використання функціональних можливостей навчальних і позанавчальних занять спеціального циклу, а також науково-дослідної і навчально-дослідницької роботи студентів [9].

Аналізуючи проблему формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій Л. Варга визначає такі педагогічні умови: 1) професійну спрямованість змісту фахових дисциплін; 2) налагодження суб'єктно-суб'єктної взаємодії в системі «викладач – студенти»; 3) моделювання професійно спрямованих ситуацій [4].

Досліджуючи підготовку вчителя технології до педагогічної підтримки професійного самовизначення школярів в умовах профільного навчання, Д. Беркутова виокремлює такі

умови: збагачення змісту навчання знаннями про професійне самовизначення школярів, про його особливості в умовах профільного навчання, про стратегії і тактики педагогічної підтримки професійного самовизначення школярів; використання в процесі підготовки вчителя форм, методів і технологій, що забезпечують ефективне освоєння цього змісту навчання за допомогою включення в ситуації-аналоги реальної професійно-педагогічної діяльності (тренінги спілкування і професійно-особового самовизначення, рольові ігри, мікрвикладання та ін.), що забезпечують оволодіння вчителем тактиками педагогічної підтримки професійного самовизначення школярів); поетапність підготовки, що передбачає спонукальний, пізнавальний і діяльнісний етапи, які забезпечують поступове формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного і дієво-практичного компонентів готовності [3].

Підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, за ствердженням В. Фрицюк, забезпечують організаційно-педагогічні умови: формування мотивації до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів; залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу в професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії [21].

Ми проаналізували дуже незначну частину досліджень, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх педагогів, але у визначенні педагогічних умов чітко простежуються основні етапи діяльнісного підходу: мотивація – засвоєння орієнтаційної основи дій – виконання дій (квазіпрофесійна діяльність, тренінги) – контроль – уточнення орієнтаційної основи дій – виконання дій на професійному рівні (педагогічна практика) – контроль і рефлексія.

Педагогічні умови формування у майбутніх учителів профорієнтаційної компетентності нами визначаються як чинники, що забезпечують успішність і ефективність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного її компонентів у процесі професійної підготовки.

На основі аналізу літературних джерел, змісту навчального матеріалу та методики підготовки майбутніх учителів в умовах ЗВО, а також результатів власних досліджень нами було виділено такі основні педагогічні умови формування профорієнтаційної компетентності згідно зі структурою діяльнісного підходу в освіті:

1. Формування мотиваційної основи оволодіння профорієнтаційною компетентністю в єдності профорієнтологічного, методичного і праксеологічного аспектів.
2. Забезпечення професійно-педагогічної і профорієнтаційної спрямованості підготовки (змісту, учіння, викладання) з використанням можливостей, об'єктивно закладених у змісті освітніх дисциплін різних циклів на засадах інтердисциплінарності й контекстності.
3. Систематизація елементів компетентності в інтегративному курсі «Профорієнтологія і кар'єра» з використанням ІКТ та накопиченням матеріалів у вигляді електронного портфоліо.
4. Включення елементів профорієнтаційних завдань до програми педагогічної практики з урахуванням особливостей майбутньої спеціальності.

Охарактеризуємо визначені педагогічні умови більш детально.

Формування мотиваційної основи оволодіння профорієнтаційною компетентністю в єдності профорієнтологічного, методичного і праксеологічного аспектів.

Більшість дослідників важливе місце у формуванні компетентності відводить мотивації, адже мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами. Мотивація – сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку. Мотиваційний процес – процес

взаємодії основних елементів мотивації, в результаті якого формуються задум, мета, рішення і технології вибору майбутніх дій для задоволення потреб [16].

Мотивація освітньої діяльності не є окремим актом. Вона має бути включена у всі без винятку види діяльності майбутнього вчителя. Мотивація зазвичай має складну структуру.

Ми розглядаємо формування профорієнтаційної компетентності педагога у єдності трьох аспектів: профорієнтологічного, методичного і праксеологічного.

Профорієнтологічний аспект передбачає оволодіння основами профорієнтології (теорії профорієнтаційної роботи – професійної просвіти, діагностики, консультації, професіографії, професійного виховання, побудови кар'єри тощо). Профорієнтологічний аспект описаний у багатьох наукових роботах, тому не будемо на ньому зупинятись детально.

Методичний аспект профорієнтаційної компетентності педагога передбачає формування готовності до організації профорієнтаційної роботи в закладах освіти, адаптації профорієнтаційних заходів до предмета чи виду діяльності, забезпечення профільного навчання. Адже допрофільну, профільну підготовки і професійну орієнтацію неможливо розглядати окремо.

Праксеологічний аспект передбачає формування у майбутніх педагогів здатності до вивчення своїх індивідуальних особливостей, слабких та сильних сторін своєї особистості та діяльності, визначення шляхів подолання негативних сторін і опори на сильні сторони, визначенні своєї подальшої особистісної, професійної та життєвої траєкторій.

Тому важливо стимулювати мотивові дії у всіх трьох аспектах.

Мотивація забезпечується діями, спрямованими на забезпечення розуміння важливості профорієнтаційної компетентності в структурі особистості й діяльності педагога.

Для мотивації застосовуються кейси, приклади, педагогічні задачі, психологічні методики, написання есе, міні-дискусії.

Усі без винятку психолого-педагогічні і методичні дисципліни використовуються для мотивації до оволодіння профорієнтаційною компетентністю. Насамперед ставляться запитання: що являє собою професійна діяльність вчителя, які предмет, мета, знаряддя, умови праці (профорієнтологічний аспект); як допомогти учням визначитись із профілем навчання, як зацікавити вивченням предмета, як сформулювати в учнів інтерес до професії, які активні технології доцільно використовувати у профорієнтаційній роботі вчителя (методичний аспект); які мої професійно важливі якості, яких якостей мені не вистачає, як я маю розвивати ці якості, що я буду робити після закінчення навчання, яка моя професійна перспектива (праксеологічний аспект).

Забезпечення професійно-педагогічної і профорієнтаційної спрямованості підготовки (змісту, учіння, викладання) з використанням можливостей, об'єктивно закладених у змісті освітніх дисциплін різних циклів на засадах інтердисциплінарності й контекстності.

Заміна монодисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх професіоналів на інтердисциплінарний відбувається протягом останніх десятиліть. Теоретична база такого підходу закладена в роботах зарубіжних учених (Т. Аугсбург [24], Д. Мосс [25] та ін.). Пов'язаний з інтердисциплінарним і контекстний підхід (А. Вербицький [5]).

Названі підходи тісно поєднані з компетентнісним, котрий проявляється у забезпеченні професійно-педагогічної спрямованості освітнього процесу. Досліджуючи інженерну підготовку майбутніх учителів технологій, В. Курок наголошує, що донині існує тенденція викладати інженерні дисципліни за зразком технічних ЗВО, хоч мета та завдання їх опанування докорінно відрізняються від тих, що мають реалізувати майбутні інженери. Вона підкреслює необхідність взаємозв'язку інженерної підготовки вчителів з методичною і загальнопедагогічною, оскільки вони мають бути спроможними перетворювати здобуті у ЗВО інженерні знання для передавання їх учням. Цілісна педагогічна діяльність учителя трудового навчання втілює основні, тісно взаємопов'язані аспекти: педагогічний, психологічний і технічний [13].

У багатьох дисциплінах, що вивчаються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, закладені значні можливості для формування окремих елементів профорієнтаційної

компетентності. Наприклад, курс «Вступ до спеціальності» дозволяє охарактеризувати майбутню професію, описати вимоги до професії вчителя, перевірити, чи є у студента спрямованість на педагогічну діяльність, визначити напрями професійної перспективи.

Здавалось би, всім ясно, що професія вчителя будь-якої спеціальності належить до професій типу «Людина–людина», але, аналізуючи навчальні програми вступу до спеціальності різних ЗВО, можна знайти такі, де про педагогічну діяльність не згадується, а описуються вимоги спеціальної підготовки.

Для прикладу використання можливостей різних дисциплін у формуванні профорієнтаційної компетентності візьмемо курс «Основи наукових досліджень», що має на меті формування готовності до проведення наукових досліджень, зокрема профорієнтаційних, упровадження їх результатів у практику педагогічної роботи.

Вивчення курсу «Основи наукових досліджень» передбачає оволодіння студентами основами дослідницької діяльності, оскільки розуміння суті педагогічного процесу, творче розв'язання нестандартних педагогічних завдань неможливі без оволодіння методикою наукових пошуків, ознайомлення з логікою дослідницького процесу та вміння аналізувати й передбачати розвиток педагогічних явищ.

Програма розрахована на 90 академічних години, з них для самостійної та індивідуальної роботи – по 46 години. Завершується курс захистом індивідуального навчально-дослідницького завдання, яке моделює процес написання курсової роботи з профорієнтаційною спрямованістю, що виконується з використанням новітніх інформаційних технологій.

Студентам пропонуються теми досліджень, частина з яких пов'язана з профорієнтаційною роботою. Наприклад: «Професійна кар'єра вчителя і її кореляти», «Технологія вивчення і розвитку педагогічної спрямованості», «Формування у учнів готовності до вибору профілю навчання» тощо. Кожен студент також за власним бажанням обирає види індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Кількість годин, відведених на різні види індивідуальних завдань, наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Види індивідуальних навчально-дослідницьких завдань для студентів з курсу
 «Основи наукових досліджень»**

| № | Види індивідуальних навчально-дослідницьких завдань | Кільк. годин |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1 | Розроблення наукового апарату за обраною темою (актуальність, мета, завдання тощо) | 6 |
| 2 | Створення ментальної карти дослідження | 4 |
| 3 | Аналіз інтернет-ресурсів с позиції знаходження інформації за індивідуальною темою дослідження | 6 |
| 4 | Розроблення опитувальника за індивідуальною темою | 4 |
| 5 | Розроблення веб-сторінки за результатами проведеного дослідження | 6 |
| 6 | Статистична обробка результатів дослідження | 4 |
| 7 | Підготовка доповіді на науково-практичну конференцію за результатами дослідження | 8 |
| 8 | Розроблення презентації до доповіді | 6 |
| 9 | Розроблення кар'єрограми наукового працівника | 2 |

Під час виконання завдань викладач виступає у ролі консультанта. Результати виконання фіксуються на електронному носії (електронне портфоліо з дисципліни).

З метою виявлення ефективності запропонованої методики було проведено визначення рівня засвоєння навчального матеріалу з курсу та рівня профорієнтаційної компетентності. Для оцінки використовувався комплексний тест-опитувальник, запитання якого стосувались мотивації і бажання оволодіти профорієнтаційною компетентністю з позиції трьох її аспектів, розуміння її значення для успішної роботи вчителя, тестові запитання щодо виявлення рівня знань з профорієнтаційної роботи. Операційно-діяльнісний компонент профорієнтаційної компетентності оцінювався на основі аналізу виконаного портфоліо.

В експериментальній перевірці взяли участь студенти денної форми навчання 2 курсу різних педагогічних спеціальностей. Експериментальна вибірка становила 105 осіб,

контрольна – 116. Експеримент проводився протягом 2015–2017 років на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Результати наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Вплив вивчення курсу «Основи наукових досліджень» на формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів

| Компоненти компетентності | Рівні | Експ. гр. (105 осіб) | | | | Контр. гр. (116 осіб) | | | |
|---------------------------|-----------|----------------------|------|-------|------|-----------------------|------|-------|------|
| | | До вивчення | | Після | | До вивчення | | Після | |
| | | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Мотиваційно-ціннісний | Вихідний | 38 | 36,2 | 21 | 20,0 | 41 | 35,3 | 30 | 25,9 |
| | Низький | 52 | 49,5 | 64 | 61,0 | 61 | 52,6 | 70 | 60,3 |
| | Середній | 15 | 14,3 | 20 | 19,0 | 14 | 12,1 | 16 | 13,8 |
| | Достатній | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Когнітивний | Вихідний | 46 | 43,8 | 27 | 25,7 | 55 | 47,4 | 45 | 38,8 |
| | Низький | 52 | 49,5 | 68 | 64,8 | 53 | 45,7 | 59 | 50,9 |
| | Середній | 7 | 6,7 | 10 | 9,5 | 8 | 6,9 | 12 | 10,3 |
| | Достатній | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Операційно-діяльнісний | Вихідний | 72 | 68,6 | 55 | 52,4 | 79 | 68,1 | 70 | 60,3 |
| | Низький | 28 | 26,7 | 41 | 39,0 | 33 | 28,4 | 40 | 34,5 |
| | Середній | 5 | 4,8 | 9 | 8,6 | 4 | 3,4 | 6 | 5,2 |
| | Достатній | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Оцінно-рефлексивний | Вихідний | 60 | 57,1 | 48 | 45,7 | 67 | 57,8 | 61 | 52,6 |
| | Низький | 37 | 35,2 | 48 | 45,7 | 42 | 36,2 | 45 | 38,8 |
| | Середній | 8 | 7,6 | 9 | 8,6 | 7 | 6,0 | 9 | 7,8 |
| | Достатній | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що розроблена технологія позитивно впливає на формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів. В експериментальній сукупності у порівнянні з контрольною на 5,9 % зменшилась кількість студентів з вихідним рівнем мотиваційно-ціннісного компоненту, на 13,1% – когнітивного, на 8 % – операційно-діяльнісного, на 6,9 % – оцінно-рефлексивного.

Систематизація елементів компетентності в інтегративному курсі «Профорієнтологія і кар'єра» з використанням ІКТ та накопиченням матеріалів у вигляді електронного портфоліо.

Курс «Профорієнтація і кар'єра» є важливою ланкою в підготовці студентів до профорієнтаційної діяльності. Він інтегрує в собі відомості з психології, педагогіки, методики викладання і пов'язаний з подальшим проходженням педагогічної практики. Його метою є формування профорієнтаційної компетентності педагога.

Зміст курсу «Профорієнтологія і кар'єра» передбачає лекційні заняття, виконання лабораторно-практичних робіт та індивідуальних завдань.

Обсяг часу, відведеного за навчальним планом на дисципліну, – 90 годин, з них на самостійну та індивідуальну роботу – 46 годин.

Курс складається з 3-х змістових модулів, що відповідають профорієнтологічному, методичному і праксеологічному аспектам профорієнтаційної компетентності: 1. Теоретичні основи профорієнтації. 2. Організація профорієнтаційної роботи вчителя. 3. Професійна кар'єра.

Для активізації вивчення програмового матеріалу студентам пропонувалось вибрати види індивідуальних завдань, об'єднаних назвою педагогічного проекту, наприклад: «Педагогічні засоби формування у учнів інтересу до педагогічної професії», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі профорієнтаційної роботи з учнями», «Професійна кар'єра вчителя» тощо.

Таблиця 3

Види індивідуальних завдань для студентів з курсу «Профорієнтація і кар'єра» для виконання проекту з використанням ІКТ:

| № | Вид індивідуального завдання | Кільк. годин |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1 | Розроблення профорієнтаційного кросворду з індивідуальної теми | 4 |
| 2 | Розроблення плану-конспекту профорієнтаційного заходу (чи фрагменту уроку) з використанням ІКТ | 6 |
| 3 | Розроблення комп'ютерної презентації до профорієнтаційного заходу | 4 |
| 4 | Розроблення тестів для перевірки знань студентів з окремої теми курсу | 4 |
| 5 | Написання реферату з курсу. Підготовка презентації до реферату | 4 |
| 6 | Пошук матеріалу до теми заняття з використанням електронних ресурсів | 6 |
| 7 | Створення інтернет-сторінки профорієнтаційного характеру | 4 |
| 8 | Розроблення власної кар'єрограми | 4 |
| 9 | Аналіз результатів дослідження індивідуальних професійно важливих якостей (не менше 4 методик). | 6 |
| 10 | Розроблення власного резюме | 4 |

Кожному студенту на першому занятті визначається тема, за якою він має виконати педагогічний проект (розроблення плану-конспекту, створення презентації тощо).

На передостанньому занятті студенти подають викладачу носій інформації, на якому збережено всі виконані індивідуальні завдання, або демонструють збережені завдання у «хмарі». Це робоче портфоліо з дисципліни. Напрацювання окремих студентів стають надбанням усієї групи і можуть у подальшому використовуватись у процесі педагогічної практики.

Педагогічну технологію «портфоліо» ми використовуємо вже понад 10 років. Вона засвідчила свою ефективність і здатність до активізації освітньої діяльності. А у поєднанні з проектною технологією і використанням ІКТ її дієвість посилюється.

Коротко зупинимось на характеристиці технології.

У роботі Ю. Романенка було визначено функції портфоліо студента: діагностична, прогностична, управлінська, організаційна, інформаційна, аналітична, педагогічна, цілепокладання, мотивування, змістова, розвивальна, рейтингова та адаптаційна [17, с. 407–408], але він мав на увазі загальне портфоліо, що включає всі досягнення студента (успішність з дисциплін, громадська робота, розробки тощо). Портфоліо з окремої дисципліни є складником загального портфоліо.

Відносно профорієнтаційної компетентності функції портфоліо інтерпретуються таким чином:

- діагностична – фіксує актуальний стан та динаміку профорієнтаційної компетентності студента;
- прогностична – позначає стратегію і тактику розвитку профорієнтаційної компетентності студента і подальшого становлення його як учителя;
- управлінська – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, аналіз і корекцію профорієнтаційних знань та умінь;
- організаційна – упорядковує умови створення портфоліо з дисципліни;
- інформаційна – створює масив інформації, необхідної для виконання завдань;
- аналітична – забезпечує добір і обробку достовірної інформації з результатів навчання студента;
- рейтингова – дозволяє оцінити місце конкретного студента серед інших за рівнем профорієнтаційної компетентності;
- педагогічна – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку студента як педагога;
- цілепокладання – демонструє результат навчання студента за визначеними цілями;
- мотивування – стимулює студентів до досягнення результатів;

– розвивальна – забезпечує неперервність процесу розвитку профорієнтаційної компетентності.

Окрім того, портфоліо з дисципліни виконує активізаційну функцію, що спонукає майбутнього вчителя до самостійного творчого пошуку, вироблення індивідуального стилю діяльності.

Включення елементів профорієнтаційних завдань до програми педагогічної практики з урахуванням особливостей майбутньої спеціальності.

Педагогічна практика в системі засобів формування профорієнтаційної компетентності відіграє інтегративну і рефлексивно-оцінну роль.

За визначенням, наведеним у педагогічному словнику, педагогічна практика – це «...спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Мета педагогічної практики – виробити у студентів уміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці» [5, с. 268]. Вона передбачає «...навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, застосовувати їх на практиці, а також виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, виробляти практичні педагогічні навички» [5, с. 252].

У роботі Г. Черкас характеризуються принципи проведення педагогічної практики: 1. Неперервності. 2. Комплексності. 3. Інтегративності. 4. Науковості. 5. Зв'язку теорії і практики. 6. Зв'язку практики з життям. 7. Гуманістичної спрямованості [22].

Під час практики відбувається закріплення та вдосконалення теоретичних знань із соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-фізіологічних та правових основ профорієнтації; ознайомлення із системою профорієнтаційної роботи в закладах освіти. Набуття та розвиток навичок планування, організації, проведення та контролю профорієнтаційної роботи, формування практичної та морально-психологічної готовності до профорієнтаційної діяльності.

У ході практики вирішуються такі завдання: закріплення у студентів стійкого інтересу, формування морально-психологічної готовності до профорієнтаційної роботи; закріплення та поглиблення соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-фізіологічних та правових знань з основ профорієнтації у процесі їх використання при вирішенні практичних завдань; формування та розвиток професійно важливих профорієнтаційних умінь та навичок; вивчення рівня організації та проведення профорієнтаційної роботи у закладах освіти; формування та розвиток потреби у самоосвіті й формуванні власної освітньої і професійної траєкторії.

Основними умовами ефективності практики є: теоретико-практична та морально-психологічна підготовка студентів до свідомого вирішення завдань практики; комплексний підхід до змісту та організації практики; систематичність, послідовність в її проведенні; дослідний характер, практична спрямованість змісту; індивідуальний підхід студентів до реалізації змісту практики.

Перед проходженням практики здійснюється ознайомлення студентів із завданнями практики, наводяться приклади їх вирішення, надається методична література.

Зміст профорієнтаційних завдань на педагогічну практику на базі загальноосвітніх закладів:

- дослідити рівень організації профорієнтаційної роботи у закладі освіти, встановити можливості для її поліпшення;
- скласти план профорієнтаційної роботи класного керівника на семестр;
- взяти участь у оформленні куточка профорієнтації;
- організувати та провести виховний захід з профорієнтаційною спрямованістю (диспут, бесіда, гра, екскурсія тощо);

– провести дослідження індивідуальних особливостей учнів, важливих для професійного та профільного самовизначення з допомогою опитувальників, тестів та інших діагностичних методик у взаємодії зі шкільним психологом;

– здійснювати профорієнтаційну роботу в процесі вивчення навчального предмета.

По закінченні практики до обов'язкової документації включаються додаткові елементи: аналіз плану роботи класного керівника з профорієнтації на семестр (витяг з плану роботи до двох стор.); розробку виховного профорієнтаційного заходу; результати проведення двох профдіагностичних методик (одна з них з виявлення педагогічних здібностей учнів); фрагменти профорієнтаційних матеріалів до проведених уроків; есе «Педагогічна практика і моя професійна кар'єра», обсягом до трьох сторінок (Що дала практика для професійного зростання? Значення профорієнтації в роботі вчителя. Яких якостей у мене не вистачає для успішної професійної діяльності? Як я бачу своє професійне зростання на 10 років?).

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що в умовах профільного навчання важливою складовою професійно-педагогічної компетентності є профорієнтаційна компетентність. Формування профорієнтаційної компетентності педагога – тривалий процес, що забезпечується різними засобами, які можна умовно поділити на спеціальні та функціональні (контекстні).

У визначенні педагогічних умов формування різних аспектів професійної компетентності педагогів простежуються основні етапи діяльнісного підходу: мотивація – засвоєння орієнтаційної основи дій – виконання дій (квазіпрофесійна діяльність, тренінги) – контроль – уточнення орієнтаційної основи дій – виконання дій на професійному рівні (педагогічна практик) – контроль і рефлексія.

Педагогічні умови формування у майбутніх учителів профорієнтаційної компетентності нами визначаються як чинники, що забезпечують успішність і ефективність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного її компонентів у процесі професійної підготовки. До них ми відносимо: формування мотиваційної основи для оволодіння профорієнтаційною компетентністю в єдності профорієнтологічного, методичного і праксеологічного аспектів; забезпечення професійно-педагогічної і профорієнтаційної спрямованості підготовки (змісту, учіння, викладання) з використанням можливостей, об'єктивно закладених у змісті освітніх дисциплін різних циклів на засадах інтегративності й контекстності; систематизація елементів компетентності в інтегративному курсі «Профрієнтологія і кар'єра» з використанням ІКТ та накопиченням матеріалів у вигляді електронного портфолію; включення елементів профорієнтаційних завдань до програми педагогічної практики.

Матеріал, наведений у статті, не вичерпує проблеми дослідження. Визначивши педагогічні умови формування профорієнтаційної компетентності в подальшому передбачаємо охарактеризувати їх ефективність на основі емпіричного матеріалу, зібраного протягом 10 років.

Список використаної літератури

1. Андрощук І. В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 – теорія та методика навчання технологій. Київ, 2018. 40 с.
2. Бацуровська І. В. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : автореф. дис. ... доктора пед. наук, 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Житомир, 2019. 40 с.
3. Беркутова Д. И. Подготовка учителя технологии к педагогической поддержке профессионального самоопределения школьников в условиях профильного обучения : автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Ульяновск, 2007. 21 с.
4. Варга Л. І. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2017. 20 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
7. Городиська О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2010. Вип. 3. С. 43-48.

8. Данісіян А., Вовк Ю. Педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. 2015. Випуск 4. С. 97–100. (30–31 травня 2015 року).
9. Жумабоев Р. А. Формирование готовности будущих учителей технологии к профориентационной работе в общеобразовательной школе : автореферат дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. Душанбе, 2007. 22 с.
10. Коваль В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*. 2016. Вип. 1 (7). С. 164–177.
11. Ковтонюк Г. Педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1. С. 79–81.
12. Кривонос О. Б. Умови формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 9. С. 117–122.
13. Курок В. Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у ВНЗ: реалії та перспективи. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 114–118.
14. Марусинець М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 196–198.
15. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2018. 20 с.
16. Психологічний словник / Уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. К.: Науковий світ, 2007. 274 с.
17. Романенко Ю. А. Проблеми впровадження методики портфоліо студента у навчальний процес ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 406–410.
18. Савельєва С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. Воскресенск, 2012. 220 с.
19. Словник української мови: в 11 т. Редкол. І. К. Білодід (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 1970–1980.
20. Філософський енциклопедичний словник / Редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
21. Фрицок В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2017. 20 с.
22. Черкас Г. В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.
23. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2018. 40 с.
24. Augsburg T. *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Kendall Hunt Publishing Company, 2016. 3rd Ed. 210 p.
25. Moss D. *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment*. NY :Taylor & Francis, 2008. 205 p.

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL ORIENTATION COMPETENCE FORMING

Zinchenko Volodymyr

candidate of Pedagogical Sciences (PhD), associate Professor of Pedagogy and Educational Management Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The relevance of studying the problem of future teachers' professional orientation competence forming is determined by the low level of teachers' readiness for the professional orientation activity in the educational institutions and forming their own professional perspective. One of the reasons for this is the lack of development of pedagogical conditions, means and methodical support of future teachers' professional orientation competence forming in the process of professional training.*

The purpose of the article is substantiation of pedagogical conditions and means of teachers' professional orientation competence forming in the process of professional training.

Such methods as questionnaire, test, activity product analysis, experiment were used.

Teacher's professional orientation competence forming is a long process that is provided by various means that can be conventionally divided into special and functional (contextual) ones. In this

context, we understand means as everything that ensures the achievement of the goal (goal-means-result).

When determining the pedagogical conditions, the main stages of the activity approach are clearly followed: motivation – mastering the orientational basis of actions – implementation of actions (quasi-professional activity, trainings) – control – clarification of the orientational basis of actions – implementation of actions on a professional level (pedagogical practice) – control and reflection.

Pedagogical conditions of future teachers' professional orientation competence forming are defined as factors that ensure the success and effectiveness of forming its motivational and valuable, cognitive, operational-activity, evaluation and reflexive components in the process of professional training.

We have identified the following basic pedagogical conditions of professional orientation competence forming in accordance with the structure of the activity approach in education:

- 1. forming the motivational basis for mastering professional orientation competence in the unity of the proorientological, methodological and praxeological aspects;*
- 2. providing professional and pedagogical and professional orientation of training (content, learning, teaching) with the use of opportunities objectively implicit in the content of educational courses of different cycles on the basis of interdisciplinarity and contextuality;*
- 3. systematization of the elements of competence based on the integrative course «Professional Orientology and Career» with the use of ICT and accumulation of materials in the form of electronic portfolio;*
- 4. including the elements of professional orientation tasks into the program of pedagogical practice taking into account the features of the future specialty.*

As the example of using the possibilities of different disciplines in the process of professional orientation competence forming we described the course «Fundamentals of Scientific Researches», which aims at forming the readiness for conducting scientific research, in particular professional orientation ones, implementing their results into the training practice. The course program was full of professional orientation material. The students performed individual tasks. The results were recorded on the electronic media (electronic portfolio of the course).

To assess the level of mastering professional orientation competence, a complex test-questionnaire was used, the questions of which were related to motivation and desire to master the professional orientation competence from the standpoint of its three aspects, to understand its importance for the successful work of the teacher, test questions to identify the level of knowledge of professional orientation work. The operational and activity component of professional orientation competence was evaluated on the basis of analysis of the completed portfolio.

In the experimental check, the full-time second year students of various pedagogical specialties took part. Experimental sample was 105 persons, control one – 116.

The analysis of the data obtained suggests that the developed technology positively influences on future teachers' professional orientation competence forming. In the experimental group, in comparison with the control group, the number of students with the initial level of the motivational and valuable component decreased by 5.9 %, of the cognitive one – by 13.1 %, of the operational and activity one – by 8 %, of the estimated-reflexive one – by 6.9 %.

Originality. *Future teachers' professional orientation competence is considered in the unity of three aspects: proorientological, methodological and praxeological.*

The definition of the pedagogical conditions of forming future teachers' professional orientation competence is based on the activity approach using contextual learning technologies.

Conclusion. *The determined pedagogical conditions allow providing a sufficient level of future teachers' professional orientation competence.*

The research does not cover all aspects of the studied problem. In the future, we will characterize their effectiveness on the basis of empirical material collected over 10 years.

Key words: *pedagogical conditions, teacher training, professional orientation competence, portfolio of the course*

References

1. Androshuk, I. V. (2018) Teoretychni i metodychni osnovy pidgotovky majbutnix uchyteliv trudovogo navchannya ta tehnologij do pedagogichnoyi vzayemodiyi u profesijnij diyalnosti. *Extended abstract of doctor's thesis*. Ky'yiv [in Ukrainian].
2. Baczurowska, I. V. (2019) Teoretychni i metodychni zasady osvitho-naukovoyi pidgotovky magistriv v umovax masovykh vidkrytykh distancijnykh kursiv. *Extended abstract of doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
3. Berkutova, D. Y. (2007) Podgotovka uchyteleya tehnologyu k pedagogycheskoj podderzhke professyonal'nogo samoopredeleniya shkol'nykov v usloviyax profylnogo obucheniya. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ulyanovsk [in Russian].
4. Varga, L. I. (2017) Formuvannya komunikativnoyi kul'tury majbutnix uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tehnologij. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ky'yiv [in Ukrainian].
5. Verbyczkyj, A. A. (1991) Aktyvnoe obucheniye v vysshej shkole: kontekstnyj poход. M.: Vysshaya shkola. 207 [in Russian].
6. Goncharenko, S. U. (1997) Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk. K.: Lybid'. 376 [in Ukrainian].
7. Gorodyska, O. M. (2010) Pedagogichni umovy formuvannya gotovnosti majbutnogo vchyteleya do pedagogichnogo samoanalizu. *Nauk. zap. Ternop. nac. ped. un-tu im. V. Gnatyuka. Ser. Pedagogika*. Vy'p. 3. 43–48 [in Ukrainian].
8. Daniyelyan, A., Vovk, Yu. (2015) Pedagogichni umovy formuvannya u majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly cinnisnogo stavlennya do profesiyi. *Tendenciyi ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovax globalizaciyi*. Vy'pusk 4. 97–100 [in Ukrainian].
9. Zhumaboev, R. A. (2007) Formyrovanye gotovnosti budushhykh uchytelej tehnologyu k proforyentacynnoj rabote v obshheobrazovatel'noj shkole. *Extended abstract of candidate's thesis*. Dushanbe [in Russian].
10. Koval, V. (2016) Pedagogichni umovy formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix uchyteliv-filologiv. *Filologichnyj chasopys*. Vy'p. 1 (7). 164–177 [in Ukrainian].
11. Kovtonyuk, G. (2012) Pedagogichni umovy formuvannya profesijnoyi gotovnosti majbutnix uchyteliv fizyko-matematichnykh distytsij do organizaciyi samostijnoyi piznaval'noyi diyalnosti shkolyariv. *Nova pedagogichna dumka*. № 1. 79–81 [in Ukrainian].
12. Kryvonos, O. B. (2016) Umovy formuvannya profesijnyx kompetentnostej majbutnix pedagogiv. *Visnyk Cherkaskogo universytetu*. № 9. 117–122 [in Ukrainian].
13. Kurok, V. (2015) Inzhenerna pidgotovka majbutnix uchyteliv trudovogo navchannya u VNZ: realiyi ta perspektyvy. *Pedagogichnyj dy'skurs*. Vy'p. 18. 114–118 [in Ukrainian].
14. Marusynecz, M. (2015) Pedagogichni umovy ta zasoby formuvannya profesijnoyi refleksiyi majbutnix uchyteliv pochatkovyx klasiv. *Gir'ska shkola Ukrayins'kyx Karpat*. № 12–13. 196–198 [in Ukrainian].
15. Necheporenko, M. A. (2018) Formuvannya gotovnosti majbutnix uchyteliv inozemnykh mov do profesijnosobystisnogo samorozvytku. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
16. Psyxologichnyj slovnyk (2007). Uklad. V. V. Sy'nyavskyj, O. P. Sergeyeyenkova; red. N. A. Pobirchenko. K.: Naukovyj svit. 274 [in Ukrainian].
17. Romanenko, Yu. A. (2012) Problemy vprovadzhennya metodyky portfolio studenta u navchal'nyj proces VNZ. *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy*. Vy'p. 32. 406–410 [in Ukrainian].
18. Savel'eva, S. S. (2012) Pedagogycheskye usloviya formyrovaniya professyonal'noj kompetentnosti uchyteleya v obrazovatel'nom processe vuza: monografija. Voskresensk. 220 [in Russian].
19. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 t. (1970–1980) Redkol. I. K. Bilodid (golova) ta in. Ky'yiv: «Naukova dumka» [in Ukrainian].
20. Filosofs'kyj encyklopedychnyj slovnyk (2002) Redkol.: V. I. Shy'ncaruk (golova) ta in. Ky'yiv: Abrys. 742 [in Ukrainian].
21. Frycyuk, V. A. (2017) Teoretychni ta metodychni zasady pidgotovky majbutnix pedagogiv do bezperernogo profesijnogo samorozvytku. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinny'cya [in Ukrainian].
22. Cherkas, G. V. (2008) Pedagogichna praktyka u sy'stemi pidgotovky vchyteliv. *Pedagogika, psyxologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyxovannya i sportu*. № 8. 155–158 [in Ukrainian].
23. Shkvy'r, O. L. (2018) Teoretychni i metodychni zasady stupenevoyi pidgotovky majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly do provedennya pedagogichnyx doslidzhen. *Extended abstract of doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
24. Augsburg, T. (2016) *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Kendall Hunt Publishing Company. 3rd Ed. 210 [in English].
25. Moss, D. (2008) *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment*. NY: Taylor & Francis. 205 [in English].

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Зинченко Владимир Павлович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье охарактеризованы основные педагогические условия формирования у будущих педагогов профориентационной компетентностью: создание мотивационной основы для овладения профориентационной компетентности в единстве профориентологического, методического и праксеологического аспектов; обеспечение профессионально-педагогической и профориентационной направленности подготовки с использованием возможностей, объективно заложенных в содержании образовательных дисциплин различных циклов на основе междисциплинарности и контекстности; систематизация элементов компетентности в интегративном курсе «Профориентология и карьера» с использованием ИКТ и накоплением материалов в виде электронного портфолио; включение элементов профориентационных задач в программу педагогической практики. Приведен пример использования возможностей курса «Основы научных исследований» в формировании профориентационной компетентности.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка учителя, профориентационная компетентность, портфолио дисциплины.

Отримано редакцією 03.06.2019 р.

УДК 378.937

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-49-56

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сагач Оксана Михайлівна

кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
e-mail: oksmos78@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-4504-3405

У межах дослідження теоретичних основ формування готовності майбутнього педагога до неперервної професійної освіти подано узагальнений аналіз напрацювань дослідників щодо визначення термінів «неперервна освіта», «освіта впродовж життя», «готовність», «готовність до діяльності», «готовність до педагогічної діяльності». Розкрито зміст та сутність окресленого кола понять. Доведено, що результатом підготовки фахівця до неперервної педагогічної освіти стає формування готовності до професійного зростання у процесі навчання у ЗВО. Успішність майбутньої педагогічної діяльності ґрунтується на різнобічному розвитку особистості студента його постійному професійному зростанні. Готовність до неперервного професійного розвитку виникає у результаті процесу, який організовується цілеспрямовано.

Ключові слова: неперервна освіта, освіта впродовж життя, готовність, готовність до діяльності, готовність до педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Вища педагогічна освіта є фундаментальною складовою системи неперервної педагогічної освіти. В умовах модернізаційних змін, які відбуваються у системі української освіти сьогодні, до професійної підготовки майбутніх педагогів висувуються нові вимоги, які насамперед, полягають у розробленні теоретичної бази професіоналізму та пошуку шляхів, за якими відбувається професійне становлення майбутніх фахівців у період навчання у ЗВО. Успішність професійної реалізації залежить від впевненості у тому, що розвиток професійної майстерності залежить від власного розвитку та вдосконалення. Не останнє місце займає те, наскільки успішно майбутній педагог під час навчання в університеті зорієнтується щодо шляхів власного професійного становлення. Можна стверджувати, що основоположним принципом підготовки вчителя в умовах сьогодення є реалізація постійної професійної освіти у системі неперервної педагогічної освіти. Отже, важливо з'ясувати основоположні моменти готовності до професійного зростання в умовах неперервної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці готовності щодо навчання

впродовж усього життя присвячена низка студій як теоретичного, так і практичного характеру. Готовність майбутніх спеціалістів до професійної діяльності досліджували О. Абдулліна, О. Бадагуєва, Ж. Болтачева, Я. Болюбаш, М. Вієвська, О. Глузман, С. Гончаренко, С. Завицька, І. Зязюн, Л. Коваль, А. Линенко, Л. Одинцова, В. Сластьонін, В. Щербина. Готовність до здійснення окремих педагогічних функцій у процесі професійно-педагогічної діяльності вивчали Ю. Богданова, В. Дорохіна, Л. Кондрашова, О. Проскура.

У загальнометодологічному плані теоретичні основи формування професійної готовності розглядали М. Дьяченко, Н. Кузьміна, В. Серіков. Психологічні аспекти готовності до професійної діяльності стали об'єктом дослідження у науковому доробку А. Деркач, Л. Захарової, Т. Іванової, В. Моляко, Л. Кондрашової, К. Платонова.

Метою статті є розгляд теоретичних основ формування готовності майбутнього педагога до неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Неперервна освіта – це процес, який охоплює все життя людини. Це діяльність, що спрямовується на освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання. Отже, неперервна освіта є освітою впродовж усього життя, засобом адаптації в умовах змін. У 1984 р. ЮНЕСКО була запропонована інтерпретація поняття «неперервна освіта»: «Неперервна освіта – це будь-якого роду свідомі дії, що взаємодоповнюють одна одну та відбуваються як у межах системи освіти, так і поза ними, на різних етапах життя; це діяльність, яка орієнтована на набуття знань, усебічний розвиток особистості та її здібностей, серед яких вміння вчитись, підготовка до виконання соціальних та професійних обов'язків, участь у соціальному розвитку на національному та глобальному рівнях».

У вітчизняній законодавчій базі пріоритети освіти щодо формування креативного вчителя, його професійної та особистісної готовності до виконання професійних обов'язків визначаються законами «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Стратегією інноваційного розвитку України на період до 2039 р. Перспективні шляхи безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників визначаються Концепцією розвитку педагогічної освіти. Зокрема, у Концепції йдеться про те, що в умовах динамічних перетворень успішна професійна діяльність учителя потребує неперервного навчання та здатності адаптуватись до змін, тобто постійного професійного та особистісного зростання. Діяльність спрямована на неперервний розвиток, має бути постійною та систематичною, пов'язаною з підвищенням професійної майстерності, характеризуватись поетапним досягненням мети [5; 7].

Серед визначальних ознак неперервної освіти дослідники вказують на: спадкоємність між окремими її етапами та рівнями (вертикальна інтеграція), на освітню дію оточення, школи, сім'ї (горизонтальна інтеграція); розвиток та залучення неформальних форм освіти; відкритість та гнучкість системи освіти, різноманіття методів, форм та змістової складової навчання.

Так, Р. Даве зауважував, що неперервна освіта – це процес особистісного, соціального та професійного розвитку особи впродовж усього життя. Її метою є навчання, спрямоване на розвиток усіх сторін життя. Ідея неперервної освіти охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання [2].

За визначенням Т. Кларка, у неперервній освіті не може бути граничної межі, адже процес обміну знаннями між людьми триває постійно. Дослідник розширює поняття «освіта впродовж життя», доводячи, що освітній процес складається не тільки з освіти, яка організована формально, а й із щоденної взаємодії між людьми та з оточуючим світом [4]. Мислення людини, її саморозвиток, передавання знань та досвіду, вдосконалення знань, умінь і навичок – усе це є частинами освітнього процесу.

Професійний розвиток учителя має продовжуватись і після здобуття вищої освіти. Специфіка професійної діяльності педагога полягає у тому, що вимагає від нього неперервного збагачення знань, розвитку здібностей, особистісних якостей, уміння вільно розпоряджатись власним інтелектуальним та фізичним потенціалом задля досягнення успіху. Підготовка

майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності часто характеризується через поняття «готовність». Для розуміння сутнісної складової поняття «готовність» потрібно звернути увагу на феномен установки, з яким пов'язаний найбільш поширений підхід до дослідження психологічної готовності.

Відповідно до теорії Д. Узнадзе установка є готовністю до активності у напрямі, що заздалегідь визначений. Установка є основою для свідомих психічних процесів, передує їм та є неусвідомленою. Саме установка є визначальним компонентом діяльності людини, адже характеризує стан активності суб'єкта, на базі якого виникає діяльність певного характеру та спрямованості [10, с. 126].

Слід також звернути увагу на феномен установки у соціальній діяльності. Оскільки учасниками педагогічної діяльності є люди, її слід визначати як соціальну. На думку М. Сміта, соціальна установка особистості обумовлюється певним станом афективних, когнітивних та конативних процесів. Отже, виходячи з вищезазначеного, установку можна визначити як такий стан людини, який забезпечує її готовність до діяльності, що виникає тільки за наявності досвіду, саме тому для його набуття необхідне проведення спеціальної роботи.

М. Дьяченко та Л. Кандилович розглядають готовність як визначальну умову щодо успішного виконання діяльності, вказують на її структурні складові: установки, як неусвідомлені, так й усвідомлені; завдання, які є усвідомленими, та їх вирішення; моделі ймовірної поведінки і способу діяльності, оцінка своїх можливостей; страх щодо необхідності досягнення певного результату. Таким чином, дослідники основоположними визначають мотиваційно-спонукальні, змістово-операційні та емоційно-вольові компоненти готовності [8]. На думку вказаних науковців, формування готовності до діяльності проходить такі стадії: постановка мети, формування моделі запланованих дій, прояв готовності у певних діях та порівняння отриманих результатів з поставленою метою. Дослідники пропонують виділяти ситуативну готовність, на яку впливають різноманітні чинники, що є у кожній конкретній ситуації, та тривалу готовність, що формується заздалегідь та є результатом спеціально організованої діяльності. На відміну від ситуативної, яка характеризується відносною сталістю, тривала готовність є передумовою для подальшої успішної діяльності. Стан тривалої готовності формується заздалегідь, у відповідних умовах та може призводити до досягнення стійких результатів діяльності.

А. Ліненко зауважує, що більшість дослідників під готовністю розуміє певний психічний стан, тобто конкретний прояв усіх компонентів психіки у певний період часу, та визначають її як «концентрацію, миттєву мобілізацію сил особистості, що спрямовані на здійснення відповідних дій у потрібний момент» або ж «стан діяти відповідним способом у відповідному напрямку» [8].

Виходячи з наведених психологічних концепцій, готовність можна визначати як цілісну систему цінностей, когнітивних, емоційних та поведінкових якостей, що надають особистості можливості для самореалізації, розглядати її як певний рівень розвитку цієї особистості.

У дослідженнях з педагогіки зміст поняття «готовність до діяльності» розкривається через поняття професійної підготовки майбутнього вчителя. Найбільш повне трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності» подає В. Сластьонін. Науковець визначає готовність як сукупність таких якостей особистості, які забезпечують їй успішне виконання професійних функцій, визначаючи такі показники: здатність ідентифікувати себе з іншими; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, її волю та ініціативність; емоційна стійкість; здатність передбачити результат своєї роботи та проаналізувати власну діяльність [9, с. 79].

К. Дурай-Новакова, досліджуючи професійну готовність до педагогічної діяльності, визначає її як систему інтегрованих змінних якостей, властивостей, знань та навичок особистості. Зауважує, що професійна готовність – це результат спеціальної підготовки та водночас передумова для ефективною професійної педагогічної діяльності у майбутньому. На думку дослідниці, змістова складова готовності поєднує прагнення щодо самостійного та творчого вирішення професійних завдань, усвідомлення соціальної відповідальності,

налаштованості на мобілізацію та актуалізацію якостей, навичок, знань, умінь. К. Дурай-Новакова доводить, що готовність формується у результаті виховання, самовиховання, професійної підготовки або професійної освіти, професійної спрямованості, професійного самовизначення та професійного розвитку. Доходить висновку, що формування готовності є підготовкою майбутнього педагога до професійної педагогічної діяльності [8]. Отже, професійна готовність водночас є умовою, яка визначає успіх реалізації можливостей майбутнього педагога та метою і результатом його професійної підготовки.

А. Пуні розглядає готовність як певний психологічний стан, для якого характерними є прагнення досягнути визначеної мети, впевненість у власних силах, усвідомлена мотивація. Дослідник прирівнює її до педагогічної праці, до праці загалом. Р. Нізамов, характеризуючи сутнісні показники готовності майбутнього педагога до професійної педагогічної діяльності, на відміну від А. Пуні, вказує на здатність спрогнозувати перспективи власного розвитку, вміння науково організовувати свою працю та працювати самостійно [6, с. 10].

Загалом, дослідники характеризують різні види та форми готовності, а саме: практичну, психологічну, моральну, морально-психологічну. Багатоваріантність характерна і щодо визначення стосунку готовності до діяльності. Така багатоваріантність дозволяє показати усю складність цього феномену. Отже, готовність до діяльності визначають як наслідок діяльності, активність особистості, до якої приводить діяльність як якість, яка визначає установки щодо вирішення професійних завдань або ситуацій, як форма діяльності суб'єкта.

Готовність до неперервної освіти можна визначати з точки зору особистісного підходу, за якого готовність до професійної діяльності розглядається як комплекс інтегрованих властивостей, які розрізняються за місцем і функціями у структурі особистості, якостей та станів, які у поєднанні дозволяють успішно здійснювати діяльність. Представниками вказаного підходу є К. Дурай-Новакова, В. Сластьонін.

Сутність готовності до неперервної освіти складається з взаємодії таких змістових компонентів у її структурі, як мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий. Вказані компоненти взаємопов'язані, їх дія характеризується динамічністю та перетворенням на різних етапах формування готовності до неперервного професійного зростання у процесі неперервної педагогічної освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає спрямованість перетворень особистості майбутнього педагога щодо його професійного зростання. Вказаний компонент також визначає ставлення особи до неперервної педагогічної освіти, надаючи йому особистісний зміст, та проявляється через схильності, ідеали, прагнення до професійного вдосконалення шляхом самопізнання, розвитку, самоосвіти. Одним з показників мотиваційно-ціннісного компонента є цілепокладання, що характеризується суб'єктивним підходом до постановки та досягнення мети щодо неперервної освіти у процесі професійного розвитку майбутнього педагога.

Змістово-операційний компонент створює основу для особистісних перетворень, спрямованих на реалізацію в професійній діяльності. Його показниками є реалізація мети щодо неперервного професійного зростання та професійна самооцінка. Перший показник – реалізація мети, залежить від активності майбутнього вчителя та його здатності обирати методи, форми та засоби її реалізації з урахуванням власних якостей та здібностей. Другий – професійна самооцінка, відображає ставлення до власної особи, свого інтелекту, власної діяльності, спрямованої на реалізацію завдання щодо постійного професійного зростання, неперервної освіти; представляє всі етапи формування професійної орієнтації особистості педагога впродовж життя.

Емоційно-вольовий компонент характеризує самовизначення майбутнього фахівця щодо обраної професійної діяльності, визначається впевненістю у власній здатності до професійного розвитку. Зазначений компонент віддзеркалює позитивне ставлення до педагогічної діяльності та пов'язаний з рефлексією щодо досвіду особистісного та професійного зростання, здатністю здійснювати вольові зусилля, долаючи перешкоди, які можуть виникати у процесі самовизначення та власного ствердження. Його показниками є

характер емоційних виявлень під час навчальної діяльності та здатність до самоконтролю. Перший показник зорієнтований на рефлексію та перетворювальну діяльність та виявляється через ставлення майбутніх учителів до навчальної діяльності, у здатності її організувати, захоплюватись навчанням. Другий з названих показників, ґрунтуючись на мотивах та установках особистості, визначає оцінку власних дій майбутнім педагогом. Цей показник полягає в аналізі та порівнянні мети, результатів дій, спрямований на її досягнення.

Слід зауважити, що вже в період навчання у ЗВО у майбутнього педагога має сформуватись: мотивація щодо неперервного професійного зростання; знання щодо методів, форм та засобів неперервної освіти впродовж життя; вміння та навички, необхідні для здійснення неперервної професійної освіти. О. Волпянська та Н. Шмельова, розглядаючи готовність майбутнього вчителя до неперервної професійної освіти, визначають її як складний процес, що є нелінійним та нерівновісним, позитивний розвиток якого цілком залежить від взаємозв'язку та взаємодії як об'єктивних (зовнішніх), так і суб'єктивних (внутрішніх) чинників. До об'єктивних чинників належать такі: вимоги щодо майбутньої професії та соціокультурне середовище, у якому знаходиться майбутній фахівець. Саме орієнтація останнього на такі елементи готовності до неперервної професійної освіти, як оволодіння майбутніми фахівцями інноваціями, спрямованість на забезпечення діяльнісного характеру освітнього процесу є одними з визначальних факторів готовності до неперервного професійного розвитку. Суб'єктивні чинники визначаються активністю майбутнього фахівця щодо власного професійного розвитку та прагнення сприймати новий професійний досвід. Означені чинники пов'язані з розумінням необхідності професійного зростання та з системою ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення до неперервної професійної освіти. І. Дереза зауважує, що розвиток готовності до відповідної діяльності відбувається «лише за умови активної позиції студента, коли він стає суб'єктом власної освіти і професійного становлення» [1; 3].

Успішна реалізація та утвердження вчителя у його професійній діяльності багато у чому залежить від бачення перспективи власного особистісного та професійного зростання, від уміння керувати власним професійним розвитком, яке має розвиватись під час навчання у ЗВО.

Загалом, підготовка фахівця до неперервної педагогічної освіти характеризується цілісністю, динамічністю, рівною мірою керованістю і самокерованістю в процесі професійної педагогічної підготовки. Результатом такої підготовки фахівця стає формування готовності до професійного зростання у процесі здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» або «магістр».

Висновки та перспективи подальших розвідок. У процесі формування готовності до неперервної професійної освіти можуть застосовуватись засоби, пов'язані з емоційно-вольовою та ціннісною сферами, змістово-операційними характеристиками, педагогічними технологіями. Готовність до неперервної освіти є особистісним утворенням зі складною структурою, яке складається з певних якостей випускника, що обумовлюють успішність професійної діяльності, до якої готується майбутній учитель, та її результативність. Успішність майбутньої педагогічної діяльності тут заснована на різнобічному розвитку особистості студента, його постійному професійному зростанні. Готовність студента до неперервного професійного зростання виникає у результаті процесу, що організовується цілеспрямовано. Для цього процесу характерне позитивне ставлення до постійного професійного розвитку, яке виникає у результаті виникнення та подальшого подолання внутрішніх суперечностей між досягнутим результатом щодо педагогічної діяльності та рівнем результату бажаного.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на дослідження різних аспектів проблематики професійного зростання вчителів у процесі неперервної професійної освіти, на з'ясування її теоретико-методичних засад; визначення можливостей швидкого реагування педагогічних працівників та закладів освіти на реформи та інновації в освіті; виявлення чинників, які впливали на розвиток неперервної освіти вчителів в Україні; окреслення

можливостей реактуалізації продуктивних ідей, використання іноземного досвіду щодо професійного розвитку педагогічних працівників. Перспективи дослідження зумовлюються тим, що процес неперервної професійної освіти вчителя може відбуватись тільки за умови всебічного розвитку людини, її соціального і духовного потенціалу, підвищення освітньої і загальнокультурної компетентностей, удосконалення наукової та методологічної культури. Названі умови в системі післядипломної педагогічної освіти можна реалізувати у разі підготовки та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до власного творчого неперервного професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Волпянская О. И., Шмелева Н. А. Формирование готовности студентов к непрерывному профессиональному образованию в театрально-художественной сфере. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*: материалы 11-й международной конференции. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. Вып. 11. С. 127–129.
2. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 26. С. 3–10. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/26/01_hulay.pdf.
3. Дереза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. 2010. Вип. 27. С. 43–49.
4. Кузьмина Л. Г., Кавнатская Е. В. Готовность современных студентов к обучению в течение всей жизни (мотивационно-ценностный компонент). *Вестник ВГУ*. 2017. № 4. С. 138–143. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2017/04/2017-04-28.pdf>.
5. Майстренко Т. В. Теоретичні аспекти розвитку неперервної освіти педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 14. С. 82–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2015_14_11.
6. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. 302 с.
7. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
8. Сагач О. М. Мотиваційний компонент як складова готовності у педагогічній теорії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2018. Вип. 151. Том II. С. 56–60.
9. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
10. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 210 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING FUTURE TEACHERS' READINESS FOR CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Sahach Oksana

PhD in History

Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of K. D. Ushynskyi

Introduction. Nowadays, the basic principle of teacher training is the realization of continuing professional education in the system of continuous pedagogical education. Therefore, it is important to find out the fundamental points of readiness for professional growth in the conditions of continuous pedagogical education.

The purpose is the consideration of theoretical foundations of forming future teachers' readiness for continuing education.

Methods. The methodological basis of the article is the philosophical, psychological, pedagogical theories and regulations that reveal the conceptual approaches to the studied problem.

Results. The article reveals the content and the essence of the defined set of concepts. It is noted that higher pedagogical education is a fundamental part in a system of continuous pedagogical education. In the article, it was found out basic moments of readiness for professional growth in conditions of continuous pedagogical education. It is indicated that professional development of future teachers should continue even after the receiving the higher education, and their readiness for professional activity and constant professional development are a determining condition, and, at the same time, the result and the purpose of special training, practice. The following types and forms of

readiness: practical, psychological, moral, moral-psychological were presented in the article.

In general, the readiness is defined as a holistic system of values, cognitive, emotional and behavioral qualities that gives the individual opportunities for self-realization, which is considered as a certain level of development of the person. It is determined that the essence of readiness for continuing education consists of the interaction of the following meaningful components of its structure: motivational-value, content-operational, emotional-willed.

Originality is in the fact of determining the essence of mechanisms in the process of developing the readiness of the future teacher for continuing professional education.

Conclusion. It is proved that the result of preparation of a specialist for continuous pedagogical education becomes the formation of readiness for professional growth in the process of studying at the higher education institution. The training of a specialist in continuous teaching education is characterized by its integrity, dynamism, equally control and self-control in the process of professional pedagogical training. It is proved that the success of future pedagogical activity is based on the versatile development of the student's personality in his/her constant professional growth, and his/her readiness for continuous professional growth, which arises as a result of a process that is organized purposefully. This process is characterized by a positive attitude towards constant professional development, which is the result of the appearance and further overcoming the internal contradictions between the result achieved in relation to pedagogical activity and the level of the desired result.

Key words: continuing education, education throughout life, readiness, readiness for activity, readiness for pedagogical activity.

References

1. Volpyanskaya, O. I., Shmeleva, N. A. (2013) Formirovaniye gotovnosti studentov k nepreryvnomu professional'nomu obrazovaniyu v teatral'no-khudozhestvennoy sfere. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoye obrazovaniye v interesakh ustoychivogo razvitiya*. 11, p. 127–129 [in Russian].
2. Hulai, O. (2010) Neperervna osvita – umova formuvannia vysokokvalifikovanoho fakhivtsia. *Visnyk lvivskoho universytetu*. vol. 26. pp. 3–10. . – URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/26/01_hulay.pdf [in Ukrainian]
3. Dereza, I. S. (2010) Formuvannia hotovnosti studentiv do samoosvity yak aktualna pedahohichna problema. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. vol. 27, p. 43–49 [in Ukrainian].
4. Kuz'mina, L. G., Kavratskaya, E. V. (2017) Gotovnost' sovremennykh studentov k obucheniyu v techeniye vsey zhizni (motivatsionno-tsennostnyy komponent). *Vestnik VGU*. № 4. p. 138–143, URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2017/04/2017-04-28.pdf> [in Russian].
5. Maistrenko, T. V. (2015) Teoretychni aspekty rozvytku neperervnoi osvity pedahohiv. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*. vol. 14. p. 82–90, URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2015_14_11 [in Ukrainian].
6. Nizamov, R. A. (1975) Didakticheskiye osnovy aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov. Kazan': Publishing University. 302 p. [in Russian].
7. Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. № 776 m. Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. Sahach, O. M. (2018) Motyvatsiinyi komponent yak skladova hotovnosti u pedahohichnii teorii. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. Vol. 151. Tom II, p. 56–60 [in Ukrainian].
9. Slastenin, V. A. (1976) Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskoy shkoly v protsesse professional'noy pidgotovki. Moscow: Prosveshcheniye, 1976, 160 p. [in Russian].
10. Uznadze, D. N. (1961) Eksperimental'nyye osnovy psikhologii ustanovki. Tbilisi. 210 p. [in Georgia].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Сагач Оксана Михайловна

кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Черниговский областной институт последипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

В рамках исследования теоретических основ формирования готовности будущего педагога к непрерывному профессиональному образованию представлен обобщенный анализ исследований ученых по определению понятий «непрерывное образование», «образование в течение жизни», «готовность», «готовность к деятельности», «готовность к педагогической деятельности». Раскрыто содержание и сущность очерченного

круга понять. Доказано, що результатом підготовки спеціаліста к неперервному педагогічному образованию становиться формирование готовности к профессиональному росту в процессе обучения в высшем учебном учреждении. Успешность будущей педагогической деятельности основывается на разностороннем развитии личности студента, его постоянном профессиональном росте. Готовность к непрерывному профессиональному развитию возникает в результате процесса, организуемого целенаправленно.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование в течение жизни, готовность, готовность к деятельности, готовность к педагогической деятельности.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-56-63

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У НАВЧАННІ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ МАТЕМАТИКИ

Сухойваненко Людмила Федорівна

асистент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: lyuda.sukhoivanenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6087-4816

Заїка Оксана Володимирівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізико-математичної освіти та інформатики

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: ksuwazaika@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8479-9408

Стаття присвячена обґрунтуванню визначених педагогічних умов для організації освітнього процесу з елементарної математики у педагогічних університетах. Визначено ефективні шляхи реалізації міжпредметних зв'язків під час організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Розглянуто комбіноване навчання як складову традиційного навчання при проведенні аудиторних занять та організації самостійної роботи студентів. Описано переваги створеного сучасного методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів з елементарної математики: авторського навчального посібника «Елементарна математика» та тестування на платформі Moodle, яке може бути використане в якості засобу самоконтролю студентів та для здійснення поточного контролю викладачем.

Ключові слова: елементарна математика, міжпредметні зв'язки, педагогічні умови, самостійна робота студентів, комбіноване навчання, методичне забезпечення, майбутні вчителі математики.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі в умовах запровадження Нової української школи та STEM-освіти особливої актуальності набуває питання підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних майбутніх фахівців, зокрема вчителів математики. Оптимальною ідеєю організації освітнього процесу в закладах вищої освіти є впровадження інтегрованого навчання, яке сприяє успішній реалізації міжпредметних зв'язків. Різні аспекти проблеми інтеграції знань були і залишаються перспективним напрямом психолого-педагогічних досліджень, чільне місце серед яких займають дослідження, присвячені узагальненню і систематизації знань, внутрішньопредметним та міжпредметним зв'язкам у процесі навчання. В умовах швидкого збільшення обсягів нових знань у сучасному суспільстві інтегрований підхід до підготовки майбутніх учителів математики покликаний забезпечити зниження інформаційного навантаження на студентів і формування у них цілісної системи знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що на сучасному етапі методичні аспекти реалізації міжпредметних зв'язків досліджували В. Г. Бевз, Я. М. Бузінська, О. І. Глобін, М. І. Жалдак, О. Я. Кругляк, З. І. Слєпкань, Ю. В. Триус та інші вчені.

Теоретичні питання з цієї проблематики досліджували О. О. Глухова, І. І. Кириченко, М. М. Коньок, Ю. В. Пудовкіна, Т. С. Спичак, В. М. Ягупов. Викладання різних навчальних дисциплін на міжпредметній основі розглядали В. Л. Асріян, М. Л. Груздева, Л. Г. Кузнецова,

Д. А. Покришень, С. В. Поморцева, С. М. Рибак, Є. В. Старцева.

Окремі питання реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання активно обговорюються на науково-методичних конференціях різного рівня (В. Г. Бевз, Т. В. Думанська, Є. А. Захарець, О. В. Мартиненко, О. М. Бойко, Л. Л. Панченко, Н. В. Шаповалова, І. Д. Віриченко, Н. М. Самарук).

Формулювання мети статті. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови встановлення та реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні елементарної математики майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформування вищої школи одним із важливих напрямів дослідження є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу та успішність підготовки майбутніх фахівців.

У довідковій літературі розглядаються різні підходи до визначення поняття «умова», зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «умова» тлумачиться як необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [1, с. 1506]; у словнику з психології поняття «умова» представлене в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, які визначають психічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [2, с. 270–271].

Як наслідок виокремлюються різні підходи до трактування поняття «педагогічні умови».

У нашому дослідженні під педагогічними умовами реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання елементарної математики майбутніх учителів математики розуміємо сукупність факторів, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються у навчально-виховному процесі університетів, спонукають викладачів і студентів до продуктивної діяльності і сприяють підвищенню ефективності та результативності навчання.

Під час визначення педагогічних умов нами враховувався той факт, що діяльність сучасного вчителя тісно пов'язана з упровадженням у навчальний процес загальноосвітньої школи різноманітних інноваційних технологій, зокрема Концепції «Нова українська школа» та елементів STEM-освіти. Вимогою сьогодення є формування у майбутнього покоління не окремих фрагментарних знань, а комплексних уявлень, гнучкості та креативності мислення, здатності встановлювати зв'язки між окремими фактами, використовувати інформацію з різних джерел тощо. У зв'язку з кардинальними змінами навчання у школі нові завдання постають і перед системою підготовки майбутніх учителів математики. Одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів математики має стати інтегрований підхід до навчання, зокрема до навчання елементарної математики. Студенти – майбутні вчителі – мають отримати доступ до найсучасніших знань, а їх підготовка має відповідати суспільним запитам і враховувати світові тенденції. Встановлення та реалізація міжпредметних зв'язків у процесі навчання сприяє формуванню в студентів цілісного, системного світогляду, відповідального ставлення до завдань, розвитку математичного мислення та творчих здібностей, так необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності. Рівень сформованості перерахованих якостей особистості безпосередньо впливає на успішність соціалізації особистості в майбутньому і, як наслідок, на формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, зокрема вчителя математики.

Зауважимо також, що врахування міжпредметних зв'язків підвищує рівень мотивації щодо застосування знань, отриманих з інших навчальних курсів. Це активізує мислення студентів, спонукає їх до аналізу, синтезу і узагальнення знань. Міжпредметні зв'язки як принцип навчання націлює на формулювання проблеми, питань, завдань для студентів, які орієнтовані на застосування знань із різних навчальних предметів. Систематичне використання міжпредметних зв'язків створює можливості для урізноманітнення форм, методів і засобів навчання. Актуальними стають комплексні форми (міжпредметні проекти, комбіноване

навчання, використання ІКТ), пов'язані з колективним ухваленням рішень, з розв'язанням міжпредметних навчальних проблем у поєднанні з індивідуальними завданнями, які відповідають пізнавальним інтересам студентів.

Уміння встановлювати та використовувати міжпредметні зв'язки студентами на практиці залежить від багатьох факторів. Зокрема, на особливу увагу заслуговують засоби реалізації міжпредметних зв'язків, якими, зокрема, стають відповідне методичне забезпечення, комбіноване навчання, наочність, систематичність, індивідуальний підхід, зв'язок з практикою та активізація навчання. Як наслідок, запитання, завдання, задачі, які мають репродуктивний чи пошуковий характер та спрямовані на застосування знань із різних навчальних дисциплін, створюють педагогічні умови, які включають студента до нового виду навчально-пізнавальної діяльності.

На основі аналізу літературних джерел та за результатами констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту нами визначено педагогічні умови для ефективної реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні елементарної математики майбутніми вчителями математики:

1) *систематична реалізація міжпредметних зв'язків під час аудиторної та позааудиторної роботи у навчанні елементарної математики;*

2) *створення сучасного методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів;*

3) *активізація пізнавальної діяльності студентів засобами комбінованого навчання.*

Розглянемо детальніше кожен з педагогічних умов.

1. Першою педагогічною умовою в дослідженні визначаємо *систематичну реалізацію міжпредметних зв'язків під час аудиторної та позааудиторної роботи.*

Реалізація міжпредметних зв'язків буде ефективною, якщо матиме не поодинокий, а системний характер. Під час вивчення елементарної математики міжпредметні зв'язки слід реалізовувати на різних етапах аудиторних занять та під час позааудиторної роботи. На основі власних спостережень та вивчення досвіду використання міжпредметних зв'язків у закладах вищої освіти з'ясовано, що реалізовувати міжпредметні зв'язки доцільно та виправдано на різних етапах лекційних та практичних занять, а також під час самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Доцільність включення до переліку педагогічних умов, що мають забезпечити позитивний вплив на якість підготовки майбутніх учителів математики, першої умови пов'язана з тим, що останнім часом спостерігається тенденція до зменшення зацікавленості студентів елементарною математикою, зменшенням аудиторних годин на вивчення елементарної математики, слабким рівнем реалізації міжпредметних зв'язків при вивченні елементарної математики.

Під час аудиторної роботи (лекцій та практичних занять) виокремлюємо такі шляхи реалізації міжпредметних зв'язків:

– актуалізація теоретичного матеріалу, вивченого під час опанування інших дисциплін математичного циклу;

– визначення місця теми в шкільному курсі математики;

– розв'язування історичних задач, зокрема знайомство з авторським розв'язанням;

– розв'язування олімпіадних завдань;

– розв'язування завдань ЗНО з математики;

– використання ППЗ навчального призначення;

– розв'язування завдань кількома способами.

Під час позааудиторної роботи (індивідуальної та самостійної) реалізація міжпредметних зв'язків здійснюється у процесі:

– підготовки історичних матеріалів та презентацій;

– підготовки студентів до комбінованих занять;

– роботи над міжпредметними проектами;

– підготовки до практичних занять, поточного та підсумкового контролю;

- проходження тестування он-лайн;
- написанні рефератів.

Таким чином, інтегрований підхід до організації навчального процесу з елементарної математики сприяє кращому усвідомленню студентами цілісної картини знань та забезпечує реалізацію принципу наступності у навчанні.

Систематична реалізація міжпредметних зв'язків елементарної математики з вищою математикою, методикою навчання математики, історією математики та інформатикою під час аудиторної та позааудиторної роботи сприяє відтворенню в пам'яті студентів знайомого матеріалу із суміжних дисциплін, узагальненню попередньо вивченого навчального матеріалу, застосуванню вже відпрацьованих практичних навичок, підвищенню рівня розумового розвитку студентів, відповідальності, самостійності, комунікативності, креативності, формуванню взаємоповаги в колективі, формуванню інтегрованого мислення студентів, навичок і вмій міжпредметного характеру, що, у свою чергу, сприяє підвищенню освіченості майбутніх учителів математики.

2. Другою педагогічною умовою забезпечення успішної реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх учителів математики виокремлюємо *створення сучасного методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів*.

Із цією метою нами створено навчальний посібник «Елементарна математика» [3] та систему тестування на платформі Moodle [4].

Обсяг і зміст самостійної роботи з елементарної математики визначається навчальними планами та робочою програмою дисципліни. Для підвищення ефективності самостійної роботи та свідомого ставлення студентів до неї пропонуємо організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у позааудиторний час за авторським навчальним посібником «Елементарна математика». Засобом самоконтролю студентів та здійснення поточного контролю з боку викладача може стати система тестування, розроблена нами на платформі Moodle.

Навчальний посібник «Елементарна математика» може бути використаний для:

- організації самостійної роботи студентів під час вивчення елементарної математики, зокрема виконання домашніх контрольних робіт;
- надання студентам допомоги стосовно умов проходження он-лайн тестування з елементарної математики;
- проведення різних форм аудиторної роботи у навчанні елементарної математики, зокрема підготовки до тематичного та модульного контролю;
- написання проектів міжпредметного змісту;
- підготовки до проходження педагогічної практики тощо.

У посібнику до кожного змістового модуля з елементарної математики пропонується комплекс завдань для використання на різних етапах аудиторної та самостійної роботи студентів. Запропоновані задачі можна використовувати для актуалізації опорних знань, для мотивації навчально-пізнавальної діяльності, для закріплення теоретичного матеріалу, для формування вмій розв'язувати прикладні задачі, для організації індивідуального чи групового навчання, що, безумовно, буде сприяти вдосконаленню практичних навичок розв'язування задач та розвитку логічного мислення студентів тощо. З метою формування фахової компетентності студентів слід пропонувати їм розв'язувати завдання кількома способами, аналізувати їх та вибрати більш раціональний спосіб.

Для поточного та підсумкового контролю подані приклади модульних та комплексних контрольних робіт, подібних за структурою до завдань ЗНО з математики, а також орієнтовна шкала оцінювання. Для самостійної роботи студентів запропоновані теми для проектної діяльності та добірка завдань з розв'язаннями.

Видання є корисним для студентів у підготовці до практичних занять, поточного та підсумкового контролю, проходження педагогічної практики та майбутньої професійної діяльності. При підготовці студентів до комбінованих занять може бути корисним для організації аудиторної та самостійної роботи студентів.

Для проміжного контролю або допуску до контрольних робіт доцільним є пропонувати студентам дистанційне проходження тестів з елементарної математики, зокрема в середовищі Moodle, рекомендації до використання яких описано у навчальному посібнику [3, с. 54–55].

Тестові завдання подано для таких тем:

- Числові множини.
- Вирази і їх перетворення.
- Функції і їх графіки.
- Рівняння і нерівності.
- Геометричні фігури і величини.

Для кожної теми пропонується по 20 тестових запитань, з яких 1–15 – тестові запитання з вибором однієї правильної відповіді, 16–20 – завдання на встановлення відповідності. Після завершення тестування є можливість проаналізувати правильність відповіді на кожне із запитань.

Тести можуть використовуватися для:

- 1) контролю виконання студентами індивідуального графіка;
- 2) перевірки готовності студентів до підсумкового контролю;
- 3) самоконтролю студентів;
- 4) отримання студентами допуску до контрольної роботи;
- 5) визначення рівня підготовки студентів до комбінованого заняття;
- 6) як один з варіантів отримання оцінки за пропущене заняття;
- 7) проходження тесту під час аудиторної роботи, в якості перевірки рівня засвоєння

теоретичного матеріалу.

Перевагами створених тестів є:

1) можливість викладача в будь-який час перевірити хто пройшов тестування, скільки часу витратив, скільки є правильних відповідей і в яких питаннях допущено помилки, з якої спроби студенти отримали позитивні оцінки (для проходження тесту з кожної теми надається дві спроби для того, щоб студент у разі отримання негативної оцінки під час першої спроби був зацікавлений повторити теоретичний матеріал і перескласти тест на кращу оцінку);

2) студент може пройти тестування у будь-який зручний для нього час протягом визначеного терміну і в будь-якому місці, де є Інтернет;

3) студенти після проходження тесту відразу бачать оцінку і мають можливість здійснити самоаналіз своїх відповідей, що, у свою чергу, спонукає їх до доопрацювання тем, з яких виникли труднощі.

Таким чином, використання створеного методичного забезпечення для навчання елементарної математики дає можливість студентам повторити, узагальнити та систематизувати навчальний матеріал з дисциплін математичного циклу, самостійно встановити попередні та супутні міжпредметні зв'язки та усвідомити їх важливість для подальшої навчальної та майбутньої професійної діяльності.

3. Третьою педагогічною умовою дослідження виокремлюємо *активізацію пізнавальної діяльності студентів засобами комбінованого навчання*, що є виправданим і доцільним у процесі підготовки майбутніх учителів математики.

Як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти [5], серед пріоритетних напрямів державної політики вищої освіти виокремлюються постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, розвиток дистанційної освіти, запровадження освітніх інновацій тощо.

Тенденція в організації навчального процесу в закладах вищої освіти чітко розвивається в напрямі комбінованого навчання, тому, на нашу думку, саме комбіноване навчання є одним з перспективних інноваційних трендів у вищій школі.

Ми погоджуємося з думкою Ю. В. Триуса і під комбінованим навчанням будемо розуміти цілеспрямований процес здобування знань, набуття вмінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання й розвитку його творчих здібностей на основі комплексного і систематичного використання традиційних й інноваційних педагогічних

технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємного доповнення з метою підвищення якості освіти [6].

Особливістю організації комбінованого навчання є поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів, засобів і форм організації навчання.

У процесі комбінованого навчання з елементарної математики у процесі підготовки майбутніх учителів математики доцільно поєднувати такі види навчальної діяльності студентів під керівництвом викладача:

- традиційні лекційні та практичні заняття з використанням презентацій;
- виконання індивідуальних завдань і надсилання результатів їх виконання для перевірки викладачеві, використовуючи сервіси мережі Інтернет;
- групова робота над завданнями для самостійного виконання із подальшим його обговоренням в аудиторії (наприклад, підготовка та захист проектів міжпредметного змісту);
- контроль за виконанням студентами індивідуального графіка з використанням листування через електронну пошту;
- виконання поточного та проміжного контролю шляхом дистанційного проходження тестів з елементарної математики на платформі Moodle.

Ми розглядаємо комбіноване навчання як складову традиційного навчання при проведенні аудиторних занять та організації самостійної роботи студентів, що, як наслідок, вимагає високого ступеня самоорганізації та самоконтролю студентів. Роль педагога полягає у створенні навчальної ситуації для самостійної навчально-пізнавальної діяльності, тобто такої ситуації, в якій студенти самі будуть відповідальними за своє навчання та його результати. Такий підхід до організації занять позитивно впливає на формування та розвиток таких важливих для студента і необхідних для майбутнього вчителя математики якостей, як осмислення навчального процесу, відповідальність за свої досягнення, зміна форм і методів роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), самостійність, креативність, уміння співпрацювати в колективі та вирішувати поставлені завдання, тобто повністю усвідомлювати і нести відповідальність за свій рівень знань з навчального предмета та бути в постійному пошуку оптимальних форм організації навчальних занять, що є запорукою успіху в майбутній професійній діяльності.

Для організації комбінованого навчання актуальними та потрібними залишаються всі засоби навчання, які традиційно використовуються під час вивчення математики. Крім того, відбувається значне розширення вибору засобів навчання, зокрема за рахунок технологій дистанційного, електронного та мобільного навчання. Розвиток інформаційних технологій сприяє тому, щоб цей процес був максимально сучасним, простим, доступним і зрозумілим для викладачів, учителів та студентів.

Важливим моментом під час організації комбінованого навчання є мотивація навчання і встановлення дружніх відносин між студентом і викладачем, тому доцільно на перших заняттях, наприклад, за допомогою анкетування з'ясувати відповіді студентів на запитання «Які завдання для вас є найбільш цікавими?», «Які труднощі виникають у Вас у процесі вивчення елементарної математики?», «Які ваші побажання щодо вдосконалення навчального процесу з елементарної математики?» тощо. Детальний аналіз розподілу відповідей студентів на сформульовані запитання дає можливість викладачеві визначити теми з елементарної математики, які доцільно вивчати у формі «комбінованих занять» та спланувати подальшу роботу в групі.

Таким чином, упровадження комбінованого навчання на заняттях з елементарної математики сприяє розвитку пізнавальної активності, надає більшій гнучкості в роботі студентів і викладачів у процесі засвоєння матеріалу та дає можливість наблизити підготовку майбутнього вчителя до його безпосередньої майбутньої діяльності, тобто не лише навчитися розв'язувати задачі, а й навчитися передавати свої знання іншим із застосуванням сучасних засобів ІКТ. Таким чином, систематизація знань студентів здійснюється двічі: під час підготовки до заняття і під час самого аудиторного заняття.

Проаналізувавши вищезазначені відомості та результати нашого спостереження, ми дійшли висновку, що активізація навчальної та науково-дослідної діяльності студентів засобами комбінованого навчання у процесі навчання елементарної математики підвищить ефективність навчання та сприятиме поліпшенню якості знань майбутніх фахівців, зокрема за рахунок умілого керування педагогом поетапним формуванням активності та навчання студентів самостійно знаходити оптимальні рішення.

Висновки. На основі визначених педагогічних умов нами розроблено і теоретично обґрунтовано власну методику реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання елементарної математики. Експериментально підтверджено, що дотримання запропонованих у роботі педагогічних умов сприяє підвищенню рівня знань з елементарної математики, цілісному сприйняттю навчального матеріалу, формуванню вмінь застосовувати здобуті знання на практиці. Подальшу роботу слід організувати у напрямі вдосконалення методичного забезпечення для навчання елементарної математики майбутніх учителів математики за умови систематичної реалізації міжпредметних зв'язків.

Список використаної літератури

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов). Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
3. Сухойваненко Л. Ф. Елементарна математика: навч. посібник. Харків: ФОП Панов А. М., 2018. 76 с.
4. Елементарна математика (тести). URL: <http://moodle.gatisnau.sumy.ua> (дата звернення: 19.05.2019).
5. Національна доктрина розвитку освіти затверджена указом президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 04.06.2019).
6. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання*: зб. наук. праць. Вип. III. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 299–308.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTER-SUBJECTS LINKS IMPLEMENTING IN TEACHING ELEMENTARY MATHEMATICS

Sukhoivanenko Liudmyla

assistant of the Department of Physics and Mathematics Education and Informatics
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Zaika Oksana

candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Physics and Mathematics Education and Informatics
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. Nowadays education faces the period of implementing the New Ukrainian School and STEM-education which makes particularly topical the issue of training highly skilled, competitive future professionals, mathematics teachers in particular. The best way of organizing an educational process in institutions of higher education is the introduction of integrated teaching that results in the successful implementing of interdisciplinary links. Simulation of the process of elementary mathematics teaching on an interdisciplinary basis will help to increase the professional competence of future mathematics teachers and their successful further employment.

Purpose. The theoretical substantiation of pedagogical conditions for interdisciplinary links establishing and implementing in teaching elementary mathematics to future mathematics teachers.

Methods. Analysis of educational and methodological literature concerning the problem of the research, observation, conversation, questioning of teachers and students.

Results. Based on the analysis of literary sources and the results of the establishing and forming stages of the pedagogical experiment, we determined the pedagogical conditions for the effective implementation of interdisciplinary links in elementary mathematics teaching to future mathematics teachers: 1) systematic interdisciplinary links implementing into both classroom activity and self-study work when teaching elementary mathematics; 2) creating modern methodical support

for self-study work of students; 3) students` cognitive activity intensifying by means of combined training.

Originality: the pedagogical conditions for implementing interdisciplinary links of elementary mathematics with the subjects of the professional training cycle of future mathematics teachers are determined and grounded; the methodical support for teaching elementary mathematics in pedagogical universities was worked out which takes into account the above-mentioned pedagogical conditions.

Conclusion. The above-mentioned pedagogical conditions have a positive influence on the level of knowledge of future mathematics teachers in elementary mathematics. Further work should be organized in the direction of improving the methodical support for teaching elementary mathematics to future mathematics teachers.

Key words: elementary mathematics, interdisciplinary links, pedagogical conditions, self-study work of students, combined teaching, methodical support.

References

1. Busel, V. T. (2005) Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy (z dod. i dopov). Irpin': VTF «Perun». 1728 [in Ukrainian].
2. Nemov, R. S. (2003) Psixologiya: slovar'-spravochnik: v 2 ch. Moskva: Izd-vo VLADOS-PRESS. Ch. 2. 352 [in Russian]
3. Sukhojvanenko, L. F. (2018) Elementarna matematyka: navch. posibnyk. Kharkiv: FOP Panov A. M., 2018. 76 [in Ukrainian].
4. Elementarna matematyka (testy). URL: <http://moodle.gatisnau.sumy.ua> [in Ukrainian].
5. Natsional'na doktryna rozvytku osvity zatverdzhena ukazom prezydenta Ukrainy vid 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
6. Tryus, Yu. V., Herasymenko, I. V. (2012) Kombinovane navchannia iak innovatsijna osvitnia tekhnolohiia u vyschij shkoli. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia: zb. nauk. prats'*. Vyp. III. Kryvyj Rih: Vydavnychyj viddil NMetAU, 2012. 299–308 [in Ukrainian].

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКИ

Сухойваненко Людмила Фёдоровна

ассистент кафедры физико-математического образования и информатики
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Заика Оксана Владимировна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физико-математического образования и информатики

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена обоснованию определенных педагогических условий для организации образовательного процесса по элементарной математике в педагогических университетах. Определены эффективные пути реализации межпредметных связей во время организации аудиторной и позаудиторной работы студентов. Рассмотрено комбинированное обучение как составляющая традиционного обучения при проведении аудиторных занятий и организации самостоятельной работы студентов. Описаны преимущества созданного современного методического обеспечения для организации самостоятельной работы студентов по элементарной математике: авторского учебного пособия «Элементарная математика» и тестирования на платформе Moodle, которое может быть использовано в качестве средства самоконтроля студентов и для осуществления текущего контроля преподавателем.

Ключевые слова: элементарная математика, межпредметные связи, педагогические условия, самостоятельная работа студентов, комбинированное обучение, методическое обеспечение, будущие учителя математики.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 372.851

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-64-71

ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИКА» (КУРС ВИРІВНЮВАННЯ)

Конопля Вікторія Олександрівна

аспірантка другого року навчання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: vikaoleks127@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9537-3237

У публікації висвітлено рекомендації щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а саме програмно-методичного комплексу GRAN у підготовці майбутніх вчителів математики. Описано доцільність і методику застосування ІКТ в процесі вивчення дисципліни «Математика» (курс вирівнювання). Наведено приклади застосування програмно-методичного комплексу GRAN до розв'язування рівнянь, побудови графіків функцій та побудови перерізів многогранників площинами. Програмно-методичний комплекс GRAN доцільно застосовувати у вивченні багатьох тем з математики це надає навчання дослідницького характеру. Виділимо такі переваги використання даного програмного засобу на заняттях математики: індивідуалізація навчання; дослідницький характер навчання; унаочнення теоретичного матеріалу; економія часу.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, майбутній учитель математики, програмно-методичний комплекс GRAN, Польща.*

Постановка проблеми. Наріжною проблемою розвитку сучасної системи освіти є якість підготовки кваліфікованих учителів, про що наголошується в концепції «Нова українська школа», законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту».

Процес інформатизації, що охопив сьогодні всі сторони життя сучасного суспільства, поряд з іншими пріоритетними напрямками, розглядає інформатизацію освіти. Вона є важливою складовою глобальної раціоналізації інтелектуальної діяльності людини за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, в значній мірі впливають на особливості і необхідність оновлення діяльності педагога. У сучасних умовах в освітній діяльності важлива орієнтація на розвиток пізнавальної самостійності студентів, їх самовдосконалення. ІКТ у навчанні сприяють підвищенню мотивації навчання, урізноманітнюють форми подання інформації, посилюють співпрацю викладача та студента, розширюють самостійність студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Світова практика засвідчує інтенсивне входження інформаційних технологій у діяльність людини. Інформатизація стає визначальною тенденцією навчального процесу в середній і вищій школі. Дедалі гостріше постає проблема інформатизації освіти як необхідна умова успішної інформатизації суспільства. Підготовка фахівців, з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій є необхідною умовою підвищення рівня знань людства загалом. Застосування інформаційних технологій в освіті висвітлювали українські й зарубіжні вчені: М. Жалдак, Д. Белл, Н. Вінер, В. Глушков, І. Масуда, А. Суханов, Е. Тоффлер та ін.

Формування мети статті. Розробити рекомендації щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій, на прикладі програмно-методичного комплексу GRAN у підготовці майбутніх учителів математики, а саме в процесі вивчення дисципліни «Математика» (курс вирівнювання).

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи досвід Польщі ми з'ясували, що у підготовці польських майбутніх вчителів математики значна частка годин відводиться на лабораторні заняття з математики [1, с. 25; 2, с. 50]. Тому спробували перейняти їх досвід і запропонувати впровадження ІКТ, на прикладі програмно-методичного комплексу GRAN, у підготовці українських майбутніх вчителів математики, в процесі викладання дисципліни «Математика».

Зважаючи на активний розвиток інформаційних технологій та їх впровадження у різні сфери життя все більшої актуальності набуває формування інформаційної культури студентів. Один із предметів, де найбільш доцільно застосування комп'ютера – математика.

Заняття, з комп'ютерною підтримкою сприяють підвищенню зацікавленості студентів, дозволяють урізноманітнити види діяльності, дають можливість ефективно використовувати диференційований підхід у навчальному процесі.

Нині розроблено значну кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ), які дозволяють за допомогою комп'ютера розв'язувати різноманітні математичні задачі.

Розглянемо застосування ІКТ у процесі вивчення навчальної дисципліни «Математика» (курс вирівнювання). Вона передбачена у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка для студентів бакалаврату за спеціальністю 014 Середня освіта, спеціалізації 014.04 Середня освіта (Математика).

Дисципліну «Математика» (курс вирівнювання) вивчають студенти першого курсу в циклі професійної підготовки. Вона належить до нормативних навчальних дисциплін. На її вивчення відведено 3 кредити ECTS – 90 годин загального навантаження, з них 36 годин аудиторного навантаження, це практичні роботи, і 54 години відводиться на самостійну роботу. Закінчується вивчення курсу заліком в першому семестрі.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Математика» (курс вирівнювання) є забезпечення у студентів першого курсу достатнього рівня знань шкільного курсу математики для оволодіння сучасним математичним апаратом з метою подальшого його застосування під час вивчення математичних дисциплін.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Математика» (курс вирівнювання) є:

- узагальнити знання студентів з основ алгебри, тригонометрії, початків аналізу та геометрії;
- ліквідувати прогалини у знаннях та вміннях студентів зі шкільного курсу математики;
- адаптувати студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Елементи шкільного курсу алгебри.
2. Елементи шкільного курсу геометрії.
3. Елементи основ математичного аналізу.

Розглянемо детально програмно-методичний комплекс GRAN, який, на нашу думку, доцільно застосовувати в процесі вивчення дисципліни «Математика» (курс вирівнювання).

Поширеним педагогічним програмним засобом, який застосовують викладачі математики на заняттях є комплект програм GRAN (GRAN1, GRAN-2D та GRAN-3D). Дані ППЗ є доволі простими і зрозумілими у використанні, мають зручний інтерфейс, тому їх доцільно використовувати на заняттях зі студентами першого курсу.

Програмно-методичний комплекс GRAN був розроблений авторським колективом під керівництвом академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора М. І. Жалдака [3].

Комплекс GRAN рекомендований Міністерством освіти і науки України для забезпечення підтримки вивчення математики (планіметрії, стереометрії, тригонометрії, алгебри і початків аналізу, початків теорії ймовірностей і математичної статистики), а також деяких розділів фізики. Знаходиться у вільному доступі [4].

Програму GRAN1 (G_Raphic ANalysis) доцільно застосовувати для графічного аналізу функцій заданих у декартових або у полярних координатах [3]. Студенти мають змогу, використовувати дану програму для графічного розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем з однією чи двома змінними, наближеного визначення коренів многочленів, а також дослідження границь числових послідовностей, функцій та ін. [4].

Програму GRAN-2D (G_Raphic ANalysis 2-Dimension) доцільно застосовувати для графічного аналізу систем геометричних об'єктів на площині [3]. Зокрема, за її допомогою студенти можуть будувати графіки функцій, що містять змінну під знаком модуля.

Програму GRAN-3D (G^Raphic ANalysis 3-Dimension) доцільно застосовувати для графічного аналізу просторових (тривимірних) об'єктів [3]. За допомогою GRAN-3D користувач може оперувати у просторі точками, відрізками, ламаними, площинами, многогранниками, поверхнями обертання та довільними поверхнями. За допомогою цієї програми студенти можуть виконувати паралельне перенесення, поворот та деформацію об'єктів, та здійснювати переріз опуклих многогранників площинами. Використовуючи можливості GRAN-3D маємо змогу побудувати будь-який довільний многогранник.

Як бачимо, програмно-методичний комплекс GRAN може застосовуватися у процесі вивчення різних тем з математики та надає навчання дослідницького характеру. Використання даного програмного засобу на заняттях математики має такі переваги:

1. індивідуалізація навчання;
2. дослідницький характер навчання;
3. унаочнення теоретичного матеріалу;
4. економія часу.

Розглянемо конкретні приклади застосування програмно-методичного комплексу GRAN у процесі вивчення дисципліни «Математика» (курс вирівнювання).

1. Тема «Рівняння. Системи рівнянь». Доцільно застосувати програму GRAN1 для перевірки аналітично розв'язаних завдань; висунення гіпотез про кількість розв'язків рівняння (системи).

Приклад 1. З'ясувати, скільки дійсних коренів має рівняння $7^x \cdot (\sqrt{2})^{2x^2-6} - \left(\frac{7}{4}\right)^x = 0$.

У бесіді зі студентами з'ясовуємо що розв'язки даного рівняння - це нулі функції $y(x) = 7^x \cdot (\sqrt{2})^{2x^2-6} - \left(\frac{7}{4}\right)^x$. Побудувавши в програмі GRAN1 графік функції $y(x) = 7^x \cdot (\sqrt{2})^{2x^2-6} - \left(\frac{7}{4}\right)^x$ (рис. 1), студенти висунувають гіпотезу, що їх два. Далі шляхом аналітичного розв'язання ця гіпотеза підтверджується. Відповідь: $x_1 = -3, x_2 = 1$.

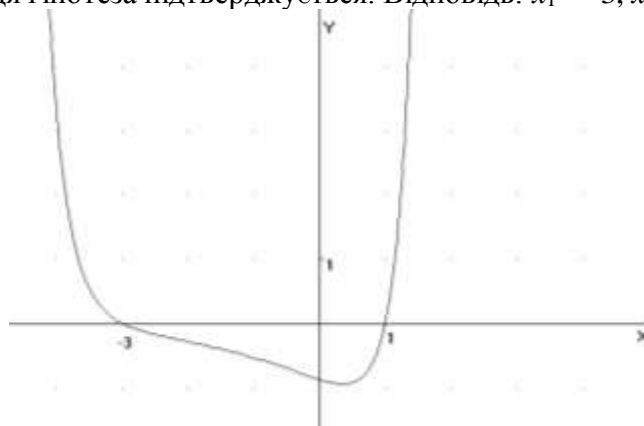


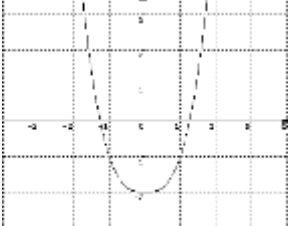
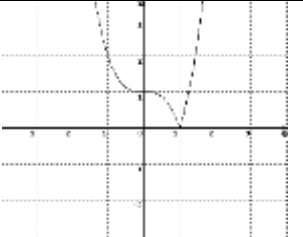
Рис. 1 Графік функції $y(x) = 7^x \cdot (\sqrt{2})^{2x^2-6} - \left(\frac{7}{4}\right)^x$, побудований в програмі GRAN1

2. Тема «Геометричні перетворення графіків функцій». Як показують наші дослідження студенти краще і швидше засвоюють матеріал, якщо він представлений у різних формах. Доцільно запропонувати студентам самостійно заповнити таблицю (табл. 1), використовуючи програму GRAN-2D.

Таблиця 1

Перетворення графіків функцій

| Функція | Перетворення | Графік |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------|
| $y = f(x)$ $y = x^3$ | Початкова функція | |
| $y = f(x + a)$ $y = (x + 2)^3$ | Паралельне перенесення вздовж осі OX на a одиниць | |
| $y = f(x) + a$ $y = x^3 + 1$ | Паралельне перенесення вздовж осі OY на a одиниць | |
| $y = f(-x)$ $y = (-x)^3 + 1$ | Симетрія відносно осі OY | |
| $y = -f(x)$ $y = -(x^3 + 1)$ | Симетрія відносно осі OX | |
| $y = f(kx)$ $y = 2x^3$ | Якщо $k > 1$ стиск до точки $(0;0)$ вздовж осі абсцис в k раз | |
| $y = f(kx)$ $y = \frac{1}{4}x^3$ | Якщо $0 < k < 1$ розтяг від точки $(0;0)$ вздовж осі абсцис в $\frac{1}{k}$ раз | |

| | | |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| $y = f(x)$ $y = (x)^3 - 2$ | Частина графіка для $x \geq 0$ симетрично відображаємо відносно осі OY |  |
| $y = f(x) $ $y = x^3 - 1 $ | Частина графіка у верхній півплощині і на осі абсцис без змін, а замість частини графіка в нижній півплощині будуємо симетричну їй відносно осі OX |  |

Приклад 2. Також GRAN-2D доцільно використовувати для перевірки правильності побудов графіків функцій. Наприклад, доцільно ставити перед студентами завдання: Побудуйте графік функції $y = \sqrt{||x|-2|}$. Перевірку здійсніть в програмі GRAN-2D (рис. 2).

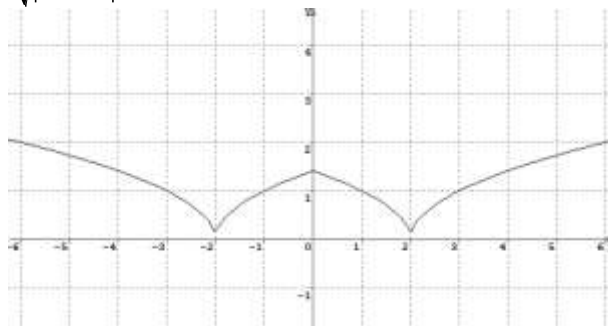


Рис. 2 Графік функції $y = \sqrt{||x|-2|}$, побудований в програмі GRAN-2D

3. Тема «Многогранники». Як показують наші дослідження, найважче, під час вивчення цієї теми, для студентів побудувати перерізи многогранників. Для унаочнення цього процесу є доцільним застосування GRAN-3D.

Приклад 3. Побудувати переріз трикутної призми $A_1B_1C_1D_1E_1F_1$ площиною, що проходить через вершини A_1 , B_1 і середину ребра D_1F_1 (рис. 3).

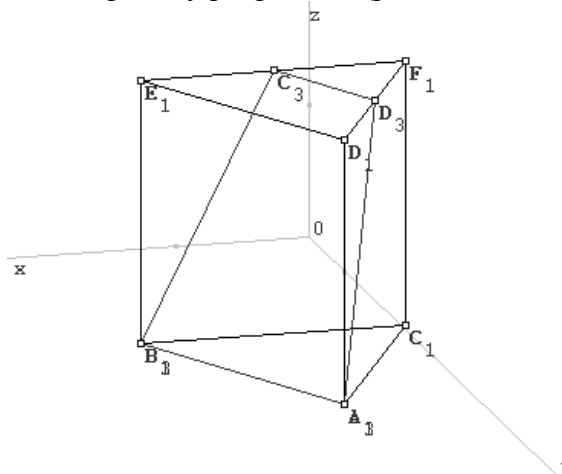


Рис. 3 Переріз трикутної призми $A_1B_1C_1D_1E_1F_1$ площиною побудований в програмі GRAN-3D

Приклад 4. Побудувати переріз чотирикутної піраміди $A_1B_1C_1D_1E_1$ площиною, яка проходить через середини ребер B_1C_1 , C_1D_1 , A_1B_1 (рис. 4).

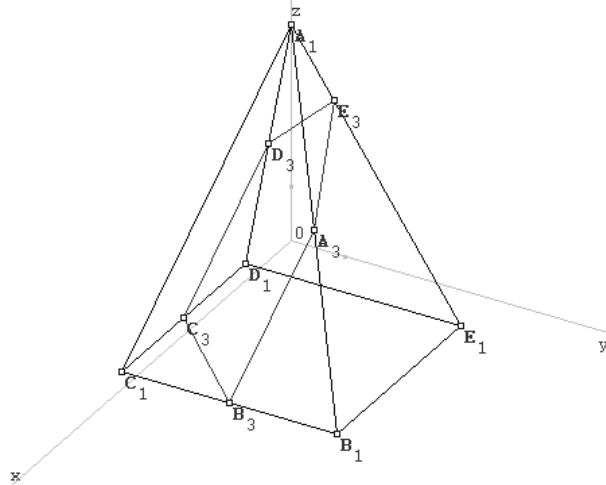


Рис. 4 Переріз чотирикутної піраміди $A_1B_1C_1D_1E_1$ площиною побудований в програмі GRAN-3D

Приклад 5. З'ясуйте, які багатокутники можна отримати, перетинаючи куб площиною (рис. 5).

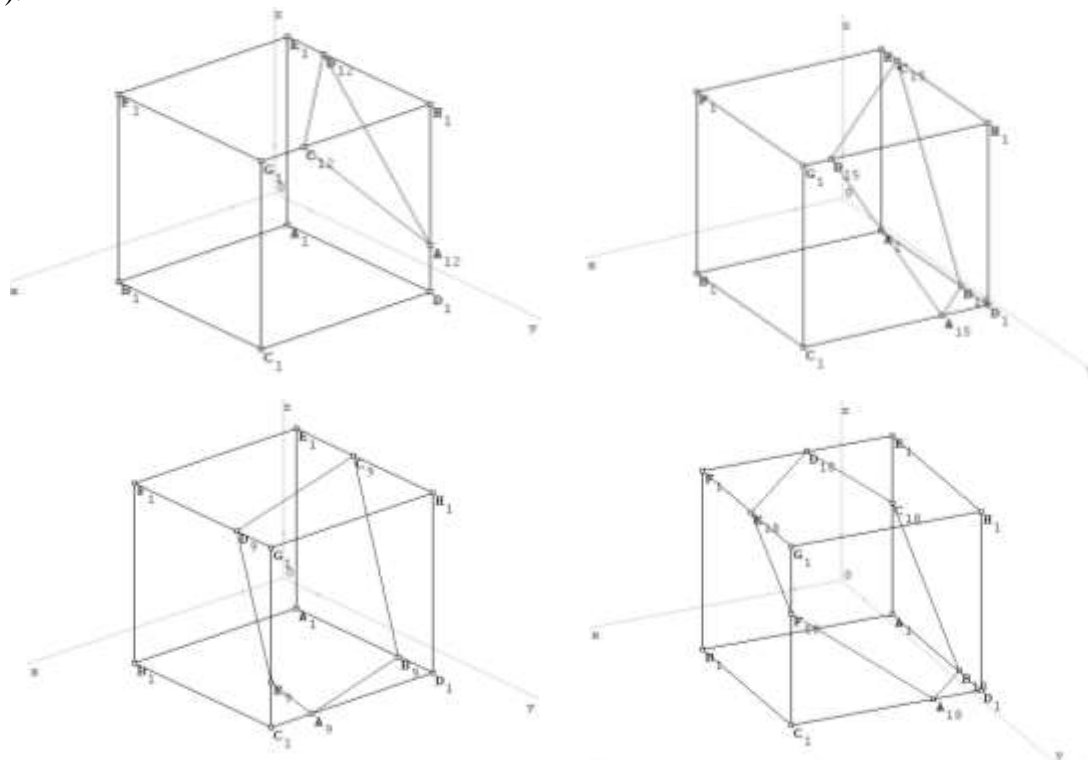


Рис. 5 Варіанти перерізів куба площиною побудовані в програмі GRAN-3D

Висновки. На основі аналізу програмного матеріалу навчальної дисципліни «Математика» (курс вирівнювання) та можливостей комплексу GRAN можна зробити такі висновки:

- у процесі вивченні навчальної дисципліни «Математика» відкриваються широкі можливості для гармонічного поєднання ІКТ з традиційними методами навчання;
- комплекс GRAN доцільно застосовувати під час вивчення практично всіх змістових модулів вказаної навчальної дисципліни з метою візуалізації теоретичного матеріалу, перевірки правильності отриманих числових відповідей, побудови графіків функцій і перерізів геометричних тіл.

Список використаної літератури:

1. Кугай Н. В. Порівняльна характеристика навчальних програм підготовки майбутніх учителів математики у вищих навчальних закладах Польщі та України. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 23–32.
2. Конопля В., Кугай Н. Порівняльний аналіз інформатичної складової підготовки майбутніх учителів математики (на прикладі польського Педагогічного університету імені Комісії національної освіти в Кракові). *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 49–54.
3. Сайт Жалдака Мирослава Івановича, доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України. Веб-сайт. URL: <http://www.zhaldak.npu.edu.ua> (дата звернення: 06.05.2019).
4. Жалдак М. І., Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії: посібник для вчителів. Київ: РНЦ «ДІНІТ», 2004. 168 с.

IMPLEMENTATION OF ICT IN THE STUDYING PROCESS OF «MATHEMATICS» DISCIPLINE (THE ALIGNMENT COURSE)

Konoplya Viktoria

post-graduate student of the second year of studying
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The process of informatization, which has covered all aspects of modern society's life today, has several priority directions, which, of course, should include the informatization of education. It is the basis of global rationalization of human intellectual activity due to the use of information and communication technologies (ICTs).*

Purpose. *To develop recommendations for the applying of information and communication technologies, based on the example of the program-methodical complex GRAN in the preparation of future mathematics teachers, namely in the course of studying the discipline «Mathematics» (the alignment course).*

Methods. *Analysis of pedagogical literature, comparative method, analysis of educational programs, practical (experimental).*

Results. *The tasks and content of the discipline «Mathematics» (the alignment course) are analyzed; the possibilities of applying ICT in the process of studying this discipline are clarified; examples of the use of the domestic complex GRAN during the study of the discipline «Mathematics» are given, particularly for checking the correctness of the received answers and of the construction of graphs of functions and sections of geometric bodies.*

Originality. *The methodology for teaching students of the discipline «Mathematics» (the alignment course) has been improved by including in the traditional method the elements of ICT, particularly GRAN complex.*

Conclusion. *On the basis of the analysis of the program material of the discipline «Mathematics» (the alignment course) and on the possibilities of the GRAN complex, the following conclusions can be made:*

– *in the process of studying the discipline «Mathematics» there are wide opportunities for the harmonious combination of ICT with traditional methods of learning;*

– *GRAN complex should be used when studying practically all content modules of the indicated discipline in order to visualize the theoretical material, to verify the correctness of the received numerical answers, to construct graphs of functions and sections of geometric bodies.*

Key words: *information and communication technologies, professional training, future mathematics teacher, program-methodical complex GRAN, Poland.*

References

1. Kuhai, N. V. (2015). Porivnyal'na xaraktery'sty'ka navchal'ny'x program pidgotovky` majbutnix uchy`teliv matematy`ky` u vy'shny'x navchal'ny'x zakladaх Pol'shhi ta Ukrayiny`. *Ukrayins'kyj pedagogichnyj zhurnal - Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 23–32 [in Ukrainian].
2. Konoplya, V., Kuhai, N. (2018). Porivnyal'nyj analiz informaty`chnoyi skladovoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv matematy`ky` (na pry`kladi pol's`kogo Pedagogichnogo universy`tetu imeni Komisiyi nacional'noyi osvity` v Krakovi). *Molod` i ry`nok – Youth and market*, 5 (160), 49–54 [in Ukrainian].
3. Sajt Zhaldaka My`roslava Ivanovy`cha, doktora pedagogichny`x nauk, profesora, akademika NAPN Ukrayiny`.

zasluzhenogo diyacha nauky` i texniky` Ukrainy`. URL: <http://www.zhaldak.npu.edu.ua> [in Ukrainian].
4. Zhaldak, M. I., Vityuk, O. V. (2004). Komp'yuter na urokax geometriyi. Kiyiv [in Ukrainian].

ВНЕДРЕНИЕ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА» (КУРС ВЫРАВНИВАНИЯ)

Конопля Виктория Александровна

аспирантка второго года обучения

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В публикации представлены рекомендации по применению информационно-коммуникационных технологий, а именно программно-методического комплекса GRAN во время подготовки будущих учителей математики. Описаны целесообразность и методика применения ИКТ в процессе изучения дисциплины «Математика» (курс выравнивания). Приведены примеры применения программно-методического комплекса GRAN к решению уравнений, построению графиков функций и построению сечений многогранников плоскостями. Программно-методический комплекс GRAN может применяться у изучения многих тем по математике и придает обучению исследовательского характера. Использование данного программного средства на занятиях математики имеет следующие преимущества: индивидуализация обучения; исследовательский характер обучения; иллюстрации теоретического материала; экономия времени.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, будущий учитель математики, программно-методический комплекс GRAN, Польша.*

Отримано редакцією 05.06.2019 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-71-78

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рожнова Вікторія Миколаївна

асистент, аспірантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: viktorija081216@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4829-7010

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку естетичної компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. Висвітлено погляди науковців на сутність естетичної компетентності фахівців різних галузей. На основі аналізу наукових джерел запропоновано власне тлумачення поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та її структуру. Окремлю подальші наукові розвідки з означеної проблеми.

Ключові слова: *компетентність, естетична компетентність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство вимагає від системи вищої освіти такої професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка б забезпечувала майбутніх фахівців фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, розвивала здатність творчо підходити до вирішення неординарних питань педагогічної діяльності, формувала компетентність і уможливлювала їх конкурентоспроможність на ринку праці. У Законі «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [1].

Тому одним із основних завдань сучасної вищої освіти є питання впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної

освіти. У зв'язку з цим освітньо-професійні програми підготовки вихователів містять перелік загальних, фахових і спеціальних компетентностей, якими мають оволодіти студенти. Володіння означеними компетентностями необхідне вихователю для успішного формування низки компетенцій у дошкільників, які задекларовано в Базовому компоненті дошкільної освіти. Освітня лінія «Дитина у світі культури» передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці [2].

Сучасні діти дошкільного віку живуть в естетичному середовищі, яке постійно змінюється, наповнюючись різними предметами, явищами, ситуаціями, які за умови правильного використання у вихованні є джерелом формування естетичної культури особистості. Щоб правильно використовувати естетичні елементи довкілля в естетичному вихованні дошкільників, вихователю необхідно мати достатній рівень розвитку естетичної компетентності, тому формування високого рівня естетичного розвитку сучасного фахівця в галузі педагогічної освіти стає сьогодні важливим і перспективним напрямом його професійної підготовки. Здатність сприймати й перетворювати дійсність за законами краси – обов'язковий елемент духовного багатства майбутнього вихователя. Без естетичної вихованості, сформованості естетичних почуттів, смаків, художніх здібностей майбутніх вихователів неможливий різнобічний гармонійний розвиток дітей дошкільного віку. Тому дуже важливо відтоді, як дитина починає сприймати навколишній світ, відкрити для неї всі прояви прекрасного, навчити бачити, відчувати й розуміти красу, збагатити емоційно-чуттєву сферу дитини, розвивати сприймання прекрасного в мистецтві, природі, взаєминах людей. Звідси завдання вихователів – використовувати доцільно якомога більше засобів для формування та розвитку естетичної компетентності дітей дошкільного віку. Тож питання розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів виходить на перший план як надзвичайно значуще на етапі фахової підготовки до педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що багато вчених досліджували проблеми професійної та художньо-естетичної компетентності фахівців різних освітніх галузей. Теоретичні положення компетентнісного підходу обґрунтовано в працях І. Беха, І. Зимньої, І. Єрмакова, О. Кононко, О. Овчарук, О. Савченко, А. Маркової, А. Хуторського та ін. Вивчення окремих складників, компонентів професійної компетентності педагогів займалися А. Богущ, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпова, Н. Лисенко, Н. Нічкало, Т. Поніманська, Л. Хоружа, а дослідженням фахових компетентностей учителів мистецьких дисциплін – Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Сотська, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Проте, незважаючи на значний масив дисертаційних робіт і публікацій, проблема сутності та структури естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ще не була предметом окремого дослідження.

Формулювання мети статті. На основі аналізу досліджень проблеми естетичної компетентності фахівців різних галузей представити власне визначення поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та характеристику її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціально-економічного та інформаційного прогресу розвиток професійної компетентності набув іншого характеру у зв'язку з тим, що мінливість сутності професійної діяльності вимагає професійної мобільності, гнучкості, готовності до здійснення педагогічної діяльності, до постійного підвищення рівня загальної та професійної культури педагога. Сьогодні освіта змістила пріоритети із формування у фахівців знань, умінь і навичок на розвиток в них професійної компетентності.

У визначенні змісту професійної компетентності Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) розглядає поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу

особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [3].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «компетентність» визначено як властивість зі значенням «компетентний» – «який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [4].

У словнику професійної освіти компетентність тлумачиться як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективно професійної діяльності, а саме: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [5].

Дещо інше пояснення запропоновано в «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя, а саме: компетентність у навчанні характеризується як коло питань, у яких людина добре розуміється, її набуття молоді людиною не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [6].

У Законі «Про вищу освіту» «компетентність» трактується як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [7].

Зазначимо, що на сьогодні, попри поширене вживання поняття «компетентність», відсутня однаковість у його тлумаченні в довідниково-енциклопедичних джерелах та законодавчій базі, що підтверджує складність, полікомпонентність досліджуваного терміна.

Ми вважаємо за доцільне розглядати компетентність як здатність особистості до ефективного виконання діяльності, що передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками, сформованість суджень, почуттів, цінностей, поведінки, досвіду.

Зазначимо, що в науковий обіг з професійної педагогіки введено поряд із терміном «компетентність» його різновид «професійна компетентність педагога», який у наукових дослідженнях трактується переважно як якість, властивість чи стан фахівця, що забезпечують його відповідність вимогам певної професії, стандартам кваліфікації, спеціальності чи спеціалізації [8].

У наукових працях різних дослідників професійна компетентність педагога розуміється як:

- «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально» (А. Маркова);
- «форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, яка обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вихователя» (Є. Павлютенков);
- «рівень власне професійної освіти» (Б. Гершунський);
- «якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю» (Н. Матяш) та ін. [8].

Г. Беленька характеризує професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність [9].

Різне тлумачення сутності професійної компетентності ми пояснюємо тим, що це особистісне утворення динамічне й багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті та розглядається під різними кутами зору з позицій різних галузей наук і запитів цільової аудиторії.

Різновидом професійної компетентності фахівця є естетична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти. Слід зазначити, що за останні декілька років в Україні

захищено дисертаційні роботи з проблеми формування та розвитку професійно-естетичної компетентності фахівців у різних галузях. Тому для цілісності та повноти розгляду цього питання проаналізуємо деякі з них.

Так, Л. Глазунова, яка досліджує проблему естетичного розвитку майбутнього вчителя-філолога, визначає естетичну компетентність учителя як здатність особистості до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння знаннями з естетики, відповідними вміннями та навичками, сформованість естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки тощо [10].

Л. Масол та О. Гайдамака тлумачать естетичну компетентність учителя як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, вміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості.

С. Чернишова, враховуючи специфіку мистецького фаху, естетичну компетентність майбутнього художника-педагога інтерпретує як систему професійних якостей особистості, що охоплює художньо-когнітивну, художньо-творчу й художньо-світоглядну сфери її діяльності.

О. Шокот тлумачить естетичну компетентність учителя образотворчого мистецтва як систему взаємопов'язаних якостей особистості, якими вона виявляє свою готовність до професійної діяльності, синтезуючи знання канонів просторової і колірної композиції, прикладні вміння організувати зовнішній простір відповідно до правил художньої композиції на основі стійких ціннісних новоутворень особистості у формі художнього смаку, креативних здібностей та емоційно-ціннісних настанов.

Таким чином, аналіз трактувань науковцями поняття «естетична компетентність» засвідчує, що цей термін за своєю суттю є полікомпонентним, а в сучасній педагогічній науці немає його однозначного тлумачення.

У контексті розв'язання досліджуваної проблеми поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» розуміється нами як полікомпонентна, інтегрована, динамічна, індивідуально-особистісна якість фахівця, яка містить мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники, які в комплексі вможливають успішне здійснення естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури свідчить про різноплановість структурування естетичної компетентності фахівців різних галузей, тому розглянемо найбільш значущі, на наш погляд.

У наукових працях В. Сластьоніна та Є. Шиянова структура професійної компетентності педагога розкривається через педагогічні вміння, а саме поняття «компетентність» визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [12].

На думку Х. Процко, до складу компетентності майбутніх учителів технологій належать такі компоненти: знання, вміння, навички, взаємини, цінності та інші чинники, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя й діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний прогрес [13].

Знаннєвий, поведінковий і ціннісний складники компетентності вчителя виділяє у своєму дослідженні й І. Зимня, а саме:

- готовність до актуалізації компетентності (мотиваційний аспект);
- володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);
- досвід прояву компетентності в різних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий аспект);
- емоційно-вольова регуляція процесу та результату застосування компетентності [14].

Дещо відмінним є погляд М. Розова на структуру загальнокультурної компетентності будь-якого фахівця. Учений виокремлює в ній такі компоненти:

- смисловий – доцільне осмислення ситуації в контексті відповідних культурних зразків;
- проблемно-практичний – адекватне розпізнавання ситуацій, фактів, явищ, доцільна постановка та реалізація цілей, завдань за певних культурних обставин;
- комунікативний – ефективне спілкування в ситуаціях культурного контексту з урахуванням відповідних зразків поведінки, притаманних представникам різних культурних груп і прошарків [15].

У контексті нашого дослідження актуальною є робота О. Семенової, яка, вивчаючи художньо-естетичну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, виокремила такі компоненти: мотиваційний, перцептивний, когнітивний, творчо-діяльнісний, рефлексивний [11].

Слід зазначити, що деякі вчені виділяють особливості структурування компетентності. Так, П. Пахотіна вважає, що структурні складники компетентності детерміновані змістом діяльності [16]. О. Шестопап розглядає компоненти компетентності педагога через аналіз професійно значущих властивостей, якостей фахівця, котрі забезпечують ефективне виконання завдань, що стоять перед ним [17]. У свою чергу, ми погоджуємося з думками вчених та вважаємо, що компоненти естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти мають достатньо повно відображати основні аспекти і специфіку їхньої професійної діяльності.

Отже, аналізуючи подані вище бачення компонентного складу компетентності фахівця, можемо стверджувати, що спільним у переважній більшості структур означеного поняття, за винятком складників, поданих М. Розовим, є мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Це засвідчує погляд науковців на структуру компетентності через призму діяльності, виконання якої вимагає сформованості усвідомленої мотивації, цінностей, ґрунтовних знань та вмінь їх застосування для вирішення певних професійних задач. Виокремлення науковцями комунікативного, творчого, ціннісного, особистісного, рефлексивного, смислового та інших специфічних компонентів у структурі компетентності фахівця надає їй різних смислово-змістових відтінків. На наш погляд, наявні відмінності визначаються авторською концепцією дослідження, специфікою професійної діяльності фахівця. Саме тому естетичну компетентність майбутніх вихователів слід вважати особливою характеристикою і вагомим складником їхньої професійної компетентності.

У результаті осмислення різних тлумачень поняття «компетентність» і синонімічних до нього та аналізу компонентів компетентності фахівця ми в структурі естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виділяємо такі складники:

- мотиваційно-ціннісний (наявність позитивної мотивації майбутнього вихователя до прояву та розвитку власної естетичної компетентності; усвідомлення цінності естетичних знань, умінь, навичок і застосовування їх у процесі естетичного виховання дошкільників);
- особистісний (наявність особистісно-професійних якостей і естетичних почуттів майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідних для успішного здійснення естетичного виховання дітей дошкільного віку);
- когнітивний компонент (наявність естетичних, психолого-педагогічних та методичних знань у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідних для якісного виконання завдань естетичного виховання дошкільників);
- діяльнісний (наявність комплексу психолого-педагогічних, фахово-методичних та спеціальних умінь, які вможливають реалізацію змісту естетичного виховання дітей дошкільного віку);
- рефлексивний (наявність здатності до адекватного самоаналізу, взаємо- і самооцінювання естетичної компетентності; вміння здійснювати рефлексію в процесі професійної естетичної діяльності; усвідомлення необхідності самовдосконалення в питаннях естетичного виховання дітей дошкільного віку).

Усі вищезазначені компоненти, на нашу думку, повною мірою розкривають структуру естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та сприяють

чіткому виокремленню шляхів її розвитку. З огляду на те, що зазначені складники естетичної компетентності тісно взаємопов'язані, взаємозалежні, і кожна продуктивна лише за наявності інших, сформованих достатньою мірою, то набуття їх слід уважати обов'язковими для успішного здійснення педагогом естетичного виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах розвитку суспільства й реформування освіти.

Висновки. Аналіз наукових досліджень з проблеми компетентності фахівців різних галузей дозволяє стверджувати про різноманітність у визначеннях її сутності та структуруванні. На наш погляд, поняття «естетична компетентність майбутнього вихователя» – це полікомпонентна, інтегрована, динамічна, індивідуально-особистісна якість фахівця. Структурними компонентами естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти нами визначено мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Перспективою подальших досліджень є розроблення критеріїв та показників розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.06.2019).
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво. 2012. 26 с.
3. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун». 2005. 1440 с.
5. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало. К., 2000. 380 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1412707858770643> (дата звернення: 07.06.2019).
8. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер.* Харків: ОВС. 2002. С. 3–8.
9. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 114–119.
10. Глазунова Л. О. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Житомир. 2013. 20 с.
11. Семенова О. В. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017.
12. Слассенин В. А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
13. Процко Х. В. Підготовка майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2009. 20 с.
14. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: моногр. К.: Преса України. 2003. 320 с.
15. Розов М. В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. *Социально-философские проблемы образования*. М. 1992. С. 18–26.
16. Пахотіна П. К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук. К., 2008. 243 с.
17. Шестопад О. В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.

THE ESSENCE AND THE STRUCTURE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE

Rozhnova Victoriia

assistant, postgraduate student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,

Introduction. *The article deals with the relevance of the problem of future preschool teachers' aesthetic competence developing in the process of professional training. The scientists' views on the essence of the concept «aesthetic competence» are highlighted in the article. Having analyzed the scientific sources, the author of the article proposes her own interpretation of the concept «aesthetic competence of future preschool teachers». The author of the article gives the structure of the studied concept. The author also outlines further scientific investigations on the given problem.*

Purpose. *The purpose of the article is to present own definition of the concept «aesthetic competence of future preschool teachers» and to characterize its structural components.*

Methods: *scientific and methodological analysis of the literature, analysis of the basic scientific views.*

Results. *The author of the article highlighted the importance of future preschool teachers' aesthetic competence developing in the process of professional training; defined the essence of the concept «aesthetic competence of future preschool teachers» and its main structural components.*

Originality. *The essence of the concept «aesthetic competence of future preschool teachers» and its main structural components are studied.*

Conclusion. *The problem of future preschool teachers' aesthetic competence developing in the process of teachers' training at the higher education establishments is actual and it needs to be solved.*

Aesthetic competence is an important component of the future preschool teachers' aesthetic culture and their professional competence in general. Therefore, in order to solve the pointed issue own author's definition of the concept «aesthetic competence of future preschool teachers» is presented. The prospect of our further research is to define the criteria and indicators of aesthetic competence of future preschool teachers.

Key words: *competence, aesthetic competence, future preschool teachers, the structure of future preschool teachers' aesthetic competence.*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Bazovyy komponent doshkilnoji osvity. A. M. Boghush, Gh. V. Bjeljenjka, O. L. Boghinich, N. V. Ghavrysh, O. P. Dolynna, T. S. Ilchenko, O. V. Kovalenko, Gh. M. Lysenko, M. A. Mashovecj, O. V. Nyzkovsjka, T. V. Panasjuk, T. O. Pirozhenko, T. I. Ponimansjka, O. D. Sidjeljnjkova, A. S. Shevchuk, L. Ju. Jakymenko (2012). K.: Vydavnytstvo [in Ukrainian].
3. Marushhak, O.M. (2016). Ponjattja kompetentnosti u pedagoghichnij dijalnosti. Kreatyvna pedagoghika: [nauk.-metod. zhurnal]. Akademija mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoji pedagoghiky «Polissja». Zhytomyr. Vyp. 11, 97-108 [in Ukrainian].
4. Velykyj tlmachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinsjkoji movy. V. T. Busel.(2005) K., Iripinj: VTF «Perun» [in Ukrainian].
5. Profesijna osvita: slovnyk .S. U. Ghoncharenko, N. Gh. Nychkalo. (2000) K. [in Ukrainian].
6. Encyklopedija osvity. Gh. Kremenj.(2008) K. : Jurinkom Inter [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1412707858770643>
8. Lozova, V. I. (2002) Formuvannja pedagoghichnoji kompetentnosti vykladachiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv. Pedagoghichna pidgotovka vykladachiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv: Materialy mizhvuz. nauk.-prakt. konfer. Kharkiv: OVS., 3-8. [in Ukrainian].
9. Bjeljenjka, Gh. V. (2012) Formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnikh vykhovateliv ditej doshkilnogho viku v umovakh universytetsjkoji osvity. Naukovi zapysky [Nizhynsjkogho derzhavnogho universytetu im. Mykoly Ghogholja]. Ser. : Psykologho-pedagoghichni nauky. (No 4), 114–119 [in Ukrainian].
10. Ghlazunova, L. O. (2013) Formuvannja estetychnoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja-filologha zasobamy narodoznavstva. Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr [in Ukrainian].
11. Semenova, O. V. (2017) Formuvannja khudozhnjo-tvorchoji kompetentnosti majbutnjogho vchytelja obrazotvorchogho mystectva zasobamy kompozycji. Candidate's thesis. Umanj [in Ukrainian].

12. Slastenyn, V. A. (1976) Formyrovanye lychnosty sovetskoj shkoly v processe professyonalnoj podghotovky. M.: Prosveshhenye [in Russian].
13. Procko, Kh. V. (2009) Pidghotovka majbutnikh uchyteliv tekhnologhij do proforijentacijnoji roboty v zaghaljnoosvitnij shkoli. Extended abstract of candidate's thesis. Chernihiv [in Ukrainian].
14. Khoruzha, L. L. (2003) Etychna kompetentnistj majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv : teorija i praktyka: monoghr. K. : Presa Ukrajinjy [in Ukrainian].
15. Rozov, M. V. (1992) Metodologhycheskye pryncypy cennostnogho proghnozyrovanyja obrazovanyja. Socyjaljno-fylosofskyje problemy obrazovanyja. M. [in Russian].
16. Pakhotina, P. K. (2008) Formuvannja informacijno-komunikacijnoji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv z aghramnykh specialjnosteju: Candidate's thesis. K. [in Ukrainian].
17. Shestopal, O. V. (2011) Formuvannja profesijnjykh znanj majbutnikh uchyteliv inozemnoji movy zasobamy muljtymedia. Extended abstract of candidate's thesis. Vinnycja [in Ukrainian].

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рожнова Виктория Николаевна

ассистент, аспирант

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье обоснована актуальность проблемы развития эстетической компетентности у будущих воспитателей учреждений дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки. Освещены взгляды ученых на сущность эстетической компетентности специалистов различных отраслей. На основе анализа научных источников предложено собственное толкование понятия «эстетическая компетентность будущих воспитателей учреждений дошкольного образования» и ее структуру. Определены направления дальнейших научных исследований по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: компетентность, эстетическая компетентность, будущие воспитатели учреждений дошкольного образования, структура эстетической компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Отримано редакцією 23.05.2019 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.01

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-79-90

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Курок Віра Панасівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

Кондратенко Тетяна Володимирівна

кандидат педагогічних наук
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tetainakondratenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8177-8433

Визначено сутність навчально-методичного супроводу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій як комплекс навчально-методичної документації та засобів навчання, спрямованих на реалізацію педагогічних умов й ефективне функціонування розробленої моделі. Окреслено напрями формування економічної компетентності здобувачів освіти в процесі фахової підготовки. Схарактеризовано окремі форми і методи формування означеної якості майбутніх фахівців з урахуванням педагогічних умов та шляхів їх ефективної реалізації.

***Ключові слова:** майбутні вчителі технологій; економічна компетентність; педагогічна умова; навчально-методичний супровід.*

Постановка проблеми. Для забезпечення фахової підготовки конкурентоспроможного педагога в умовах сьогодення заклад вищої педагогічної освіти має розробити та впровадити особистісно орієнтовану її модель. Міжпредметні зв'язки освітньої галузі «Технології» та економічних навчальних предметів у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти зумовили актуалізацію проблеми формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій. За цих обставин логічним є питання щодо створення навчально-методичного супроводу означеного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчально-методичного супроводу та його впровадження в освітній процес закладу вищої педагогічної освіти вивчалось О. Ковтун, М. Прохоровим, О. Філатовою та іншими науковцями.

За тлумаченням В. Бусела, «супровід – те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [1, с. 1415].

Водночас О. Філатова і М. Прохорова трактують «методичний супровід освітнього процесу» як «систему нормативної та навчально-методичної документації, засобів навчання і контролю, необхідних для проектування та реалізації компетентнісної моделі фахівця» [6].

О. Ковтун розуміє навчально-методичний супровід освітнього процесу «як комплекс заходів, визначених на основі досягнень науки, практики і спрямованих на розроблення науково обґрунтованих нормативно-методичних, навчально-програмних, навчально-методичних документів, інформаційних матеріалів, засобів навчання» [2, с. 54]. Його основними компонентами дослідниця вважає навчальну документацію та засоби навчання, «які є носіями змісту навчання й методами його фіксації» [2, с. 55].

Таким чином, навчально-методичний супровід формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки є комплексом навчально-методичної документації та засобів навчання, спрямованих на реалізацію педагогічних умов й ефективне функціонування розробленої моделі.

З огляду на це **метою публікації** є обґрунтування навчально-методичного супроводу для формування економічної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. У процесі проведеного дослідження виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій:

- 1) формування позитивної мотивації в майбутніх фахівців до засвоєння економічних знань;
- 2) удосконалення змісту економічної підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої педагогічної освіти;
- 3) застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі з метою формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій;
- 4) запровадження завдань економічного змісту на технологічну і педагогічну практики.

Формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців до засвоєння економічних знань – утілення однієї з педагогічних умов – здійснювалося наскрізно через усі складники моделі шляхом формування в майбутніх учителів технологій мотиваційного компонента економічної компетентності: сформованість у студентів потреби у засвоєнні економічної інформації, ціннісного ставлення до економічних знань, наявність вольових якостей особистості (наполегливість в оволодінні економічними знаннями, активність і цілеспрямованість майбутніх учителів технологій на досягнення результатів у економічній підготовці).

У теоретичній частині експериментального дослідження була акцентована увага майбутніх учителів технологій на спільності змістових ліній понять «освіта», «праця» та «економіка», адже фундаментальною є діяльність людини як продуктивної сили, спрямованої на задоволення власних потреб, реалізацію особистісного інтелектуального та творчого потенціалу. В освітньому процесі нами була розкрита сутність понять «компетентність», «економічна компетентність», «економічна компетентність майбутнього учителя технологій». Історично їх зміст поступово розвивався та поглиблювався, суспільством усвідомлювалося їх значення, набуваючи актуальності в умовах сьогодення, що і має стати невід'ємним складником професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

Розкриваючи навчальний матеріал з тем та питань економічних навчальних дисциплін, викладачі активізували роботу студентів, залучаючи їх до обговорення проблем, обміну думками, що сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу та розумінню ними ролі економічних знань, їх значення у формуванні компетентного вчителя технологій.

Для підвищення мотивації здобувачів освіти до набуття економічних знань переважна більшість завдань була виконана індивідуально, мала диференційований характер. Заохочувалася науково-пошукова робота студентів, що було враховано під час оцінювання знань. Під час викладання навчального матеріалу економічного змісту особливу увагу майбутніх учителів технологій звертали на зв'язок з обраною професією, що підвищувало пізнавальну мотивацію.

Пізнавальна активність студентів зростала під час вирішення навчальних ситуацій, коли вони брали безпосередню участь в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти: проведенні уроків трудового навчання та технологій із застосуванням міжпредметних зв'язків з економікою, навчального предмета «Економіка» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних освітніх технологій. Завершувалася така робота обговореннями з викладачем, дискусіями, висловлюванням власних думок, обміном думками між одногрупниками, самоаналізом власних пізнавальних та практичних дій.

В освітньому процесі застосовувалися нетрадиційні форми лекцій. Зокрема, з теми «Економічна освіта у формуванні економічних знань особистості» була проведена проблемна

лекція. До активної діяльності майбутні фахівці були залучені у процесі пошуку відповідей на питання: становлення економічної освіти в системі загальної середньої освіти в Україні; методика та засоби навчання економічних предметів, економічне виховання в системі загальної середньої освіти. Після постановки проблеми викладач демонстрував свої напрацювання та міркування з теми, застосовуючи порівняльний аналіз, студенти висловлювали власні думки, гіпотези, обговорюючи їх між собою та з викладачем. За цих умов було досягнуто логіки побудови проблемної лекції – навчальне пізнання стало науковим опрацюванням теми.

Проблемний виклад навчального матеріалу спрямовує до вмотивованого пошуку, вивчення, систематизації та узагальнення здобутих економічних знань, усвідомлення їх практичного застосування, подальшої рефлексії. Проблемне навчання забезпечує якість сприйняття економічної інформації, формує активність пізнавальної діяльності студентів, їх самостійність, усвідомлення власної потреби у здобутті економічних знань, умінь, навичок.

Зацікавленість студентів економічною інформацією, що є установкою на оволодіння економічними дисциплінами та формування у них пізнавальних мотивів, в експериментальній роботі підвищувалася через суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом в освітньому процесі, зокрема під час проходження технологічної і педагогічної практик; проведення зустрічей із досвідченими фахівцями в галузі економіки; застосування міждисциплінарних зв'язків та зв'язку із життям; використання інноваційних методів викладання; проведення міні-тренінгу «Вміння, які визначають успішність економічної діяльності», що стимулював вироблення власного ставлення до професійної діяльності та був спрямований на оволодіння власними ефективними прийомами пізнавальної діяльності.

Відповідно до педагогічної умови посилилася спільна діяльність викладача та студента в освітньому процесі. Викладач стає тьютором та консультантом, студент займає активну й творчу позицію, посилюється мотивація до економічних знань, з'являється вміння виявляти та аналізувати проблему, знаходити шляхи її вирішення, економічно обґрунтовувати та ухвалювати власне рішення, формується економічне мислення майбутнього вчителя технологій.

Важливою педагогічною умовою формування економічної компетентності в процесі фахової підготовки є вдосконалення змісту економічної підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої педагогічної освіти. Практичне значення такого вдосконалення ґрунтується на поступовому накопиченні в студентів економічних знань, практичних навичок та умінь, поетапному формуванні в них економічної компетентності.

Економіка є об'єктивною й однією з найважливіших галузей життєдіяльності суспільства та середовищем життя людини. Економічна теорія є суспільною теоретичною наукою, що вивчає систему знань про відносини між людьми в процесі їхнього господарського життя. Відповіді на ключові економічні питання суспільства на історичних етапах його розвитку містить навчальна дисципліна «Основи економічної теорії», унесена закладами вищої педагогічної освіти до навчальних планів підготовки бакалаврів.

Потенційні можливості щодо формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій мають навчальні дисципліни «Історія та основи техніки і технологій», «Обробка конструкційних матеріалів».

У межах навчальної дисципліни «Історія та основи техніки і технологій» запропоновані до вивчення питання, що поглиблюють знання майбутніх учителів технологій, пов'язані з вимогами до якості процесу виробництва та готової продукції, організації її забезпечення, із залученням навчального матеріалу тем «Основні технологічні процеси на виробництві», «Оцінка та вибір технологічних рішень на підприємстві».

Для посилення економічної складової фахової підготовки майбутніх учителів технологій з навчальної дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» тема «Обробка металів осьовим різальним інструментом» доповнена питанням «Вплив вибору та зносу інструменту на собівартість виготовлення деталей», тема «Обробка металів на металорізальних верстатах» розширена питанням «Втрати металу в процесі обробки металів

різанням. Припуски на обробку заготовок. Вартість деталі, обробленої різанням», до теми «Різальні інструменти для деревообробних верстатів» додане для вивчення студентами питання «Вплив вибору та зносу різця на собівартість виробу з деревини», зміст теми «Обробка деревини на деревообробних верстатах» поглиблений питанням «Продуктивність і точність обробки деревини різанням».

Навчальна дисципліна економічного спрямування «Економіка і організація виробництва» збагачена навчальним матеріалом, що має прикладний характер та спрямований на поглиблення економічних знань студентів, усвідомлення майбутніми бакалаврами їх значення в ухваленні економічно обґрунтованих рішень. Охарактеризуємо змістове наповнення кожного з цих питань.

Так, тема «Витрати виробництва, собівартість та рентабельність продукції» доповнена питанням «Ціноутворення», від розуміння економічного механізму якого залежить фінансовий результат діяльності підприємства. Оновлений навчальний матеріал урахує вивчення студентами поняття «ціна» як економічної категорії, її функцій та класифікації, ціноутворення та диференціації цін, формування ціни підприємствами.

Розширення теми «Значення технічної та технологічної підготовки виробництва, її завдання» питанням «Організація переходу на випуск нових видів продукції» актуалізується в умовах ринкової економіки, ґрунтується на маркетингових дослідженнях ринку збуту готової продукції та розкриває особливості технологічної й організаційної підготовки виробництва, організації переходу до випуску нових видів продукції.

Ефективність капіталовкладень та інвестицій у темі «Виробничі інвестиції підприємства» врахована за допомогою введення питання «Ефективність інженерних та господарських рішень (методика розрахунку сукупного ефекту від створення нової продукції)», що розкриває: сутнісні характеристики інженерного та господарського рішень, ефективність як результат їх упровадження та діяльності підприємства в цілому, господарське рішення як раціональний вибір, сутнісний зміст привабливості інвестицій, визначення строку їх окупності.

У дослідженні запропоновано збагачення змісту програмового матеріалу підготовки майбутніх бакалаврів уведенням змістового модуля «Методика навчання економіки» до програми навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» циклу професійної та практичної підготовки. Предметом вивчення змістового модуля є дидактичні особливості застосування методів, технологій і форм навчання учнів закладів загальної середньої освіти навчального предмета «Економіка».

Метою змістового модуля «Методика навчання економіки» є забезпечення практичної й методичної готовності студентів до організації і проведення урочної та позаурочної навчально-виховної роботи з навчального предмета «Економіка».

У результаті засвоєння змістового модуля майбутні вчителі технологій повинні знати: структуру, зміст навчальних програм предмета «Економіка»; його методичне забезпечення; характер і зміст роботи вчителя щодо організації, планування і матеріального забезпечення навчання учнів у закладах загальної середньої освіти.

Майбутні вчителі технологій у результаті опанування навчальної дисципліни повинні вміти: готуватися до теоретичних і практичних занять, правильно будувати й проводити ці заняття; складати потрібну для занять навчально-методичну документацію; правильно організовувати освітню діяльність учнів; застосовувати міжпредметні зв'язки; правильно здійснювати зв'язок теоретичних занять з практичними роботами учнів, а всієї економічної підготовки – з основами наук; поєднувати навчання, виховання і розвиток учнів у процесі урочної й позаурочної роботи з економічного навчання.

Основними формами підготовки майбутніх бакалаврів визначені лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота.

Під час викладання змістового модуля «Методика навчання економіки» посилена спільна діяльність викладача та студента шляхом упровадження таких організаційних форм занять: нетрадиційні лекції (лекція-зворотний зв'язок, лекція-дискусія, лекція-консультація,

лекція-аналіз, лекція проблемна), семінарські заняття (конференція, колоквиум, бесіда), практичні роботи (рольова гра шляхом моделювання ситуації з використанням інтерактивної методики «5 з 25» (практична робота з теми «Обрання та застосування методів організації навчання учнів з економіки. Методи навчання економічних предметів учнів у закладах загальної середньої освіти»), метод «Мозаїка» (практична робота за темою «Економічне виховання учнів в процесі трудового навчання та виховання»)), тестові завдання, самостійна та індивідуальна робота студентів (виконання творчої наукової роботи за індивідуальним завданням, підготовка та виступ з рефератом на одну із запропонованих тем, написання курсової роботи).

Завданням практичної роботи студентів, тотожним очікуваному результату навчально-пізнавальної діяльності учнів, є прогнозування якості виготовлення, вартості та сфери застосування виробу [5].

У процесі викладання навчального змістового модуля «Методика навчання економіки» доцільно застосувати такі методи:

– проблемний: реалізується через виконання студентами індивідуальних науково-дослідних завдань, що відбувається у формі написання рефератів, тез доповідей, наукових публікацій, підготовки та захисту власних економічних обґрунтувань, висновків, досліджень. Результати науково-дослідної роботи реалізуються на конкурсах наукових робіт студентів, олімпіадах, конференціях та семінарах, засіданнях круглих столів;

– дискусія: сприяє розвитку економічного мислення майбутніх учителів технологій, налагоджує комунікативний зв'язок «викладач – студент», забезпечує поглиблення знань студентів, набуття вмінь аргументовано доводити власну думку, формує професійну етику; вчить студентів логічно викладати свої думки та обґрунтовувати їх істинність;

– ділова гра: наближає навчальний процес до реальних умов шляхом імітування майбутніми вчителями технологій освітнього процесу на заняттях за попередньо розробленим сценарієм, зокрема проведення уроків у закладі загальної середньої освіти;

– круглий стіл: забезпечує ефективність засвоєння знань студентами, наприклад, у ході проведення міждисциплінарних занять з опертям на міждисциплінарні зв'язки навчальних предметів освітньої галузі «Технології» та економіки за участі досвідчених викладачів та вчителів, професіоналів та фахівців галузей економіки;

– проєктів: передбачає застосування майбутніми вчителями технологій інтегрованих знань у розв'язанні проблеми з проведенням науково-дослідної роботи, що будується на засадах їхньої співтворчості з викладачами. Цей метод дає змогу організувати самостійну роботу студентів, що має пізнавальний характер та формує в них професійну самостійність;

– моделювання: дозволяє майбутнім учителям технологій обговорювати проблеми, пов'язані з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю; інтегрує отримані економічні знання, уміння та навички в цілісну систему; розвиває особисті та професійні якості; формує професійні вміння, здатність самостійно ухвалювати рішення в практичних ситуаціях;

– інтерактивні: забезпечують взаємодію «викладач-студент», під час якої викладач є організатором (тьютором). Засноване на власних знаннях, досвіді студентів, інтерактивне навчання спрямоване на набуття ними нового досвіду, усвідомлення здобувачами освіти нових теоретичних знань через їх практичне застосування.

Засоби навчання, що пропонуються до використання: підручники, навчально-методичні посібники, електронні посібники, дидактичний матеріал (таблиці, схеми, картки тощо), засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Виконання означеної роботи дасть змогу поєднати теорію з практикою в умовах освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, набути навичок у вирішенні студентами практичних завдань, тобто сприяти формуванню економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

З метою узагальнення та систематизації економічних знань студентів пропонуємо введення курсу за вибором «Основи формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій», що націлює майбутніх фахівців на розвиток умінь щодо формування

економічної компетентності учнів і забезпечує формування в них власної економічної компетентності.

Запропонований курс за вибором побудований у такий спосіб, щоб майбутні вчителі технологій, використовуючи методологічну і практичну складові, мали змогу не лише отримати знання, а й самостійно могли здійснювати пошук економічної, освітньої інформації з фаху, будувати логічні схеми, застосовувати набуту компетентність в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти.

Предметом вивчення означеної вибіркової дисципліни є процес формування економічної компетентності майбутніми вчителями технологій у процесі фахової підготовки.

У результаті вивчення курсу за вибором майбутні вчителі технологій повинні знати: Конституцію України, Закони України («Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту» та інші) та державні документи, що визначають основи політики української держави в галузі освіти (Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція профільного навчання у старшій школі, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національна рамка кваліфікацій тощо); Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти; Кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів; Концепцію розвитку економічної освіти в Україні; навчальні програми для закладів загальної середньої освіти з навчального предмета «Економіка» (рівень стандарту, профільний рівень); міжпредметні зв'язки навчального предмета «Економіка» та навчальних предметів освітньої галузі «Технології»; механізми функціонування економічної системи, ринкової економіки; специфіку економічних знань; смислову інтерпретацію понять: «компетентність», «професійна компетентність», «економічна компетентність», «економічна освіта»; методи і форми саморозвитку вчителя технологій; особливості сприйняття особистості вчителя технологій, що формує економічні знання, учнями та батьками.

Майбутні бакалаври у результаті опанування навчального матеріалу курсу за вибором повинні вміти: організувати власну економічно орієнтовану педагогічну практику; використовувати різноманітні джерела знань та застосовувати їх під час вирішення професійних завдань; застосовувати економічні знання на практиці; використовувати педагогічні технології розвитку у своїй професійній діяльності, сприяти становленню економічного мислення та формуванню економічної компетентності учнів; визначати мету саморозвитку економічної компетентності; сприяти створенню сприятливого для формування економічної компетентності освітнього середовища: організувати й брати участь у освітніх та позааудиторних заходах, наукових семінарах, тренінгах.

Основними формами підготовки майбутніх бакалаврів є лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота. Для активізації процесу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій ми використовували такі типи лекцій: лекція-бесіда, лекція-діалог, проблемна лекція. Застосування таких типів лекцій забезпечило комунікативний зв'язок «викладач – студент»; прикладне спрямування навчального матеріалу курсу за вибором; встановлення рівня їхньої обізнаності з тем, що розглядалися; сприяння формуванню системного мислення студентів.

Для поглиблення і закріплення теоретичних знань, отриманих студентами під час лекцій або в процесі самостійної роботи; аналізу проблемних запитань; розширення, закріплення і поглиблення знань, умінь і навичок та способів їх отримання і застосування; контролю знань; розвитку критичного мислення; уміння переконувати, обґрунтовувати свою точку зору використовували семінарські й практичні заняття.

Проведення семінарських занять передбачало обговорення проблемних питань за темами цих навчальних дисциплін, розв'язання практичних задач та вирішення проблемних ситуацій. Під час цієї роботи проводилися розрахунки з використанням даних бухгалтерської звітності підприємств, збірників задач, практикумів, навчальні тренінги.

Попередня підготовка студентів до семінарів передбачала самостійну пошукову роботу,

опрацювання ними літературних джерел, що мало стати підґрунтям для аргументованого викладу власної думки під час обговорень та дискусій.

Для роботи з економічним текстом, інформацією та термінологією, з метою оволодіння поняттєвим апаратом студентам була запропонована до використання методика картографії. Майбутні вчителі технологій, працюючи в малих групах, знаходили основні взаємозв'язки економічних термінів та понять, відображали їх у вигляді карти-креслення, моделі з метою найбільш повного й точного розкриття їх змісту. Використовуючи метод конспектування, здобувачі освіти письмово занотували навчальний матеріал з наукових джерел у вигляді конспектування з поясненнями.

Самостійна робота студентів у межах вивчення навчального матеріалу курсу за вибором була спрямована на: опрацювання питань, пов'язаних з отриманням та структуруванням нової інформації (складання схем конспектів, підготовка до семінарських занять, написання есе, підготовка мультимедійних презентацій тощо); ознайомлення з нормативно-правовими актами (Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Державним стандартом вищої освіти, Державним стандартом загальної середньої освіти, навчальними програмами з предмета «Економіка», навчальних предметів освітньої галузі «Технології» тощо); організацію виховних заходів з учнями основної школи в позаурочний час.

Запропонований курс за вибором спрямований на забезпечення: системності набутих економічних знань, умінь, навичок; формування економічного мислення; досвіду практичної діяльності майбутніх учителів технологій. Важливим аспектом при вивченні курсу за вибором «Основи формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій» є усвідомлення студентами специфіки: економічних знань, проведення уроків з наданням економічних знань учням, використання інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у власній педагогічній діяльності.

З метою забезпечення профільної освіти учнів за економічним напрямом запропоновано впровадження економічного блоку у варіативну частину навчального плану магістрів дисциплін за вибором студентів «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Економіка підприємства», «Методика навчання економічних дисциплін».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» є підготовка майбутнього вчителя технологій до управління процесом економічної освіти учнів закладів загальної середньої освіти, формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій, досягнення сучасного рівня викладання економічних дисциплін у закладах освіти.

У результаті засвоєння запропонованої навчальної дисципліни студенти повинні знати: теоретичні основи методики викладання економічних дисциплін; завдання, проблеми, тенденції розвитку економічної освіти; закони, принципи освітнього процесу, технології навчання, економічного виховання; місце та значення методики навчання економічних дисциплін у системі економічних дисциплін; вплив навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» на набуття цілісних, системних знань та формування економічної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій; структуру економічної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти та міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін»; методику викладання економічних дисциплін у закладах вищої освіти. Майбутні вчителі технологій у результаті засвоєння навчальної дисципліни повинні вміти: урахувати під час навчання міжпредметні зв'язки; реалізовувати зв'язок теорії з практикою; розробляти та застосовувати власну методичну систему; обирати технології та методи викладання економічних дисциплін; розробляти та проводити різні за формою заняття з економічних дисциплін; сприяти самореалізації здобувачів освіти під час навчання.

Основними формами підготовки майбутніх магістрів визначено лекції, практичні та лабораторні роботи, самостійну та індивідуальну роботу.

Під час викладання навчальної дисципліни «Методика навчання економічних

дисциплін» посилений комунікаційний зв'язок «викладач – студент» шляхом упровадження таких організаційних форм занять: нетрадиційні лекції (лекція – зворотний зв'язок, лекція вдвох, лекція-консультація, лекція-аналіз, проблемна лекція, лекція-прес-конференція), семінарські заняття (конференція, рольова гра шляхом моделювання ситуації, колоквиум, розгорнута бесіда, заслуховування та обговорення, коментоване читання, конференція із запрошеними, моделювання практичних ситуацій), практичні роботи (побудова схеми організації навчального процесу із застосуванням інтерактивних методів навчання (практична робота з теми «Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів»), рольова гра, пов'язана з моделюванням ситуації з використанням інтерактивної методики «5 з 25» (практична робота за темою «Основні парадигми освіти та сучасні підходи в економічній освіті»), використання методу «Метаплан» за запропонованою викладачем тематикою навчальної дисципліни «Основи підприємницької діяльності» (практична робота «Методика організації самостійної роботи студентів»), навчальний тренінг із використанням рольових ігор, проблемний метод активізації освітньої діяльності (практична робота з теми «Контроль результатів навчання»), методи контекстного навчання, метод «Мозаїка» (з теми «Економічне виховання»), лабораторні роботи з розв'язанням економічних загадок, тестові завдання, самостійна та індивідуальна робота студентів.

У процесі навчання студентів з дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» пропонуємо застосовувати методи навчання, передбачені моделлю, а саме: проблемний, дискусія, ділова гра, круглий стіл, проєктів, моделювання, інтерактивні («Case Study», «5 з 25», «Мозаїка», «Метаплан», проблемний, контекстного навчання, економічні загадки).

Під час викладу майбутнім учителям технологій навчального матеріалу із запропонованих у нашому дослідженні економічних дисциплін ми враховували такі особливості вивчення економічних категорій:

1. Застосування прийому «нарощування» поняття, поглиблення його змістового компонента, коли думка рухається від простого до складного (за таксономією Б. Блума).

Так, під час вивчення питання «Організація переходу до випуску нових видів продукції» теми «Значення технічної та технологічної підготовки виробництва, її завдання» навчальної дисципліни «Економіка і організація виробництва» виклад вибудовували в такій послідовності: технологічна підготовка виробництва, органи технологічної підготовки виробництва на підприємстві, технологічна уніфікація й стандартизація, економічна ефективність технологічних процесів, організаційна підготовка виробництва, перехід виробництв до випуску нових видів продукції.

2. «Відштовхування» від відомих понять та раніше вивченого навчального матеріалу.

Розгляд питання «Ціноутворення» теми «Витрати виробництва, собівартість та рентабельність продукції» навчальної дисципліни «Економіка і організація виробництва» було розпочато з повторення раніше вивченого навчального матеріалу: собівартість, прибуток, ціна виробника, податок на додану вартість, відпускна ціна виробника, посередницька надбавка, відпускна ціна посередника, торговельна надбавка, ціна реалізації товару споживачеві (роздрібна ціна).

3. Під час розгляду проблеми викладач наводив різні тлумачення термінів, категорій науковцями. Наприклад, розкриття змісту теми «Змістовий аспект поняття «економічної компетентність учителя технологій» та його структура» курсу за вибором «Основи формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій» супроводжувалося категоріальним аналізом понять «компетентність», «професійна компетентність», «економічна компетентність» у науково-педагогічній літературі з урахуванням напрацювань та висновків нашого дослідження.

4. Застосування прийому зіставлення.

На семінарському занятті з теми «Програми для закладів загальної середньої освіти з навчального предмета «Економіка»» змістового модуля «Методика навчання економіки» навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» викладач вів діалог зі студентською

аудиторією, обмірковував та відповідав на запитання, застосовуючи прийом зіставлення. Таким чином ми домагалися активізації навчальної діяльності майбутніх бакалаврів, мотивували їх до засвоєння нового обсягу економічних знань з навчального предмета «Економіка», усвідомлення схожості та відмінності навчальних програм з цього предмета за всіма структурними компонентами, змістом навчального матеріалу та вимогами до навчальних досягнень учнів.

На запитання від аудиторії «Які міжпредметні зв'язки, визначені програмами, має навчальний предмет «Економіка»?» викладач, обґрунтовуючи взаємозв'язок зі змістом, на прикладах за темами цих навчальних предметів надавав відповідь: ««Всесвітня та вітчизняна історія», «Географія», «Математика», «Екологія», «Технології».

Розглянемо активізацію освітньої діяльності майбутніх учителів під час семінарського заняття з теми «Застосування інноваційних технологій навчання в процесі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій» курсу за вибором «Основи формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій». Питання, винесені викладачем на опрацювання: сутність та значення технології проблемного навчання; особливості застосування технології інтерактивного навчання майбутніми вчителями технологій під час практики; проектна діяльність у системі економічного виховання майбутніх учителів технологій.

Засоби навчання, що пропонуються до використання у процесі фахової підготовки: підручники, електронні підручники, авторський навчально-методичний посібник навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) [3], дидактичний матеріал (таблиці, схеми, картки тощо), засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Ефективність третьої педагогічної умови – застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі з метою формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій – досягається під час підготовки студентів до навчальних занять, їхньої самостійної та індивідуальної роботи в процесі здобуття економічних знань. Майбутні вчителі технологій проводять самостійний інформаційний пошук, роботу з бібліотечними ресурсами за допомогою веб-браузерів Google Chrome, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera. Отримана інформація оформлюється студентами згідно з вимогами кафедри, методичними рекомендаціями з використанням можливостей текстового редактора Microsoft Office Word, табличного процесора Microsoft Office Excel, програми Microsoft Office PowerPoint для створення мультимедійних презентацій. Авторський навчально-методичний посібник з навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» містить прикладні економічні задачі, тестові завдання тощо для вирішення студентами [3].

Невід'ємною складовою освітнього процесу є контроль результатів спільної діяльної викладача і студента, який виконує інформаційну, діагностичну, мотиваційну і виховну функції. Для контролю вивчення здобувачами освіти дисциплін економічного спрямування широко застосовують тестування, оскільки ця форма контролю поєднує методи та результати навчання, отримані від застосування цих методів. Перевагами тестування порівняно з іншими видами контролю є можливість одночасного охоплення опитуванням усіх студентів групи; швидке отримання результатів опитування студентів; можливість використання як засобу діагностики рівня знань для проведення спостереження за якістю освітнього процесу; використання як пробне опитування. З огляду на зазначені переваги тестування є інструментом викладача для мотивації майбутніх учителів технологій до навчання на шляху підвищення в них рівня економічних знань, формування економічного мислення.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у контролі та оцінюванні результатів навчання забезпечує об'єктивність отриманих кількісних та якісних оцінок рівня навчальних досягнень студентів. Для створення тестових завдань і визначення рівня засвоєння знань з навчальної дисципліни майбутніми вчителями технологій пропонуємо застосувати актуальний сервіс мережі Інтернет Google Диск.

Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують роботу з економічною

інформацією та економічними показниками, їх оброблення, систематизацію та узагальнення, аналіз та отримання висновків, створюючи необхідні передумови для ухвалення обґрунтованого рішення, спрямованого на ефективність діяльності виробництв і фахівців.

Реалізація четвертої педагогічної умови – запровадження завдань економічного змісту на технологічну і педагогічну практики – має прикладний характер на шляху досягнення поставленої мети – сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Підприємства промислового комплексу є потужним потенціалом розвитку економіки держави, вони формують вагомий дохідну частину бюджету. Отже, економічна підготовка майбутніх фахівців здатна забезпечити їх компетентність у визначенні шляхів ефективної фінансово-господарської діяльності суб'єктів господарювання; сутності економічного механізму планування, функціонування виробничих підприємств; оволодінні методами економічного розрахунку, аналізу й обґрунтування ухвалених рішень. Означену специфіку враховують розроблені методичні рекомендації до виконання майбутніми бакалаврами запропонованого спектру завдань економічного змісту на технологічну практику.

З метою виконання завдань економічного змісту на технологічну практику, застосовуючи алгоритм, розроблений у дослідженні, бачимо, що майбутні вчителі технологій набувають та поглиблюють економічні знання, уміння за всіма трьома організаційними блоками алгоритму: систематизація економічних знань, набуття навичок роботи з документами, аналітичне опрацювання документів діяльності суб'єкта господарювання. Аналітичне опрацювання документів супроводжується розв'язанням студентами прикладних економічних задач щодо діяльності суб'єктів господарювання з використанням теоретичних економічних знань, що знаходять відображення у звіті про проходження технологічної практики.

Поглиблення та закріплення економічних знань має продовження під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Методика навчання економічних дисциплін» та виконання спектру практичних робіт, запропонованих у авторському навчально-методичному посібнику дисципліни [3; 4].

Стосовно виконання завдань економічного змісту на педагогічну практику зазначимо, що на четвертому курсі під час проходження навчально-залікової педагогічної практики в 5–9 класах закладів загальної середньої освіти, виконуючи функції класного керівника та вчителя, майбутні вчителі технологій спрямовують свою діяльність на:

- оволодіння навичками ведення уроків різних типів, методами навчання для забезпечення активізації пізнавальної діяльності учнів та формування в них економічної компетентності з урахуванням міжпредметних зв'язків, а саме (в частині нашого дослідження):
 - розроблення планів-конспектів і проведення пробних уроків із трудового навчання, креслення, економіки;
 - розроблення планів-конспектів залікових уроків із трудового навчання, креслення, економіки;
 - формування навичок застосування методів активного та інтерактивного навчання при розкритті змісту економічних категорій (у частині нашого дослідження):
 - проведення 6/4 залікових уроків із трудового навчання, серед яких 1 – із креслення, 1 – із економіки;
 - проведення занять предметних гуртків.

Отже, проходження педагогічної практики студентами сприяє підвищенню рівня їхньої фахової підготовки, мотивації, забезпечує формування економічного мислення та економічної компетентності.

Висновки. Схарактеризовано методику формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, в основу якої покладено організацію цілісного процесу, що обумовлює функціонування компонентів змістової підготовки. Вона охоплює взаємопов'язані форми: загальні (індивідуальні, парні, групові, колективні), конкретні (спеціальні); методи, як-от: проблемний, дискусія, ділова гра, круглий стіл, проєктів, моделювання, інтерактивні «Case Study», «5 з 25», «Мозаїка», «Метаплан», метод контекстного навчання, економічні загадки, тести, в тому числі із застосуванням

актуального сервісу мережі Інтернет Google та його функції Google Форми. Реалізація методики в освітньому процесі забезпечується навчально-методичним супроводом навчальних дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної, професійної та практичної підготовки, варіативної частини навчального плану дисциплін за вибором студентів, а також педагогічної та технологічної практик.

Запропоновані нами форми і методи ефективної їх реалізації підлягають перевірці за допомогою контрольної діагностики за встановленими критеріями й обраними методиками педагогічного експерименту, також передбачено порівняння отриманих результатів.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.
2. Ковтун О. В. Навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Сучасні соціально-гуманітарні дискурси: матеріали II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю* (м. Дніпропетровськ, 20 жовтня 2012). Дніпропетровськ, 2012. Ч. 1. С. 54–58.
3. Кондратенко Т. В. Методика навчання економічних дисциплін: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Суми, 2018. 138 с.
4. Курок В. П., Кондратенко Т. В. Компетентный поход к подготовке учителя общеобразовательного учебного заведения в обеспечении экономического образования старшеклассников. *Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета*. 2016. № 4 (32). С. 117–121.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 5–9 класи. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56126/> (дата звернення: 30.03.2018).
6. Филатова О. Н., Прохорова М. П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в ВУЗе. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20908> (дата звернення: 18.05.2016).

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE TECHNOLOGIES TEACHERS' ECONOMIC COMPETENCE FORMING

Kurok Vira

Pedagogical sciences doctor, professor, head of Technological and Professional education chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Kondratenko Tetyana

Pedagogical sciences candidate,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *In order to ensure professional training of a competitive teacher in modern conditions the higher educational institution should work out and implement a personally oriented model. Interdisciplinary connections of the educational branch «Technologies» and economic disciplines in educational process of secondary schools have actualized the problem of future Technologies teachers' economic competence forming. Under these circumstances creating educational and methodological support for this process becomes logical.*

Purpose. *The article is aimed at substantiating educational and methodological support of future Technologies teachers' economic competence forming in the process of their professional training.*

Methods. *Theoretical, empirical.*

Results. *The educational and methodological support of future Technologies teachers' economic competence forming is defined as a complex of educational and methodological documents and teaching aids aimed at implementing pedagogical conditions (forming future specialists' positive motivation to acquiring economic knowledge; improving the content of future Technologies teachers' economic training at institutions of higher pedagogical education; applying information and communication technologies in the educational process with the purpose of future Technologies teachers economic competence forming; introducing economic content tasks for technological and pedagogical practice and resultful functioning of the model.*

Originality. *The educational and methodical support of future Technologies teachers'*

economic competence forming in the process of their professional training as a complex of educational and methodical documents and training tools is worked out.

Conclusion. *Methodics of future Technologies teachers' economic competence forming in the process of their professional training is characterized, which is based on organizing holistic process that determines functioning of content training components. It covers such interconnected forms: general (individual, paired, group, collective), concrete (special); methods, such as: problem, discussion, business game, round table, projects, simulation, interactive «Case Study», «5 from 25», «Mosaic», «Metaplan», context learning method, economic riddles, tests using Google's online service and Google Forms. Realizing of methodology in the educational process is ensured by the educational and methodical support of academic disciplines in particular the humanities and socio-economic, professional and practical training courses, the variative part of the curriculum as well as the disciplines of the students' choice and pedagogical and technological practices.*

Mentioned above forms and methods of implementing pedagogical conditions are to be verified by means of control diagnostic tools according to the defined criteria and chosen methodics and the obtained results should be compared.

Keywords. *future Technologies teachers, economic competence, pedagogical conditions, educational and methodological support*

References

1. Busel, V. T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [The great is explanatory dictionary of the modern Ukrainian a language], Irpin, Ukraine. 1728 [in Ukrainian].
2. Kovtun, O. V. (2012). The educational-accompaniment support for the process of the forming professional broadcasting for future the specialists in the aviation of industry. *Suchasni sotsialno-humanitarni dyskursy* [The modern the social and humanitarian discourses], (Dnipropetrovsk, 20 October 2012), Dnipropetrovsk, part 1, p. 54–58 [in Ukrainian].
3. Kondratenko, T. V. (2018) The methodology of the teaching of economic this disciplines: of the educational-methodical manual for students of the specialty 014.10 Secondary education (the of labor training and technology) of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy [Metodyka navchannia ekonomichnykh dystsyplin: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 014.10 Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii) haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika], Sumy, Ukraine. 138 [in Ukrainian].
4. Kurok, V. P., Kondratenko, T. V. (2016) The competence the approach to the preparation in teachers of general educational of the institutions in the provision of the economic education of the high school the students. *Bulletin of Kazakh humanitarian juridical innovative university*. № 4 (32). 117–121 [in Russian].
5. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Trudove navchannia 5–9 klasy, available at: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56126/> (access date March 30, 2018) [in Ukrainian].
6. Fylatova, O. N., Prokhorova, M. P. (2015). Development of the methodical support of is innovative training of teachers in the higher educational institutions, available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20908> (access date May 18, 2016) [in Russian].

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Курок Вера Афанасьевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологического и профессионального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Кондратенко Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Определена сущность учебно-методического сопровождения формирования экономической компетентности будущих учителей технологий как комплекс учебно-методической документации и средств обучения, направленных на реализацию педагогических условий и эффективное функционирование разработанной модели. Очерчены направления формирования экономической компетентности соискателей образования в процессе профессиональной подготовки. Охарактеризованы отдельные формы и методы формирования указанного качества будущих специалистов с учетом педагогических условий и путей их эффективной реализации.

Ключевые слова: *будущие учителя технологий, экономическая компетентность, педагогическое условие, учебно-методическое сопровождение.*

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-91-97

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Благосмилов Олександр Сергійович

докторант кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: blagosm@meta.ua
ORCID ID: 0000-0002-2193-7420

У статті проаналізовано погляди вітчизняних учених на зміст та структуру трудової підготовки молоді в Україні. Встановлено, що однозначної позиції не існує, різні науковці бачать різний зміст, структуру і, відповідно, перспективу. Нами виокремлено дві тенденції становлення трудового навчання в Україні. У результаті узагальнень дійшли висновку, що зміст трудового навчання в перспективі повинен інтегрувати інженерію, технології, науку та мистецтво.

Ключові слова: *трудове навчання, технології, зміст трудового навчання*

Постановка проблеми. Рівень розвитку науки і техніки є визначальним чинником прогресу суспільства, підвищення добробуту громадян, їхнього духовного та інтелектуального зростання. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання і невід'ємної складової національної культури та освіти, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян у сфері наукової і науково-технічної діяльності, забезпечення використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про необхідність змін у системі освіти України, спрямованих на підвищення її якості і конкурентоспроможності, свідчить низка документів: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», Національна рамка кваліфікацій, Державний стандарт та наукові праці В. Андрущенко, І. Беха, Л. Губерського, В. Кременя та ін.

Ідеологію змін в освіті, що закладаються у проєкті нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016) пояснено у Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа». У цьому документі зазначено необхідність підготовки технічно освіченої особистості в загальноосвітній школі, оскільки серед ключових компетентностей учнів визначено компетентність у природничих науках і технологіях [2].

Логіка підказує, що формування компетентностей особистості у природничих науках і технологіях доцільно проводити послідовно протягом усього періоду навчання в школі на уроках фізики, хімії, біології, трудового навчання та технологій, а вже після цього продовжувати у відповідних закладах вищої освіти.

На жаль, сьогодні можемо констатувати, що така послідовність порушується через оновлення змісту шкільної навчальної програми з трудового навчання у бік вивчення технік і технологій художньої обробки матеріалів та, відповідно, послаблення політехнічної компоненти у змісті трудового навчання в школі та підготовки вчителя трудового навчання та технологій у ЗВО.

Формулювання мети статті. Для встановлення причин неадекватної зміни вектора трудової підготовки молоді та перспективних її напрямів вважаємо за доцільне провести аналіз відповідних зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Значний внесок у становлення і розвиток трудового навчання зробив Д. Тхоржевський. Так, науковець розглядав «Трудове навчання» як один з основних предметів загальноосвітньої підготовки учнів [3]. Методологічною основою трудового навчання він убачав психолого-педагогічну теорію гармонійного розвитку особистості та психологічні теорії діяльності та перенесення знань і вмінь. Учений наголошував на обов'язковості політехнічного навчання для всіх людей незалежно від їхньої майбутньої професії, необхідності поєднання навчання з продуктивною працею, проведенні профорієнтаційної роботи та формуванні в учнів творчого ставлення до праці.

Педагог уважав, що «трудовому навчанню через специфіку його змісту притаманні виключні можливості у формуванні таких якостей, як працелюбність та творче ставлення до праці». На думку науковця, «трудове навчання має свою нішу в системі формування особистості, яку воно займає завдяки змісту». Так, Д. Тхоржевський визначав три основні етапи трудового навчання:

1. «Трудове навчання» (1–4 класи); у молодшій школі трудове навчання може інтегруватись з іншими предметами (наприклад, існує навчальна програма «Художня праця»);
2. «Виробничі технології» (5–9 класи);
3. «Основи виробництва» (10–12 класи) [4].

Не менш вагомим у становленні трудового навчання в українській школі є внесок В. Сидоренка. В одній з останніх своїх статей щодо підготовки майбутніх учителів трудового навчання учений писав: «Він (учитель) повинен стати носієм технологічної культури в школі, а не майстровитим умільцем, здатним ремонтувати вікна та двері, займатися організацією господарських робіт, що є дуже поширеною практикою. До школи має прийти технічний ерудит, усебічно обізнаний із фундаментальними основами всіх видів діяльності, що входять до його компетенції, із фізичними основами сучасних технологій, еволюцією та сучасним станом технічних знарядь праці тощо». Звідси є очевидним, що науковець передбачав необхідність вивчення техніки, технології і виробничих знарядь праці в загальноосвітній школі [5].

Сьогодні пошук нових підходів, концепції та змісту трудової підготовки молоді в Україні триває. Важливими для вирішення означеної проблеми є дослідження О. Авраменка, Д. Кільдерова, О. Коберника, М. Корця, В. Курок, В. Мадзігона, Л. Оршанського, В. Стешенка, А. Терещука, В. Титаренко, В. Юрженка та ін.

Проведемо короткий аналіз поглядів сучасних науковців на проблему подальшого змісту трудового навчання.

Автор сукупності шкільних підручників, методичних і навчальних посібників з педагогіки і методики трудового навчання, навчальних програм з трудового навчання В. Мадзігон у монографічному дослідженні науково обґрунтував нову дидактичну систему трудової політехнічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, яка об'єднує навчання з виробничою працею і побудована на основі класифікації засобів праці, з урахуванням соціальної еволюції їх розвитку, основних принципів усіх процесів виробництва, вимог науково-технічного прогресу та специфіки конкретного об'єкта праці. На основі експериментального дослідження автор стверджує, що загальнотрудова, політехнічна підготовка, побудована на новій дидактичній основі в умовах педагогічно доцільного шкільного виробництва, ефективно впливає на виховання і становлення нової людини [6].

О. Коберник акцентує, що технологічна освіта молодого покоління на порозі третього тисячоліття стала необхідною складовою загальної середньої освіти, важливою умовою цілісного й гармонійного розвитку особистості школяра. Важливість її здійснення у школі відзначалася і в резолюції «Освіта для інноваційних суспільств у XXI ст.» саміту Великої вісімки, проведеного в м. Санкт-Петербурзі 16 липня 2006 р., де зазначалося, що ця спільнота буде сприяти впровадженню високих стандартів, особливо у сфері вивчення математики, природничих наук, технічних, прикладних наук та іноземних мов на всіх рівнях освіти [7].

Удосконалення трудової підготовки молодого покоління В. Курок вбачає в її фундаменталізації, яка передбачає вивчення загальних основ техніки та принципів дії технічних об'єктів. У цьому випадку окремі виробничі технології є лише прикладом функціонування такої техніки. Вищезазначене має відбуватися разом з оновленням об'єктів пізнання. Зокрема, пропонується включити до шкільних програм розділи «Альтернативні види енергії», «Робототехніка». Забезпечення викладання окреслених розділів не потребує значних фінансових витрат, водночас орієнтує на перспективні напрями розвитку техніки та технологій. Адже через 10–15 років роботи посядуть чільне місце у світовому виробництві.

В. Юрженко говорить, що вже на часі об'єднати найкращі напрацювання країн світу й узгодити їх з цілями освітньої галузі «Технології». Для розроблення нового стандарту науковцем пропонується розробити тезаурус термінологічного ряду галузі, за ранжиром побудувати змістову піраміду для кожного з найбільш вагомих понять, які й мають стати змістовими лініями

– модулями. Хотілося б зазначити, що автор не заперечує і зміну назви предмета «Трудове навчання» і як приклад пропонує нову назву – «Проектування і технології» [8].

В. Стешенко модернізацію змісту навчального предмета «Трудове навчання» вбачає у запровадженні такої його структури, яка б відображала повний процес створення людиною будь-якого продукту [9]. Науковець говорить, що структура оновленого змісту трудового навчання повинна мати повну відповідність вимогам нової загальноосвітньої школи та сприяти формуванню в учнів творчих здатностей не з володіння ними способами обробки різноманітних природних і штучних матеріалів й виготовлення з них різних об'єктів, а здатностей з володіння узагальненою технологією предметно-перетворювальної діяльності на прикладі обмеженої кількості найбільших доступних для школи сфер продуктивної діяльності людини.

Автор шкільних підручників, навчальних програм з трудового навчання та технологій В. Туташинський констатує, що, якщо переважна більшість навчальних предметів транслює знання з відповідних їм наук (мови – з лінгвістичних наук, природничі предмети – з наук про природу, суспільні дисципліни – з наук про людину і суспільство тощо), то трудове навчання має інтегрувати в собі знання та способи діяльності не тільки з великого числа відповідних йому технічних наук (матеріалознавства, теорії вимірювань, теорії різання, опору матеріалів, механіки, електротехніки, теплотехніки, гідравліки, технологій обробки матеріалів та багатьох інших), а й знайомити учнів з основами виробництва, підприємництва, маркетингу, менеджменту, питаннями культури і безпеки праці тощо. Окрім того, у процесі трудового навчання учні мають ознайомитися із засобами праці, засвоїти найпоширеніші технології виробництва [10].

У дисертаційному дослідженні О. Авраменко обґрунтував, що у структурі змісту підготовки фахівців освітньої галузі «Технології» обов'язково повинні бути знання: про потреби і мотивацію перетворювальної діяльності; про ресурси природи, необхідні для здійснення технологічного процесу; про наукові і технічні досягнення, що лежать в основі організації перетворювальної діяльності; про технічні об'єкти й інструменти, здатні забезпечити досягнення прогнозованого результату; про екологічні, економічні і соціальні наслідки перетворювальної діяльності; про необхідні методи, прийоми і засоби її організації й здійснення; про методи досягнення майстерності й мистецтва в різних видах діяльності для цього професійного напрямку; про методи і засоби самоосвіти і самонавчання в цьому професійному напрямку; про характер впливу перетворювальної діяльності на особистісні риси суб'єкта технологічного процесу; про можливості розширення сфери перетворювальної діяльності в контексті професійної підготовки; про різні професійні напрями та способи прогнозування перетворювальної діяльності тощо.

Ураховуючи інформатизацію нашого суспільства та сучасні тенденції розвитку технологічної освіти не лише в межах вітчизняного, а й зарубіжного досвіду, А. Терещук визначає такі наступні завдання технологічної підготовки учнів загальноосвітньої школи:

- індивідуальний розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу через реалізацію особистісно-орієнтованого навчання;
- засвоєння учнями вмінь мислення вищого рівня як засобів пошуку і застосування знань на практиці, що є спільними для будь-яких видів виробничої діяльності людини;
- розширення та систематизація знань про технології і технологічну діяльність як основний засіб перетворювальної діяльності людини;
- освоєння і формування вмінь практичного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-технологій тощо;
- формування системи компетентностей стосовно перетворювальної діяльності людини як основи для навчання впродовж життя;
- виховання свідомої та активної життєвої позиції, готовності до співпраці в групі, відповідальності, вміння обґрунтовано відстоювати власну позицію, що є передумовою підготовки майбутнього громадянина до життя в демократичному суспільстві.

Підсумовуючи розгляд питання про перспективи технологічної освіти учнів середньої та старшої ланки загальноосвітньої школи в Україні, А. Терещук доходить висновку, що найбільш доцільним буде такий підхід, коли в основі цієї освіти буде покладено не конкретний зміст

ремісничих практик, а система більш сучасних уніфікованих технологій, які би не залежали від розвитку виробництва, а отже, й відповідних технологічних операцій чи процесів, і водночас відображали основні перспективні напрями перетворювальної діяльності людини [11].

Усупереч вищезазначеним дослідженням окремі науковці пропонують зміст трудового навчання будувати навколо декоративно-прикладного мистецтва (творчості) українців і дизайну. Без критики і заперечень наведемо декілька відповідних точок зору.

Так, Д. Кільдеров наголошує, що сучасне трудове навчання має відповідати викликам сьогодення, адже суспільство стрімко трансформується, змінюється, еволюціонує. Усвідомлюючи важливість розвитку технологій у державі, науковець прогнозує, що ми не зможемо встигнути за їх стрімким розвитком, і пропонує відмовитися від їх вивчення, а пошук шляхів вдосконалення трудового навчання і виховання школярів вести на основі національних культурних традицій. Таким чином, магістральну лінію в створенні нової української школи Д. Кільдеров вбачає у залученні учнів до етнодизайну, занять народними ремеслами, декоративно-прикладним мистецтвом.

Як свідчать результати досліджень В. Титаренко [12], народна декоративно-прикладна творчість розвиває у молоді творчі здібності, інтуїцію, кмітливість, художній смак; формує логіку конструкції, винахідливість у використанні властивостей матеріалу, посидючість. Отже, можемо зробити висновок про те, що значення народної декоративно-прикладної у підготовці фахівців не повинно применшуватись, а навпаки – зростати, адже без духовного вдосконалення ніякі соціальні блага, ніякі досягнення науково-технічного прогресу не принесуть молодому поколінню повноти справжнього людського існування, а дефіцит розвинутих чутливих властивостей з часом може привести до прояву бездуховності. Найважливіша роль у цьому належить дисциплінам «Народні промисли України», «Декоративно-прикладна творчість», «Технологічний практикум» та ін.

Схожу точку зору висловлює Л. Оршанський. Учений стверджує, що сучасна школа потребує вчителів трудового навчання з широким філософським мисленням і глибокими духовними якостями, які володіють різними видами народного мистецтва, інтегрованими знаннями історичного, етнологічного, художнього, технологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру, комплексними художньо-трудовами вміннями, мають розвинуті творчі здібності і високу національну самосвідомість. З іншого боку, подальший розвиток декоративно-ужиткового мистецтва, народних традицій, звичаїв та обрядів значною мірою залежить від якісної підготовки цієї категорії педагогічних працівників.

Підсумовуючи, можемо встановити дві тенденції становлення трудового навчання в Україні:

– перша група науковців (Д. Тхоржевський, В. Сидоренко, О. Авраменко, О. Коберник, М. Корець, В. Курок, В. Стешенко) дотримується політехнічної позиції і доводить, що майбутнє трудове навчання повинно бути пов'язаним із вивченням креслення, основ техніки і технологій, робототехніки;

– друга точка зору полягає в тому, що трудове навчання має бути тісно пов'язане з художньою обробкою матеріалів і дизайном, вивченням народних ремесел і традицій українців (Л. Оршанський, В. Титаренко, Д. Кільдеров).

Висновки. На нашу думку, два вищевизначені напрями дають підстави вважати, що зміст трудового навчання в перспективі повинен інтегрувати інженерію, технології, науку та мистецтво.

Під інженерією будемо розуміти використання матерії, енергії та абстрактних об'єктів для створення конструкцій, машин та обладнання, призначених для виконання конкретних функцій або вирішення конкретної проблеми. Сучасна інженерна діяльність становить найзрілішу форму трудової діяльності, безпосередньо спрямованої на вирішення технічних завдань і створення техніки.

Беручи до уваги, що технологія – це спосіб перетворення речовини, енергії, інформації в процесі виготовлення продукції, обробки та переробки матеріалів, складання готових виробів, контролю якості, управління. Технологія втілює в собі методи, прийоми, режим роботи, послідовність операцій і процедур, вона тісно пов'язана з застосовуваними засобами,

обладнанням, інструментами, використовуваними матеріалами. Передбачаємо, що у ході вивчення технологій молодь знайомиться зі способами обробки матеріалів (дерева, метал, тканина), технологіями обробки матеріалів на верстатах з ЧПУ, робототехнікою, перспективними технологіями обробки матеріалів.

Мистецтво включатиме вивчення основ дизайну і деяких традиційних технік обробки матеріалів (різьблення, вишивання, плетіння та ін.).

Наукова робота учнів на уроках трудового навчання полягатиме у проведенні досліджень у галузях інженерії, технологій, мистецтва через проектно-технологічну діяльність.

Хотілося б відзначити, що вищезазначена позиція збігається з освітньою політикою інших держав. Сьогодні багато країн слідом за США підхопили ініціативу розвитку STEM-освіти. Уже сьогодні навчальні заклади Франції, Великої Британії, Австралії, Ізраїлю, Китаю, Сінгапуру пропонують студентам сертифіковані державні освітні програми в науково-технічній сфері та ведуть підготовку STEM-фахівців.

Таким чином, вважаємо, що перспективним є деталізація змісту трудової підготовки молоді у вищеокресленому напрямі.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 02.05.2019).
2. Концепція «Нова українська школи». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.05.2019).
3. Тхоржевський Д. О. Всебічний розвиток особистості як педагогічна і методична проблема. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 4. С. 42–44.
4. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч 1. Теорія трудового навчання, 4-е видання, перероблене і доповнене. К., 2000.
5. Сидоренко В. К. Що заважає подолати невідповідність підготовки вчителя трудового навчання потребам сучасної школи. *Трудова підготовка в сучасній школі*. 2013. № 5. С. 2–6.
6. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: монография. К.: Педагогічна думка, 2007. 360 с.
7. Коберник О., Сидоренко В. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (проект). *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. № 6. С. 3–8.
8. Юрженко В. В. Ще раз про проектний, комплексний, феноменологічний метод. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2017. № 2. С. 3–5.
9. Стешенко В. В. Модернізація змісту трудового навчання на компетентнісній основі. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2017. № 3. С. 3–6.
10. Тугашинський В. І. Формування змісту трудового навчання у основній школі на основі проектно-технології. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]*. К.: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 772–781.
11. Терещук А. І. Сучасні тенденції розвитку технологічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: педагогіка*. 2008. № 3. С. 134–138.
12. Титаренко В. П. Навчальний процес як чинник трудового та естетичного виховання молоді. *Реклама і дизайн – європейський вибір (освіта, наука, практика): збірник наукових праць*. [Ред. кол. : М. П. Ліфінцев (гол. ред.) та ін.]. Випуск 4. К.: Інститут реклами, 2010. С. 449–451.

TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE LABOR TRAINING CONTENTS IN EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Blahosmyslov Oleksandr

Doctoral student, Pedagogical Sciences Candidate (PhD) of Technological and Professional Education Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *It is proved the necessity of changes in the education system of Ukraine aimed at improving its quality and competitiveness. The evidence of it is a number of documents: the National Strategy for the Developing the Education in Ukraine for the period up to 2021, the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Higher Education», the conceptual foundations of reforming the secondary school «New Ukrainian School», the National Qualifications Framework, the State Standard and great number of scientific works by V. Andrushchenko, I. Bekh, L. Hubersky, V. Kremen and others.*

The ideology of changes in education is explained in the Conceptual Principles for the

Reforming the Ukrainian School «New Ukrainian School». This document indicates the necessity and urgency of training technically educated teachers at comprehensive schools, since Science and technologies competence has been identified among the key students' competencies.

Nowadays we can state that due to the updating the content of the school curriculum on Labor training in the direction of studying techniques and technologies of artistic processing of materials, there was a certain weakening of the polytechnic component in the Labor training content at school and at the training teachers of technologies at higher education establishments.

The purpose is to analyze modern foreign and native scientific studies to determine the reasons for the inadequate changes in the direction of young people's Labor training and its promising areas.

Methods: analysis, synthesis, systematization, generalization.

Results. Significant contribution to the formation and development of the Labor training content was introduced by D. Tkhorzhevsky and V. Sydorenko. Further analysis showed that nowadays searching new approaches, concepts and contents of youth Labor training in Ukraine continues. In the solving this problem important is the studies of O. Avramenko, D. Kilderov, O. Kobernyk, M. Korets, V. Kurok, V. Madzihon, L. Orshansky, V. Steshenko, A. Tereshchuk, V. Titarenko, V. Yurzhenko, etc.

Originality. On the basis of the scientists' works analysis, two tendencies of the forming Labor training education in Ukraine are identified:

– the first group of scholars (D. Tkhorzhevsky, V. Sydorenko, O. Avramenko, O. Kobernyk, M. Korets, V. Kurok, V. Steshenko) follow to the polytechnic position and prove that the future of Labor training education should be related to the teaching of drawing, engineering and technologies foundations, robotics.

– the representatives of another opinion insist that Labor training should be closely connected with the artistic processing of materials and designing, studying the folk crafts and traditions of Ukrainians (L. Orshansky, V. Tytarenko, D. Kilderov).

Conclusion. In our opinion, the two above-mentioned directions give reason to believe that the Labor training contents should integrate engineering, technologies, science and art in future perspectives.

Key words: Labor training, technologies, Labor training contents

References

1. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkoly». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
3. Tkhorzhevskiy, D. O. (2002) Vsebichnyi rozvytok osobystosti yak pedahohichna i metodychna problema. *Pedahohika i psykholohiia*. № 4. 42–44 [in Ukrainian].
4. Tkhorzhevskiy, D. O. (2000) Metodyka trudovoho ta profesiinoho navchannia. Ch 1. *Teoriia trudovoho navchannia*, 4-e vydannia, pereroblene i dopovnene. K. [in Ukrainian].
5. Sydorenko, V. K. (2013) Shcho zavazhaie podolaty nevidpovidnist pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia potrebam suchasnoi shkoly. *Trudova pidhotovka v suchasni shkoli*. № 5. 2–6 [in Ukrainian].
6. Madzihon, V. N. (2007) Produktivnaia pedahohyka. *Polytekhnycheskiye osnovy soedyneniya obucheniya s proyzvoditelnyim trudom: monohrafiya*. K.: Pedahohichna dumka. 360 [in Russian].
7. Kobernyk, O., Sydorenko V. (2010) Kontsepsiia tekhnolohichnoi osvity uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy (proekt). *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*. № 6. 3–8 [in Ukrainian].
8. Iurzhenko, V. V. (2017) Shche raz pro proektnyi, kompleksnyi, fenomenolohichnyi metod. *Trudova pidhotovka v ridnii shkoli*. № 2. 3–5 [in Ukrainian].
9. Steshenko, V. V. (2017) Modernizatsiia zmistu trudovoho navchannia na kompetentnitsii osnovi. *Trudova pidhotovka v ridnii shkoli*. № 3. 3–6 [in Ukrainian].
10. Tutashynskiy, V. I. (2014) Formuvannia zmistu trudovoho navchannia u osnovni shkoli na osnovi proektnoi tekhnolohii. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*. K.: Pedahohichna dumka. Vyp. 14. 772–781 [in Ukrainian].
11. Tereshchuk, A. I. (2008) Suchasni tendentsii rozvytku tekhnolohichnoi osvity. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. № 3. 134–138 [in Ukrainian].
12. Tytarenko, V. P. (2010) Navchalnyi protses yak chynnyk trudovoho ta estetychnoho vykhovannia molodi. *Reklama i dizain – yevropeyskyi vybir (osvita, nauka, praktyka): zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 4. K.: Instytut reklamy, 2010. 449–451 [in Ukrainian].

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Благосмыслов Александр Сергеевич

докторант кафедры технологического и профессионального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проанализированы взгляды отечественных ученых на содержание и структуру трудовой подготовки молодежи в Украине. Установлено, что однозначной позиции не существует, разные ученые видят разное содержание, структуру и, соответственно, перспективу. Нами выделены две тенденции становления трудового обучения в Украине. В результате обобщений пришли к выводу, что содержание трудового обучения в перспективе должно интегрировать инженеррию, технологии, науку и искусство.

Ключевые слова: трудовое обучение, технологии, содержание трудового обучения.

Отримано редакцією 04.06.2019 р.

УДК 372.4:159.992.7

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-97-103

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Грона Наталія Вікторівна

доктор педагогічних наук, викладач вищої категорії, викладач-методист
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка
e-mail: natashagrone@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-2578-2865

У статті висвітлено сучасні методичні підходи до проведення уроків літературного читання в ході вивчення ліричної поезії, оповідань та казок. Автор доводить думку, що важливо розглядати урок літературного читання як сукупність комунікативної, пізнавальної, виховної, естетичної функцій. Наведено переконливі докази, що особливої уваги під час проведення аналізу тексту потребує лірична поезія, адже перед учителем постають складні завдання – допомогти дитині усвідомити головну ідею твору, відчувати її, зрозуміти зміст незрозумілих слів і зворотів, а головне – показати молодшим школярам своєрідність лірики того чи іншого автора. Для їх вирішення необхідно пильну увагу звертати на текст, організацію шкільного аналізу ліричних творів на наукових засадах. Автор розглядає методичку «Р4С», яка сприяє формуванню в молодших школярів здатності критично мислити, аргументовано дискутувати, пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Ключові слова: літературне читання, учні молодшого шкільного віку, лірична поезія, концепція Нової української школи, лексико-семантичний аналіз, лексико-стилістичний аналіз, методика «Р4С».

Постановка проблеми. Модернізація української освітньої галузі активізує питання пошуку шляхів забезпечення цілісного розвитку особистості на різних рівнях освіти, де пріоритетною стає гуманістична парадигма, орієнтована на особистість, реалізацію ефективних дидактичних стратегій, форм, методів і засобів навчання.

Новим Державним стандартом початкової освіти й типовими освітніми програмами передбачено формування базових освітніх компетентностей, зокрема формування читацької компетентності, яка є інтегрованим, особистісно орієнтованим, діяльним результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається в процесі реалізації всіх змістових ліній предмета «Літературне читання».

Курс «Літературне читання» – органічний складник освітньої галузі «Мова і література». Його основною метою є формування читацької компетентності молодших школярів, яка є складником комунікативної і пізнавальної компетентностей. Він передбачає ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, готує їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення й поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Концепція Нової української школи зумовлює пошук нових ефективних підходів до

проведення уроків літературного читання, які «занурюють» дитину в читацькоцентричну парадигму, передбачають розуміння учнями літературного твору як психологічно живого об'єкта, що містить ґрунтовний потенціал для розуміння ними життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Студювання, аналіз і синтез наукових джерел із педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики переконує, що в теорії і практиці підготовки й проведення уроків літературного читання накопичено значний досвід, який може стати основою оптимізації змістово-процесуальних аспектів проведення таких уроків, зокрема дослідження О. Савченко, М. Вашуленко, О. Вашуленко, В. Науменко, Н. Скрипченко та ін.

Мета статті – висвітлення сучасних методичних підходів до проведення уроків літературного читання в ході вивчення ліричної поезії, оповідань та казок.

Виклад основного матеріалу. Коло читання молодших школярів охоплює твори різних жанрів для дітей цього віку з кращих надбань української і зарубіжної літератури. Методика організації роботи учнів над текстами творів, які ввійшли до кола дитячого читання молодшого школяра, багатоаспектна. Вона передбачає виконання всіх завдань предмета літературного читання з урахуванням мети опрацювання конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, які відведено на роботу з цим текстом, реалізації функцій літератури.

Типова послідовність етапів опрацювання учнями творів на уроках читання передбачає: мотиваційну й змістову підготовку до сприймання нового твору; первинне читання тексту з метою ознайомлення зі змістом; аналітичне читання (смісловий, структурний, художній аналіз тексту), що має практичну спрямованість і здійснюється на основі багаторазового перечитування; удосконалення якостей читацької навички, поглиблення розуміння тексту в процесі багаторазового перечитування; інсценізації, виконання творчих завдань; висновково-загальнення з прочитаного.

В організації роботи над твором не можна забувати про те, що метою будь-якого аналізу є залучення учнів до цікавого, емоційно насиченого художнього пізнання, образного мислення, зміцнення інтересу до самостійного читання. Отже, слід прагнути, щоб читання й аналіз тексту здійснювалися як особистісно значуща діяльність.

Важливо розглядати урок літературного читання як сукупність комунікативної, пізнавальної, виховної, естетичної функцій з метою опрацювання творів, що є справжніми витворами мистецтва, виокремлюються високою художністю, глибиною думок і почуттів у зв'язку з досконалістю форми. Аналіз художнього твору будь-якого жанру ґрунтується на особливостях сприймання молодшими школярами літератури як мистецтва слова.

Робота над твором проводиться порівнево: первинний, поглиблений, структурний рівні. Цьому передують первинне цілісне, безпосереднє, емоційне сприймання учнями твору, цілеспрямоване перечитування змісту та окремих його фрагментів. У процесі первинного аналізу учні розмірковують над тим, як починається твір, як розгортаються події, чим він закінчується. Предметом поглибленого аналізу стає виявлення смислових зв'язків між персонажем, місцем дії й подіями у творі, складання характеристик дійових осіб, аналіз їхніх вчинків, мотивів поведінки. Усвідомлення цих зв'язків становить основу початкового уявлення про сюжет і композицію художнього твору, виділення теми та основної думки прочитаного тощо.

Аналізу підлягають не всі елементи тексту, а лише ті, які найбільш яскраво виражають ідею твору, що вивчається. Структурний аналіз змісту твору має на меті зорієнтувати учнів у логічній структурі тексту, зуміти відтворити його з опорою на різні види плану, малюнки тощо.

Особливої уваги під час проведення аналізу тексту потребує лірична поезія. Робота з поезією в початковій школі є пропедевтичною за характером, проте охоплює весь спектр проблем, пов'язаних із подальшим вивченням ліричної поезії в середній школі, а саме – із розглядом лірики як одного з літературних родів. Молодші школярі із задоволенням слухають, читають і вчать напам'ять ліричні твори, але далеко не завжди глибоко сприймають і розуміють їх. Перед учителем постають складні завдання – допомогти дитині усвідомити головну ідею твору, відчути її, зрозуміти зміст незрозумілих слів і зворотів, а головне –

показати молодшим школярам своєрідність лірики того чи іншого автора. Для вирішення цих завдань необхідно пильну увагу звертати на текст, організацію шкільного аналізу ліричних творів на наукових засадах [2].

У ході такого аналізу слід урахувувати особливості лірики для сприйняття молодшим школярем: немає конкретного героя, а предметом зображення стає внутрішній світ людини, її переживання, міркування; відсутній опис подій, вчинків персонажів, обставин дії; у тексті не стільки відтворюється, скільки висловлюється враження про життя; автор відображає суб'єктивний настрій, який стає близьким широкому колу читачів; у школяра невеликий життєвий і чуттєвий досвід; не завжди зрозуміла мова вірша (складні для розуміння слова й звороти, художні засоби вживаються з особливою метою); текст пейзажної лірики сприймається як фотографія дійсності у зв'язку з конкретністю мислення молодших школярів, малий читацький кругозір [2].

Завдання шкільного аналізу полягає в тому, щоб допомогти учневі засвоїти зміст, ідею вірша, іншими словами, точку зору, ставлення, позицію автора. Молодший школяр повинен зрозуміти, пережити, усвідомити прочитане.

У процесі аналізу ліричних творів учні опановують систему читацьких умінь, необхідних для повноцінного сприйняття поезії. До цієї системи належать такі вміння: відтворювати в уяві картини життя, створені поетом; простежувати динаміку емоцій у ліриці; цілісно сприймати образ-переживання; бачити авторське ставлення, позицію у всіх елементах вірша; розуміти ідею ліричного твору. Формуванню таких умінь забезпечує лексико-семантичний і лексико-стилістичний аналіз. Розглянемо їх детальніше під час аналізу поезії Лесі Українки «Давня весна».

Лексико-семантичний аналіз полягає у виявленні ключових образів (зазвичай їх два), які є протилежними за емоційним звучанням, взаємодія і «боротьба» яких у творі створюють його динаміку, енергію, емоційне напруження. Іноді вони прямо названі, іноді припускаються, виникають в асоціаціях, у підтексті. Учень має спробувати сформулювати своє сприйняття змісту вірша на рівні першого враження; виписати лексичні ланцюжки, співвідносні з кожним із цих ключових образів, і тим самим виявити супутні образи, щоб розширити, поглибити або конкретизувати значення основних; збудувати всі можливі асоціативні ряди, які заглиблюють у зміст, що дає можливість охопити різні рівні і відтінки тексту [2]. Пропонуємо фрагмент бесіди:

- Який ключовий образ у цьому вірші? (Весна)
- Які асоціації у вас виникають, коли ми говоримо слово «весна»? (Рис. 1)



Рис. 1



Рис. 2

- Які слова найбільш вдало відображають зміст поезії? (Рис. 2)

Лексико-стилістичний аналіз – це аналіз мови твору на всіх лінгвістичних рівнях.

Морфологічна організація тексту.

- Яких частин мови багато у вірші? Скільки їх? (Іменників – 24, прикметників – 12, дієслів – 29).
- Які іменники використовує Леся Українка? (Весна, квітки, промінням, пташки, шум, луна, дарунки, дар, вікно, яблуні гілки, листячко, вітер, хатині, волю, гай, відгук, душа).
- З якою метою їх ужито? (Щоб назвати предмети і явища, пов'язані з весною).

– Назвіть прикметники. (Весела, щедра, мила, стокрила, співучії, зелений, хвора, самотна, ясна, радісна, білесенькі, тісній, весняну, любий).

– Назвіть дієслова, які використовує поетеса у вірші. (Була, грала, сипала, летіла, ожило, загомніло, співало, сміялося, бриніло, лежало, думала, несе, придбала, забула, заглянули, замиготіло, посипались, прилинув, заспівав, прислав, забуде, дала, цвіла).

– З якою метою вони вжиті у вірші «Давня весна»? (Щоб показати вплив приходу весни на ліричну героїню, яка занедужала).

Лексична організація тексту.

– Які слова-ознаки використовує поетеса, описуючи весну, пташок, шум, луну, листячко, квітки, волю, хатину, гай, душу? (Весна весела, щедра, мила; співучії пташки; зелений шум; веселая луна; листячко зелене; білесенькі квітки; весняна воля; весна ясна; в тісній хатині; любий гай).

– Назвіть слова, за допомогою яких автор олюднює предмети: весну, гілки, листячко, вітер, пісні, гай, душу (Весна промінням грала, сипала квітки, летіла хутко; дарунки всім несе; заглянули гілки; замиготіло листячко; вітер заспівав; прилинули пісні; гай свій відгук з ним прислав; душа не забуде).

– Чи може так відбуватися насправді? (Ні).

– Для чого поетеса вживає такі словосполучення? (Щоб показати, що природа – живий організм).

– З чим автор порівнює політ весни? (Летіла хутко, мов стокрила).

– Чи є в поезії слова, близькі за значенням? (Так, це – ожило, загомніло, співало, бриніло).

– Чи є у вірші «Давня весна» зменшено-пестливі слова? (Листячко, білесенькі). Для чого їх ужито у вірші (Показати приємне, лагідне ставлення до весни).

Фонетична організація тексту.

– Які голосні звуки у вірші повторюються найчастіше? ([o], [a], [e]).

Автор використовує звук [e], щоб передати подив, захоплення, красу; [o] – передати радість, гул, силу духу, відвагу; [a] – передати спів пташок, радість, страх.

– Які приголосні звуки повторюються найчастіше? ([p], [л], [с]). Звук [p] передає рішучість, піднесення весни, радість; [л] передає любов, ніжність; [с] – спів, веселий настрій, сміх.

Отже, глибокий аналіз поетичного твору сприятиме формуванню вдумливого читача, який уміє читати поезію, розуміє її зміст, а в подальшому створить і власні поетичні шедеври.

Тобто пріоритетною метою навчального процесу має бути навчання дитини самостійного мислення, що становить базову форму підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному та постінформаційному суспільстві. І таке складне завдання породжує пошуки нових методів навчання.

Ще на початку 70-х років ХХ століття в усіх країнах світу теоретики і практики освіти зайнялися активними пошуками виходу з кризи та формуванням нових освітніх стратегій. У книзі «Шок майбутнього» Е. Тоффлер відніс завдання оновлення освіти до «стратегії виживання». Під «стратегією виживання» він розумів переорієнтацію системи освіти з традиційної моделі (передача накопиченого знання наступному поколінню) на «передбачення того, що підкине майбутнє» [4].

Американський учений М. Ліпман (Matthew Lipman) започаткував практику навчання критичного мислення. Він пропонував переорієнтувати навчальний процес зі стандартної парадигми передавання готових знань на рефлексивну парадигму критичної практики. Основна відмінність навчання у рефлексивній парадигмі полягає в тому, що клас перетворюється на спільноту дослідників, яка разом із учителем міркує, узагальнює, доходить висновків. Вектор освіти спрямований не на засвоєння інформації, а на досягнення внутрішніх складників досліджуваних об'єктів [4, с. 7–25]. Ця програма-методика отримала назву «Філософія для дітей» (Philosophy for Children, P4C) і спрямована на рефлексивно-мисленнєвий розвиток учнів. Мова іде не про навчання дітей філософії, а про формування у них навичок філософського міркування, що сприяє здатності критично, нелінійно мислити,

аргументовано дискутувати, пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

У дискусії, або філософському діалозі, усі учасники – рівноправні партнери. Школярі вчаться аргументувати думки, висувати гіпотези, розвивати поняття, виявляти різні альтернативи, формулювати запитання, приймати рішення, визнавати різні точки зору, логічно мислити. Це призводить до кращого розуміння проблем і змістовного аналізу судження, більшої терпимості до думок інших. Основою діалогу є майєвтика – запропоноване Сократом мистецтво «втягувати» приховане в людині правильне знання за допомогою майстерно сформованих навідних запитань. Учитель-модератор має уважно відстежувати весь хід міркувань учнів і провокувати їх до вираження власних думок. Він навчає конструювати знання, і саме в цьому полягає його місія. Клас перетворюється на спільноту дослідників, у якій домінує критичне та творче мислення.

Діяльнісна педагогіка програми-методики «Р4С» є освітньою інновацією. Вона передбачає: застосування філософського інструментарію для розвитку навичок критичного мислення; організацію занять у формі «сократівського діалогу» в співтоваристві дослідників.

Класичне заняття «Р4С» починається із зачитування тексту або діалогу, у якому «приховано» тему уроку. Прочитавши текст, кожен учень формулює будь-яке запитання, яке записується на дошці. Після формулювання всіх запитань шляхом голосування обирається одне, яке і дискутується.

У дискусії або філософському діалозі усі учасники – рівноправні партнери. Учні вчаться аргументувати думки, висувати гіпотези, формувати поняття, виявляти різні можливості й альтернативи, формулювати запитання, приймати рішення, визнавати різні точки зору, логічно мислити. Наприклад, орієнтовні дискусійні запитання за методикою «Р4С» до байки Л. Глібова «Зозуля і Півень»:

– Які недоліки, що зустрічаються у людей, висміюються у цій байці?

– За що хвалить Зозуля Півня? А Півень?

– Похвала – це явище позитивне чи негативне?

– Чому, на вашу думку, Л. Глібов обрав саме Зозулю та Півня, щоб описати негативні людські якості (брехня, лицемірство, хвастливість)?

– Якби у вас була можливість провести заміну героїв, яких героїв ви обрали б? Відповідь обгрунтуйте.

– Чому одна нещира людина робить приємне іншій?

– Чи правильно так чинити?

– Чи були у вашому житті ситуації, у яких би проявлялась нещирість?

– Чи сподобався вам кінець байки? Якщо ні, то як би ви його змінили? Яка б тоді була мораль байки?

Висновки. Отже, на уроках літературного читання важливо домогтися, щоб учні зуміли візуалізувати для себе той художній світ, у якому перебувають, адже лише так можливе «глибоке занурення» у текст, за такої умови сконструйовані художньою свідомістю герої перетворюються на реальних, які зможуть бути порадиниками або подразниками для дитячого сприйняття. Учитель має розуміти, що література є не тільки видом мистецтва, але й готує учнів до можливих непростих ситуацій у майбутньому житті, яке аж ніяк не досконале. У житті є поразки, непорозуміння, конфлікти, образи, злочини, а досвід літератури дає можливість зараз, на уроці, поміркувати з приводу таких серйозних проблем, як зрада, відчуження, убивство, самогубство тощо. Учитель має зрозуміти, що докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні інших інноваційних методик під час вивчення текстів різних жанрів учнями молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Адаменко Н. Спільнота дослідників М. Липмана: філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей. *Філософія освіти*, 2011. № 1–2 (10). С. 275–286.

2. Грона Н. В. Методика роботи над текстами різних жанрів: метод. рек. з методики викл. укр. мови для студ. спец. 6.010102 – Початкова освіта. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 82 с.
3. Гупан Н., Пометун О. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/27/visnuk_13.pdf (дата звернення: 17.05.2019).
4. Основи критичного мислення: навч. посіб. для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 216 с.
5. Педагогіка: навчальний посібник URL: http://www.kafedragum-artcollege.edu.km.ua/Files/downloads/_bibl_lib_ebooks.pdf (дата звернення: 10.05.2019).
6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

MODERN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF A TEXT AT THE LITERARY READING LESSONS

Hrona Nataliya

doctor of Pedagogical Sciences, teacher of the highest category teacher-methodologist
Ivan Franko Pryluky Humanitarian Pedagogical College

Introduction. *The concept of the New Ukrainian School leads to the search for the new effective approaches to conducting literary reading lessons, which reveal students' understanding literary works as a psychologically living object, which contains a great potential of their further understanding what life is.*

Purpose. *To find out the up-to-date methodological approaches to conducting literary reading lessons while learning lyrical poetry, stories and fairy tales.*

Methods. *In the process of research the following methods have been used: theoretical ones – the analysis of the linguistic and didactic literature, theoretical understanding primary school teachers' positive pedagogical experience, the analysis of research definitions; practical (empirical) methods – the statement of facts (the analysis of the current situation); the pedagogical experiment (of a controlling character); observing and analyzing the course of lessons, discussions both with teachers and students; the analysis of the curriculum, textbooks «Literary Reading», the analysis of the lesson transcripts.*

Results. *In the process of research we have found out that the analysis of any genre literary work is based on the peculiarities of primary schoolchildren's realizing any literature as the word-art. Working at a text is conducted according to some definite levels, such as: primary, advanced, structural ones. Lyrical poetry requires some particular attention during the text analysis. Working at poetry at elementary school has propaedeutic characteristics, though it includes the whole spectrum of problems connected with the further learning of lyrical poetry at secondary school considering lyricism to be one of the literary genres. One should take into consideration the characteristics of the lyrical poetry for junior schoolchildren to understand it well in the process of this analysis. A pupil is to understand and realize what he has read. The «P4C» method of teaching critical thinking reorients the learning process from the standard paradigm of giving ready-made knowledge to the reflexive paradigm of critical practice. The form of pupils turns out to have become a community of researchers and they think, realize and come to conclusions together with their teacher.*

Originality. *The paper reveals that the content core of the Literary Reading lesson is the process of mastering the ideological and thematic content of the work, its artistic nature and imagery. It has been proved that it is important for pupils to realize writer's attitude to the described events, to reveal the idea and literary means in the process of conducting a lesson; however, modern elementary school teachers mostly focus on teaching their pupils to read and understand a text at their lessons, while the aesthetic and artistic nature of the work is not paid much attention to. The successful conduct of the Literary Reading lessons is determined to be facilitated by taking into consideration the specifics of presenting a new theme and the content of working at it as well as students' active cognitive activity.*

Conclusion. *It is important for pupils at the Literary Reading lessons to visualize that artistic world in which they are by reading page by page, because this is the only way of deep immersion into the text and characters represented by our artistic imagination turn into real ones who will be able to become advisers and irritants for children's perception, a teacher should understand that literature is not only an art form but it also prepares pupils for possible emergencies in their future lives.*

Keywords: *literary reading; junior pupils; lyrical poetry; the concept of the New Ukrainian School; lexical-semantic analysis; method «P4C»*

References

1. Adamenko, N. (2011) Spilnota doslidnikiv M. Lipmana : filosofski zapitannya, obgovorennya, argumentatsii ta kontrargumentatsii vustami ditey. *Filosofiya osviti*, 1-2 (10), 275-286 [in Ukrainian].
2. Grona, N. V. (2011) Metodika roboti nad tekstami riznikh zhanriv: metod. rek. z metodiki vikl. ukr. movi dlya stud. spets. 6.010102 – Pochatkova osvita. Nizhin: Vid-vo NDU im. M. Gogolya [in Ukrainian].
3. Gupan, N., Pometun O. Formuvannya kritichnogo mislennya uchniv u protsesi navchannya prav lyudini. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/27/visnuk_13.pdf [in Ukrainian].
4. Maksimyuk, S. P. (2005) *Pedagogika: navchalniy posibnik*. K.: Kondor, 2005. URL: http://www.kafedragum-artcollege.edu.km.ua/Files/downloads/_bibl_lib_ebooks.pdf. [in Ukrainian].
5. Pometun, O., Sushchenko L., Baranova I. (2010) *Osnovi kritichnogo mislennya: navch. posib. dlya uchniv starshikh klasiv zagalnoosvitnoi shkoli*. Ternopil: Navchalna kniga. Bogdan [in Ukrainian].

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Грона Наталия Викторовна

доктор педагогических наук, преподаватель высшей категории, преподаватель-методист
Прилукский гуманитарно-педагогический колледж им. И. Я. Франко

В статье освещены современные методические подходы к проведению уроков литературного чтения в ходе изучения лирической поэзии, рассказов и сказок. Автор доказывает, что важно рассматривать урок литературного чтения как совокупность коммуникативной, познавательной, воспитательной, эстетической функций. Приведены убедительные доказательства, что особого внимания при проведении анализа текста требует лирическая поэзия, ведь перед учителем стоят сложные задачи – помочь ребенку осознать главную идею произведения, ощутить ее, понять смысл непонятных слов и оборотов, а главное – показать младшим школьникам своеобразие лирики того или другого автора. Для их решения необходимо пристальное внимание обращать на текст, организацию школьного анализа лирических произведений на научных принципах. Автор рассматривает методику «P4C», которая способствует формированию у младших школьников способности критически, нелинейно мыслить, аргументировано дискутировать, приспосабливаться к новым потребностям рынка труда, оперировать и управлять информацией, активно действовать, быстро принимать решения, учиться на протяжении жизни.

Ключевые слова: *литературное чтение, ученики младшего школьного возраста, лирическая поэзия, концепция Новой украинской школы, лексико-семантический анализ, лексико-стилистический анализ, методика «P4C».*

Отримано редакцією 23.04.2019 р.

УДК 376.54;371.212.3(73)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-103-111

РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Лавриченко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

Стаття присвячена лінгвістичній обдарованості як різновиду галузевих обдарованостей. Розглянуто передумови й чинники трансформації здібностей у дітей у процесі дорослішання, а також умови й чинники трансформації здібностей в обдарованість, талант. Особливу увагу приділено підвидам лінгвістичної обдарованості з охоченням їх характеристик, функціональних проявів, особливостей практичної реалізації.

Ключові слова: *мова, лінгвістично обдарована особистість, розвиток здібностей.*

Постановка проблеми. Лінгвістична обдарованість є різновидом галузевих обдарованостей, тобто таких, які тісно пов'язані з однією або кількома галузями людської діяльності. Галузеву обдарованість у дітей слід відрізнити від галузевої обдарованості в дорослих. У першому випадку йдеться головно про спеціалізацію здібностей, талантів, у другому – про фахову спеціалізацію як результат трансформації здібностей у покликання, фаховий вибір.

Батьки, вчителі, наставники дітей зі спеціальними (галузевими) обдаруваннями

найчастіше дають їм такі характеристики: здібний до музики, здібний до поезії, здібний до математики тощо. Такий підхід виправданий як з точки зору здорового глузду, так і наукових досліджень, про що йтиметься далі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Психолог С. Рубінштейн розкриває природу здібностей як закріплену в індивідові систему узагальнених психічних діяльностей. На відміну від навичок, що виникають на основі навчання та індивідуального досвіду й функціонують автоматично, здібності є результатом закріплення не способів діяльності, а психічних процесів (діяльностей), засобами яких дії й діяльність регулюються. Для розвитку здібностей потрібно, щоб відповідні психічні діяльності узагальнювалися і таким чином ставали доступними для перенесення з одного матеріалу на інший, закріплювалися в індивідові. Якість здібності, її творчий характер істотно залежать від того, як відбувається генералізація. Вагомими показниками неординарних здібностей у процесі їх розвитку можуть слугувати темпи, легкість засвоєння, швидкість прогресу і широта переносу [8, с. 544–546].

Дослідник спеціальних здібностей (обдарованостей) Б. Теплов вивчав їх у тісному взаємозв'язку з видами діяльності. І в результаті зробив висновок, що не можна говорити про обдарованість загалом, а лише про обдарованість до конкретного виду діяльності, і лише тією мірою, якою здібності, обдарування відповідають вимогам цієї діяльності. Поняття «обдарованість» Б. Теплов трактує як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху при виконанні певного виду діяльності [9, с. 21–22].

Мета статті: розкрити природу лінгвістичної обдарованості, схарактеризувати головні її підвиди відповідно до різновидів мовної діяльності, визначити чинники та умови розвитку лінгвістично обдарованої особистості.

Виклад основного матеріалу. Розглянуті вище теоретичні розвідки дають підстави для дослідження лінгвістичної обдарованості як сукупності специфічним чином поєднаних здібностей, як природжених, так і набутих. Працюючи в цьому дослідницькому полі, учени-нативісти надають перевагу вродженим здібностям (див. рис. 1) [11, с. 509]. Зокрема, відомий представник цієї наукової школи, Н. Хомський висунув теорію, згідно з якою люди народжуються вже оснащеними засобами оволодіння мовою. Ідеться передусім про такий універсальний засіб, як генеративна граматики – спільне для всіх мов знання правил [10; 12]. З теорії Хомського випливає, що, володіючи граматичною структурою мови як своєрідним каркасом, кожна дитина може легко наповнювати його лексикою, комбінувати слова, продукувати, сприймати й розуміти мовні конструкції.

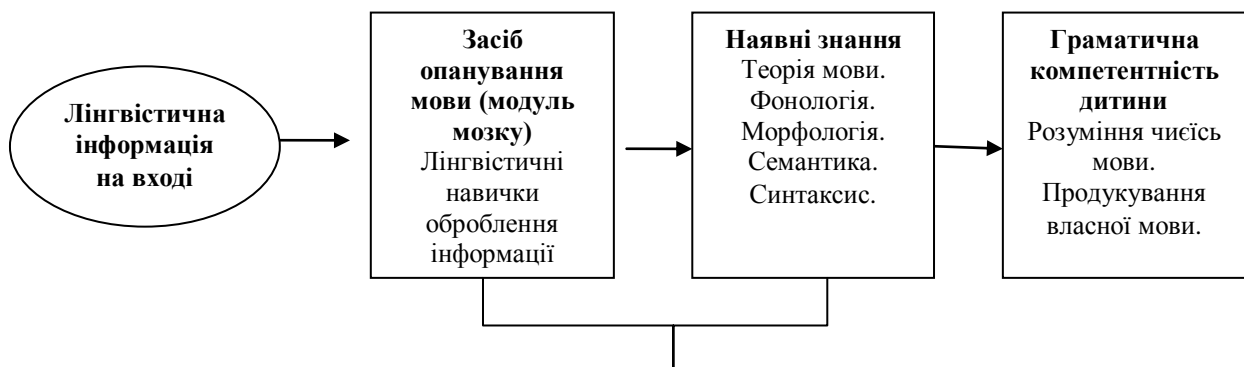


Рис. 1. Модель опанування мови, висунута нативістами

Теорія вроджених мовних здібностей має як своїх прихильників, послідовників, так і скептиків, опонентів. Однак, зазначає Г. Гарднер, якщо з нею не погоджуватися, тоді неможливо пояснити, чому мовних навичок набувають так швидко, незважаючи на всю складність мовних моделей, а інші здібності ще довго залишаються недорозвиненими. Понад те, чимало дітей з психічними проблемами мають виразну здібність оволодівати мовою, зокрема фонологією і синтаксисом, хоча не завжди здатні вдосконалювати усне мовлення. Так

само незбагненним є феномен «гіперлексичних дітей», спроможних розшифровувати тексти в два-три роки, коли нормальні діти зазвичай починають читати в 5–6 років [2, с. 132–137]. У цьому ж ряду можна згадати й мультилінгвів – дітей, які в дошкільному віці опановують кілька мов одночасно, плурілінгвів – дітей, які успішно вивчають кілька мов як шкільні предмети.

Той факт, що діти приходять у світ біологічно підготовленими до опанування мови, визнають і вчені-інтеракціоністи. Однак, на їхню думку, ця готовність полягає не в наявності засобів оволодіння мовою, а радше в потужному мозку людини, який повільно визріває, і це дає змогу дитині засвоювати дедалі більше інформації. Щойно словник дитини сягає 100–200 слів, виникає потреба в упорядкуванні наявного лінгвістичного арсеналу за допомогою граматичних правил, інакше складно порозумітися з іншими людьми [11, с. 514]. Таким чином інтеракціоністи аргументують, що мовний розвиток дитини – це продукт складної взаємодії між природою і вихованням, між біологічним визріванням і когнітивним розвитком. На ці процеси накладають відбиток контакти з постійно змінним мовним оточенням, завдяки чому набуваються, апробуються і корегуються навички практичного застосування мови в різних ситуаціях і контекстах.

Теоретики соціального навчання і вчені-біхевіористи обстоюють дещо іншу позицію щодо мовного розвитку дитини. Зокрема, вони стверджують, що в основі цього процесу лежить імітація і позитивне підкріплення [11, с. 506–507]. З огляду на це дуже важливо, наскільки грамотно опікуни, вихователі моделюють процес спілкування з дітьми, починаючи з раннього віку. Оскільки розвитком мовних здібностей дітей дошкільного віку займаються частіше не вчителі-професіонали, а рідні й близькі люди, то багато залежить від того, якою мовою вони звертаються до дітей, наскільки коректно й грамотно моделюють їхнє мовлення, мотивують і підкріплюють старання опанувати нові слова, граматичні форми.

Трапляється й так, що, спілкуючись із малими дітьми, батьки намагаються спростити мову, щоб було зрозуміліше, або ж переходять на лепетання, щоб досягти кращого емоційного контакту. Поодинокі, ситуативні прояви такого спілкування навряд чи стануть на заваді мовного прогресу малюка. Інша річ, якщо така практика стає домінантною, тоді мовний розвиток дитини може гальмуватися за браком чітких і правильних мовних зразків, які дитина може імітувати, засвоювати. У зв'язку з цим особливого значення набуває активність старших за віком сиблінгвів як комунікаторів-учителів. По-перше, вони мають більше часу для спілкування з молодшими братиками й сестричками, по-друге, на відміну від батьків, менш схильні спрощувати мову, адаптувати до недосконалого мовлення малечі, частіше граються з дітьми і в невимушеній формі заохочують їх до засвоєння мовних конструкцій.

Загалом, раннє дитинство є надзвичайно важливим для розвитку лінгвістичної обдарованості дитини, оскільки саме в цей час дитина здатна найбільш легко й швидко набувати мовний та іншомовний досвід. За висновками науковців, особливою чутливістю щодо цього позначений вік від 3 до 6 років, ще один сприятливий період припадає на 8–10 років. А часовий проміжок від народження і до статевої зрілості загалом слід розглядати як абсолютно унікальний період з точки зору мовного розвитку людини [4, с. 356].

Річ у тім, що на допубертатній стадії процес латералізації – розподілу функцій між правою і лівою півкулями головного мозку – ще не завершений. Відтак ліва і права півкулі можуть взаємно підсилювати одна одну через синхронізацію функцій, зокрема й тих, що пов'язані з мовою, мовленням. Навіть тоді, коли з якихось причин трапляються порушення в роботі лівої півкулі мозку (у дорослої людини відповідає за мовні здібності), права півкуля може частково перебирати на себе мовні функції. Мозок людини, яка досягла статевої зрілості, втрачає цю здатність, оскільки відбувається локалізація мовних центрів у лівій півкулі (див. табл. 1) [14, с. 38].

Таблиця 1

Функції лівої і правої півкуль головного мозку

| Функції лівої півкулі мозку | Функції правої півкулі мозку |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Дотикові відчуття правою рукою Усне мовлення Читання Письмо Логіка Наука Математика | Дотикові відчуття лівою рукою Зорово-просторові образи і уявлення Творче мислення Уява Сприйняття музики Сприйняття живопису |

Американські вчені експериментально підтвердили сприятливість допубертатного періоду для мовного розвитку особистості. Зокрема дані, одержані щодо учнів-іммігрантів, показали, що діти – носії китайської і корейської мов, які емігрували в США у віці 3–7 років, опанували англійську мову так само успішно, як і їхні американські ровесники, а от учні, які прибули до країни вже після досягнення статевої зрілості (15 років і старші), мали набагато гірші (майже вдвічі) результати [11, с. 510].

У ході інших досліджень, які вже стосувалися дітей наймолодшої групи (до 3-х років), було підтверджено, що малята без особливих зусиль можуть засвоювати дві мови одночасно. Діти – учасники експерименту вже в 4 роки нормально володіли рідною мовою і досить пристойно другою. І навіть при неодноразовому вивченні мов (спочатку однієї, а потім іншої) дітям знадобилось не більше року, щоб досягти в другій мові того, що вони знали і вміли в першій. Ще одним відкриттям стало те, що одночасне вивчення кількох мов стимулює розвиток не лише лінгвістичних здібностей, а й здатність виконувати інші, невербальні завдання, де потрібно розподіляти увагу і активувати ресурс робочої пам'яті [11, с. 549].

Лінгвістична обдарованість належить до найбільш поширеного виду таланту [2, с. 130]. На відміну від інших галузевих обдарованостей, скажімо, музичної чи технічної, мовну спеціалізацію не обирають, з нею живуть. І з цим пов'язана ще одна особливість лінгвістичної обдарованості – багатофункціональність. За специфікою функціональних проявів можна виокремити три головні підвиди лінгвістичної обдарованості, а саме: *пізнавальну, комунікативну, творчу*. Утім ці підвиди не існують у чистому вигляді, а радше як сукупність найбільш виражених схильностей і здатностей до певного виду діяльності на тлі загальної картини лінгвістичної обдарованості.

У пізнавальному аспекті лінгвістична обдарованість означає вищий за середній рівень здатності індивідів опанувати мову як знаково-символічну систему. Передусім це стосується рідної мови, яка є ключем до розвитку не лише мовної, а й інших видів обдарованості, оскільки вможливує доступ до фактично необмеженого ресурсу знань.

Знак стає словом-символом, словом-назвою лише в координатах мовної системи з притаманними їй правилами і кодами. І отже, для розуміння мови людині потрібно оволодіти не випадковим набором знаків, а їх системною організацією, тобто у взаємозв'язку таких компонентів, як:

- фонологія – система звукових одиниць (фонем) і правила їх комбінування;
- морфологія – система правил словозміни: відмінювання іменників, прикметників, прислівників; форми вживання дієслів у минулому теперішньому і майбутньому часах, узгодження граматичних форм у словосполученнях (керування слів);
- семантика – значення слів і висловлювань, речень (найменша семантична одиниця – морфема);
- синтаксис – правила комбінування, сполучення слів для утворення наповнених смислом, змістовних фраз і речень;
- прагматика – знання того, як використовувати мову в пізнавальних і комунікативних цілях.

На думку Г. Гарднера, синтаксис і фонологія є особливими складниками лінгвістичних здібностей, які притаманні лише людям. І вони становлять основу лінгвістичного інтелекту, а для семантики і прагматики необхідна підтримка інших видів інтелекту, наприклад, логіко-математичного, міжособистісного [2, с. 132].

Опанування структури мови, правил і закономірностей її вжитку, розвиток фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних здібностей, лінгвістичного мислення – це та основа, на якій формується металінгвістична обізнаність обдарованої особистості як здатність думати про мову, піддавати її рефлексії, усвідомлювати її властивості, переносити (генералізувати) знання і навички з однієї мовної задачі чи ситуації на іншу.

Спроможність до генералізації мовного досвіду – це властивість лінгвістично обдарованої особистості, яка може проявлятися в різних видах діяльності. «Притаманні індивіду тонкість і широта генералізації, легкість і швидкість, з якою ці процеси відбуваються, утворюють відправний шлях, вихідну передумову формування здібностей – мовних, математичних тощо», – констатує Л. Рубінштейн [8, с. 547].

Так, розвиток здібностей до аудіювання, говоріння, письма веде до формування вербального інтелекту, який вирішальним чином впливає на успішність опанування іноземної мови (мов). У поєднанні з інтуїцією вербальний інтелект дає змогу осягати семантику слів, розрізняти фонетичні нюанси, ідентифікувати граматичну коректність чи некоректність, визначати відповідність, доречність стилю, розуміти соціокультурні коди, набувати іншомовної компетентності.

На загал обдарованість до іноземних мов базується на таких здібностях:

- вербальна пам'ять, здатність запам'ятовувати слова точно і швидко, зберігати й формалізувати лінгвістичний зв'язок при переході з однієї мови на іншу;
- фонетична, лексична, граматична і стилістична імітація (наслідування);
- здатність до фонемного кодування, або ж уміння ідентифікувати звуки іноземної мови таким чином, щоб їх можливо було запам'ятати, асоціювати з певними символами;
- граматична чутливість, здатність розпізнавати граматичні функції слів у реченнях;
- здатність до індуктивного вивчення мови, уміння ідентифікувати відповідності та взаємовідношення між формою і значенням;
- мовні узагальнення (групування слів за категоріями), завдяки чому напрацьовується словесна інтуїція [3, с. 238–239; 13, с. 1179].

Обсяг і оперативні властивості пам'яті відіграють надважливу роль у розвитку іншомовної обдарованості. Маючи від природи гарну пам'ять, як довготривалу, так і оперативну, обдаровані учні здатні підкріплювати її аналогіями, асоціативним, образним мисленням, візуальними опорами, причому користуватися цими прийомами як свідомо, так і автоматично. Легкість, з якою вони перекладають тексти зі значною кількістю невідомих слів, виводять правила з однотипних мовних конструкцій, активують пасивний вокабуляр у комунікативних цілях, оперують контекстом для розшифрування тексту, може дивувати, але тільки на перший погляд. За більшістю з цих здібностей, крім природного дару, стоїть також і пізнавальний досвід. Підтвердженням того може бути історія видатного поліглота, італійського кардинала Джузеппе Гаспаро Меццофанті (1774–1849). За спогадами його сучасників, Меццофанті був здатний за одну ніч опанувати досі незнайому мову, загалом же володів 38 мовами на рівні носія і ще приблизно з півсотні мов непогано знав і епізодично використовував. При цьому він не вважав себе генієм і пояснював свої досягнення так: «В зрілому віці я вивчав мови як школяр: випишував слова та відмінювання дієслів, запам'ятовував їх. За відсутності співрозмовників говорив сам із собою, читав словники і різного роду літературу, багато перекладав [6, с. 82].

За визначенням С. Рубінштейна, головні функції – комунікативна і сигніфікативна, завдяки яким мова є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості, формуються одна через одну і функціонують одна в одній [8, с. 390]. **Комунікативна** функція стає провідною, коли виникає потреба поділитися чи обмінятися знаннями, інформацією. У цьому разі комунікація виступає основним джерелом одержання знань і механізмом порозуміння між

людьми. Однак, як будь-який вид мовної діяльності, комунікація вимагає від індивідів спеціальних здібностей. *Особливо здібні до спілкування люди – обдаровані комунікатори – здатні досягати цілей комунікації (як усної, так і письмової) найбільш раціональним, коректним і етичним шляхом.*

Раціональність проявляється в лапідарності й точності мовлення, стрункій логіці висловлювань, здатності аргументувати, дискутувати, не втрачаючи головної лінії розмови, умінні за потреби стискати й розширювати мовний контент, тримати паузу і робити наголос у найбільш значущих точках комунікації, отримувати інформацію, як з тексту, так і контексту розмови, «зчитувати» невербальні знаки. Талановитий комунікатор зазвичай продукує чіткі, доконані й однозначні речення, а також може виявити будь-яку неоднозначність, невизначеність у мові співбесідника і домогтися прояснення, пояснення.

Коректність стосується передусім умілого і грамотного застосування мовних засобів: аутентична вимова, дотримання граматичних правил, відчуття стилю, розрізнення семантичних нюансів слів і речень, доречне вживання мовних звертань, скорочень і кліше.

Етичний бік комунікації пов'язаний з культурою мовлення в таких її проявах, як уміння чути і бути почутим; використання естетично й культурно прийнятних мовних зразків; комунікативна емпатія – розуміння почуттів і настроїв співрозмовника; здатність зацікавити розмовою і гармонійно з неї вийти.

Володіючи референтними комунікативними навичками, лінгвістично обдарована особистість легко ідентифікує істинний зміст фрази: «Ти такий лагідний сьогодні», тобто збагне, що це іронічний парафраз: «Ти підозріло лагідний сьогодні», так само безпомилково визначить емоційний підтекст запитання «Що це загалом таке?», що може означати цікавість, обурення чи подив.

Комунікативно обдарована дитина, налаштувавшись на хвилю іншої людини, може сприйняти її думку вже з перших слів або навіть і до початку мовлення [7, с. 58]. І цей ефект має телепатичну природу: коли індуктор і реципієнт налаштовані на одну хвилю, порозуміння досягається без участі органів мовлення. Лінгвістично обдаровані діти можуть також удаватися до риторичного способу мовлення. Подібно до політиків чи адвокатів, вони демонструють мистецтво переконання, коли хочуть, щоб їхні бажання, звертання були почуті й задоволені.

Згідно з висновком Л. Виготського для ефективної комунікації необхідне вміння адекватно відобразити об'єктивну реальність і зрозуміло передати її зміст у мовній формі. У цьому процесі важливу роль відіграє внутрішнє мовлення, яке є головною ланкою переходу від думки до слова і від слова до думки [1, с. 85–117].

Обдаровані діти досить рано починають розмовляти загалом і з самими собою зокрема. Люблять промовляти до себе в присутності дорослих: плануючи, коментуючи, оцінюючи власні дії. Згодом звернене до себе мовлення стає внутрішнім, набуваючи згорнутого, аморфного характеру і починає виконувати предикативну функцію, яка полягає в переведенні вихідного замислу в майбутнє розгорнуте висловлювання [5, с. 249].

Творчий компонент імпліцитно закладений у мові, мовленні, позаяк навіть вибір слова із ряду синонімів чи антонімів – це акт творчості, комбінування речень – це теж творчість так само, як і добирання влучних фраз у процесі діалогу, компоновання зв'язного тексту з окремих фрагментів тощо. Однак лише тоді, коли пов'язана з мовою творчість стає нестримним бажанням і усвідомленою метою, вона перестає бути підспудною і починає проявлятися в цілеспрямованій діяльності, опредмечуватися в її результатах. Це можуть бути літературні, поетичні твори, художні переклади, наукові й публіцистичні статті, журналістські та рекламні доробки тощо. І навіть якщо не всі лінгвістично обдаровані діти доростуть до рівня поета чи письменника, вони можуть стати не менш успішними людьми з відмінним смаком, чуттям мови, з них вийдуть професійні редактори, диктори, експерти-лінгвісти, де їхні творчі здібності будуть запитані й реалізовані.

Говард Гарднер, характеризуючи обдарованого поета, відзначає такі якості, як залюбленість у мову, легкість у використанні слів і бажання виражати свої ідеї [2, с. 132].

Відштовхуючись від цієї думки, можна сказати, що *лінгвістична творчість поєднує в собі неординарний інтелект, волю і почуття, що спрямовуються на створення оригінального (унікального) мовного продукту*. Талановиті твори можуть бути різними за жанром і формою, однак неодмінно справляють ефект новизни, здивування, захоплення мовою і розмаїттям її можливостей.

До речі, творче захоплення мовою властиве дітям змалечку, коли вони починають експериментувати зі словами й реченнями, застосовувати слова в переносному значенні (метафоричному), придумувати курйозні фрази (каламбури), створювати неологізми на кшталт «летелик» (замість метелик), «нам'яканий» (замість м'який) тощо. Коли дітям у процесі спілкування чи гри бракує лінгвістичного матеріалу, вони починають його створювати власноруч. Так народжуються особливий дитячий сленг та мова дитячої субкультури. Утім для тих, хто поділяє погляди вчених-нативістів, така поведінка дітей виглядає цілком природною, адже, на їхню думку, діти приходять у світ достатньо підготовленими для мовної творчості. Завдання дорослих – підтримати цей потяг, створити сприятливі умови для розвитку лінгвістично обдарованої особистості.

Висновки. Здійснений аналіз природи й сутності лінгвістичної обдарованості дає підстави стверджувати, що в основі її формування й розвитку лежать природні здібності особистості, вплив мовного середовища, цілеспрямоване навчання й досвід. Надання переваги котромусь із цих чинників зумовлює наукові позиції вчених, які досліджують цей феномен – нативістів, інтеракціоністів, соціальних когнітивістів, біхевіористів.

У річищі діяльнісного підходу лінгвістичну обдарованість визначаємо як унікальне поєднання здібностей, що дає змогу досягати вищого за середній рівня успішності в тому чи тому виді мовної, мовленнєвої діяльності.

Лінгвістична обдарованість вирізняється з-поміж інших галузевих обдарованостей розповсюдженістю, багатофункціональністю і розмаїттям проявів. Як головні структурно-функціональні складники лінгвістичної обдарованості виокремлюємо: пізнавальний, комунікативний і творчий.

У пізнавальному аспекті лінгвістична обдарованість становить вищий за середній рівень здатності індивідів опановувати мову як знаково-символічну систему. Обдаровані комунікатори – це люди, спроможні досягати цілей комунікації (як усної, так і письмової) найбільш раціональним, коректним і етичним шляхом. Творчий компонент лінгвістичної обдарованості поєднує неординарний інтелект, волю і почуття, що сукупно вможливають створення оригінального (унікального) мовного продукту.

Успішність педагогічних впливів на розвиток лінгвістичної обдарованості загалом і окремих її складників зокрема залежить від розуміння загальних закономірностей мовного розвитку людини, урахування схильностей і здібностей обдарованої особистості до того чи того виду мовної діяльності, забезпечення ефективних стимулів і сприятливого комунікативно-пізнавального середовища.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 2. Проблемы общей психологии / под. ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
3. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. К вопросу о роли произвольной и произвольной памяти в процессе обучения грамматическим структурам иностранного языка. *Вестник Харьковского университета*. 1970. № 58. С. 238–239.
4. Крайг Г. Психология развития. 7-е международное издание. Санкт-Петербург: «Питер», 2000. С. 497–498.
5. Лурия А. С. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 416 с.
6. Майкл Эрард (англ. Michael Erard, 1967 г. р.) Феномен полиглотов. Альпина Бизнес Букс. Москва, 2012. 91 с.
7. Одаренные дети. Пер. с английского / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. Г. Слущкого; Пред. В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии-СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
9. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т. М., 1985.

10. Хомский Н. Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике (вып. 2)*. М.: Издательство иностранной литературы, 1962.
11. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития. 6-е издание. Санкт-Петербург: Питер. 969 с.
12. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
13. Ellis, R. *Second language acquisition & language pedagogy*. Philadelphia, PA: Clevedon. In Barbara Kerr, Sanford Cohn, and Kara T. McAlister. ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. 1177–1186.
14. Shea C. H., Shebilske W. L., Worchel S. *Motor learning and control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.

DEVELOPING LINGUISTIC GIFTEDNESS

Lavrychenko Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Foreign Languages and Methods of Teaching Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article highlights linguistic giftedness as a kind of sector giftedness. The preconditions and sensitive periods of developing language abilities in children during the process of maturation, as well as the conditions and factors of transformation of abilities into giftedness and talent are considered. Particular attention is paid to subspecies of linguistic giftedness with the coverage of their characteristics, functional manifestations, peculiarities of practical implementation.*

Purpose of the article: *to disclose the nature of linguistic giftedness, to characterize its main subspecies in accordance with the varieties of speech activity, to consider the conditions of developing a linguistically gifted personality. To achieve the research goal the following research methods were applied: morphological analysis, qualitative analysis, structural and functional method, generalization.*

Result. *On the basis of the activity approach, it was grounded that linguistic giftedness is a unique combination of abilities that enables a personality to achieve a higher level of success in one or another form of language and speech activity.*

Conclusion. *Linguistic giftedness is distinguished from other sector giftedness, multiplicity, and variety of manifestations. The main structural and functional components of linguistic giftedness are as follows: cognitive, communicative and creative.*

In the cognitive aspect, linguistic giftedness is the higher average level of individuals' ability to learn the language as a sign-symbolic system. Gifted communicators are people who can reach the goals of communication (both oral and written) by the most rational, correct and ethical way. The creative component of linguistic giftedness combines extraordinary intelligence, will and feelings that together make it possible to create an original (unique) product.

Key words: *language, linguistically-gifted personality, developing abilities.*

References

1. Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij v 6-ti tomah. T. 2. Problemy obshchej psihologii*. М.: Pedagogika. 504 [in Russian].
2. Gardner, G. (2007) *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta: per. s anagl. М.: ООО «I. D. Vil'yams»*. 512 [in Russian].
3. Hoxhlerner, M. M., Eiher, H. V. (1970) *K voprosu o roli proizvol'noj i neproizvol'noj pamyati v processe obucheniya grammaticheskim strukturam inostrannogo yazyka. Vestnik Har'kovskogo universiteta. № 58. 238–239* [in Russian].
4. Krajg, G. (2000) *Psihologiya razvitiya. 7-u muzhdunarodnoe izdanie. Sankt-Peterburg: «Piter»*. 497–498 [in Russian].
5. Luriya, A. S. (1998) *Yazyk i soznanie. Pod redakciej E. D. Homskoj. Rostov n/D: «Feniks»*. 416 [in Russian].
6. Majkl Erard (2012) (angl. Michael Erard, 1967 g. r.) *«Fenomen poliglotov» Al'pina Biznes Buks. Moskva. 91* [in Russian].
7. *Odarennye deti: Per. s anglijskogo (1991). Obshch. red. G. V. Burmenskoj i V. G. Sluckogo; Pred. V. M. Sluckogo. М.: Progress. 376* [in Russian].
8. Rubinshtejn, S. L. (2000) *Osnovy obshchej psihologii-SPb: Izdatel'stvo «Piter»*. 712 [in Russian].
9. Teplov, B. M. (1985) *Izbrannye trudy. V 2-h t. М. [in Russian]*.
10. Homskij, N. (1962) *Sintaksicheskie struktury. Novoe v lingvistike (vyp. 2)*. М.: Izdatel'stvo inostranoj literatury [in Russian].

11. Sheffer, D. (2011) *Deti i podrostki. Psihologiya razvitiya*. 6-e izdanie. Sankt-Peterburg: Piter. 969 [in Russian].
12. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press [in English].
13. Ellis, R. (2005) *Second language acquisition & language pedagogy*. Philadelphia, PA: Clevedon. In Barbara Kerr, Sanford Cohn, and Kara T. McAlister. ISB4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Somerville, MA: Cascadilla Press. 1177–1186.
14. Shea C. H., Shebilske W. L., Worchel S. (1993) *Motor learning and control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Лавриченко Наталья Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена лингвистической одаренности как разновидности отраслевых одаренностей. Рассмотрены предпосылки и сенситивные периоды развития языковых способностей у детей в процессе взросления, а также условия и факторы трансформации способностей в одаренность, талант. Отдельное внимание уделено подвидам лингвистической одаренности в совокупности их характеристик, функциональных проявлений и особенностей практической реализации.

Ключевые слова: язык, лингвистически одаренная личность, развитие способностей.

Отримано редакцією 30.05.2019 р.

УДК 378:37.091.12.011.3 - 051:8

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-111-117

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ТЕКСТОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Святогорів Ігор Анатолійович

аспірант кафедри української мови та літератури
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
e-mail: slgaryk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-4397-197X

У статті проаналізовано реалізацію прагматичного компонента публіцистичних текстів у процесі текстотворчої діяльності студентів. Автором розглянуто роль вербального компонента у досягненні прагматичної мети публіцистики, розкрито структуру прагматики тексту на декількох рівнях: фонографічному, лексичному, синтаксичному та текстовому. Звернуто увагу на необхідність вивчення слова як компонента мовленнєвої діяльності. Визначено текстотворчу діяльність студентів як процес створення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем і жанром.

Ключові слова: прагматика; прагматичний компонент; публіцистичний текст, текстотворча діяльність.

Постановка проблеми. Особливістю засвоєння мови на сучасному етапі є вивчення її в соціальному аспекті, адже завдяки такому підходу ми можемо більш детально зрозуміти функціонування мови та умови її розвитку, пояснити складні явища у сфері лінгвістики. Використання лексичного багатства мови, виражальних засобів допомагають автору досягти мети висловлювання, впливати на читача. Тому для кожного публіцистичного тексту характерною є прагматична спрямованість.

Актуальність прагматичного аспекту тексту визначається тим, що на сьогодні інформація, яку ми отримуємо із засобів масової інформації, є невід'ємним складником повсякденного життя. Кожен, хто дивиться телевизор, слухає радіо, користується Інтернетом, купує друковані видання або просто виходить на вулицю, автоматично поповнює численні ряди її споживачів. Урахування важливості таких текстів для відображення навколишньої дійсності в мові та мовленні є продуктивним аспектом текстотворчої діяльності майбутніх

фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою формування текстотворчих умінь суб'єктів навчальної діяльності займалися такі науковці, як: О. Андрієць, В. Бадер, І. Варнавська, О. Глазова, Н. Грона, І. Нагрибельна, М. Оліяр, Л. Паламар, Н. Янко та ін.

Прагматичні аспекти текстового рівня вивчалися І. Гальперінім, Г. Колшанським, В. Наєром, З. Тураєвою та ін. Учені доводять, що смисловою одиницею комунікації може бути не окреме висловлювання, а тільки текст, оскільки в ньому здійснюється завершеність визначеного смислу комуні кантів [1, с. 21]. Якщо раніше лінгвісти визначали прагматику як науку про відношення знаків (слів) до мовця, то предмет сучасної прагматики – зв'язний і достатньо довгий текст у його динаміці – дискурс, співвіднесений із головним суб'єктом, з «Его» всього тексту, з людиною, яка промовляє текст» [2, с. 332].

Мета статті – дослідити реалізацію прагматичного компонента під час створення студентами текстів публіцистичного стилю.

Виклад основного матеріалу. Людський фактор є головним поняттям у прагматиці. Прагматика вивчає всі умови, за яких людина використовує мовні знаки, тобто умови адекватного вибору та застосування мовних одиниць з метою досягнення кінцевої мети комунікації – впливу на партнера, створення прагматичної настанови.

Наукові джерела репрезентують прагматичну настанову як «матеріалізований у тексті усвідомлений конкретний намір адресанта для створення відповідного впливу на адресата» [3, с. 3; 4, с. 8]. Призначення текстів публіцистичного стилю – переконання, вплив на маси, формування в людей визначеного ставлення до різноманітних проблем, повідомлення інформації, що має суспільне значення. Прагматична настанова у таких текстах реалізується шляхом інформаційної цілеспрямованості й установки на дії читацької аудиторії.

Прагматична мета публіцистичного тексту досягається використанням вербального компонента: економія мовних засобів, лаконічність викладу при інформативній насиченості; наявність суспільно-політичної лексики і фразеології, переосмислення лексики інших стилів (зокрема, термінологічної); застосування характерних для цього стилю мовних стереотипів, кліше; жанрова багатогранність, різноманітність стилістичного використання мовних засобів, багатозначності слова, ресурсів словотвору (авторські неологізми), емоційно-експресивної лексики; уживання зображувально-виразних засобів мови, зокрема засобів стилістичного синтаксису (риторичні питання і вигуки, паралелізм побудови, повтори, інверсія тощо).

Жанри публіцистичного стилю активно взаємодіють із текстами інших функційних стилів, використовуючи їх прагматичні засоби і прийоми. У них, за словами дослідників, спостерігається змішування розмовної мови, щоб бути зрозумілим, наукового стилю, щоб бути точним, художнього, щоб справити враження. Уплив на читача (переконання, полеміка, агітація, пропаганда) вимагає широкого застосування експресивних мовних засобів. Якщо в художній літературі експресивність має індивідуально-образний характер і має на меті емоційний і естетичний вплив на читача, то експресивність у публіцистиці слугує впливу на маси з метою спонукання їх до активних дій, а також формування суспільної думки.

Виявляється тенденція до зближення норм усної й писемної мови: з одного боку, оскільки варіанти писемної мови сприймаються як найбільш очевидно нормативні, то вони починають діяти і в усному мовленні, з іншого боку – навіть у діловому стилі відбувається процес поступової відмови від застарілих, книжно-писемних форм і конструкцій, що закріплюється мовною практикою публіцистики.

У науковій літературі структура прагматики тексту репрезентована декількома рівнями (*фонографічний, лексичний, синтаксичний та текстовий*) із властивими тільки їм одиницями.

На фонографічному рівні акцентуються такі одиниці: графон (стилістично значуще відхилення від графічного стандарту чи орфографічної норми, що створює ефект автентичності й достовірності позначення індивідуальних чи діалектних порушень фонетичної норми), великі літери, лапки, курсив, підкреслення. Такі графічні засоби розкривають задум адресанта, його ставлення до ситуації, маркують підтекст повідомлення. У висловлюваннях будь-якого стилю, і в тому числі в публіцистичних текстах, адресант застосовує курсив для

акцентування висловлювання, заохочуючи адресата звернути увагу саме на це повідомлення, створюючи при цьому прагматичний ефект. Завдяки використанню такого графічного прийому, здійснюється розподілення інформації на компоненти за ступенем її важливості. За допомогою виділення шрифту адресант вносить додаткову інформацію, виділяє окремі моменти повідомлення, що призводить до потрібного впливу на адресата. Така зовнішня нестандартність тексту підвищує шанси на успішність комунікації.

Капіталізація – ще один поширений спосіб, який використовується на фонографічному рівні. Застосовуючи великі літери, адресант намагається конкретизувати повідомлення. Слово, написане великими літерами, набуває особливого семантичного значення і це обумовлено далеко не нейтральним ставленням адресанта до виділеної одиниці. Основна функція великої літери у ділових документах – це посилене експресивність висловлювання. Інколи велику літеру використовують для компресії повідомлення.

Дослідження прагматики на синтаксичному рівні акцентується в розрізі прагматики словосполучення і прагматики речення. Словосполучення, як і слово, не володіє комунікативною самостійністю, але як і слово, має своє оцінне прагматичне значення, яке може змінюватися в кожній конкретній ситуації. Як і в слові, значення у словосполученні може бути прихованим іншими типами значень, і декодування його залежить від екстралінгвістичних чинників та від контексту, тобто від тих слів, які входять у це словосполучення й інтерпретують ставлення адресанта до мовлення.

Система прагматики словосполучення складається із таких елементів, як емотивний, оцінний, комунікативний компоненти та прагматичне значення, яке залежить від ситуації спілкування. Основна відмінність словосполучення від речення полягає у тому, що самостійні комунікативні дії виконуються тільки за допомогою речень або текстів. Усі рівні, розташовані до речення, а це слова та словосполучення, утворюють так звану номінативну базу і, у свою чергу, речення та текст вважаються комунікативним підґрунтям. Це доводить той факт, що речення характеризується своїм адресантом та адресатом і формується в комунікативно-прагматичному контексті. Цілком зрозуміло, що прагматичний потенціал речення набагато потужніший за потенціал словосполучення і може застосовуватись для опису визначеної ситуації. Речення у прагматичному плані набагато ближче знаходиться до тексту, ніж до словосполучення. Прагматику речення визначено його організацією. Причому ефективність розуміння повідомлення залежить саме від організації речення. Найпоширеніші серед них – питальні речення, чіє активне дослідження можна пояснити тим, що вони формують і стимулюють комунікативний процес. Цим і пояснюються два основні завдання, які реалізує адресант під час використання запитання: отримання інформації (вихідна мета) та здійснення комунікативного акту (кінцева мета). Таким чином, стає очевидним, що засоби синтаксичного та текстового рівнів мови відіграють важливу роль у передачі інформації.

Текст створюється із чогось і це щось (одиниці мови) передає смисли, які створюють прагматичний ефект. Інколи достатньо одного слова у всьому висловлюванні, щоб здогадатись про прагматичний задум мовця, адже в семантиці цього слова закодована інформація про ставлення мовця до того, що він повідомляє. Отже, лексичні одиниці повинні бути базовими не тільки номінативної, але й прагматичної діяльності. Таким чином, разом з прагматикою висловлювання та тексту існує прагматика слова. Цілком очевидно, що якщо виключити прагматичний аспект із семантики слова, це приведе до абстрагування семантики від реальної ситуації спілкування.

Слово стає одним із основних засобів для вираження необмеженого числа думок і для реагування на необмежену кількість ситуацій. Необхідність вивчення слова як компонента мовленнєвої діяльності підтверджує той факт, що саме слово стає головним провідником інтенції людини, яка творить мовлення, основою для правильного розуміння смислу висловлювання. Саме людина є творцем слова, а тому в слові відображається багато проблем дослідження мови саме в комунікативно-прагматичному аспекті, тобто мови в ситуації спілкування.

Прагматика слова намагається дати відповідь на запитання: «З якою метою

використано слово?», «За яких умов правомірне використання такого слова?», а не «Що означає це слово?».

Слово має своє прагматичне значення, тобто те значення, яке воно набуває в ситуації спілкування. Це доводить той факт, що прагматичний компонент характеризує слово саме з позицій умов комунікації і особистості мовця. Саме за допомогою прагматичної інформації слова ми можемо досягти ефективного спілкування. Формуючи висловлювання або текст, мовець добирає мовні засоби, які є релевантні комунікативній ситуації, причому ця відповідність визначається не тільки референтним значенням слова, а й пов'язується з його прагматичними характеристиками.

До основних рис мови публіцистики належать: економія мовних засобів, стислість викладу і водночас інформативне його навантаження; уживання зрозумілих слів та висловів; використання суспільно-політичної термінології; помітна наявність мовних кліше, штампів; переосмислення лексики інших функціональних стилів, чіткість синтаксичних конструкцій, ретельно продумане вживання слів, використання різних виразних та зображальних засобів. Тому робота для організації текстотвірчої діяльності (а саме створення публіцистичних текстів) потребує ретельної підготовки та планомірної діяльності.

У контексті сучасних вимог випускники закладу вищої освіти мають оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, виробити стійкі вміння і навички, набути творчих якостей, критичного мислення, сформувані ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, здатність до продуктивної комунікації. Оскільки базовим складником комунікації є текст, особливої ваги набуває текстотвірча діяльність. Уміння створювати тексти (усні і письмові) є показником сформованості мовної культури особистості, її лінгвокреативності.

На основі аналізу мовознавчих і лінгводидактичних джерел із досліджуваної проблеми визначено *текстотвірчу діяльність* студентів як процес, організований викладачем чи самоорганізований, створення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом, жанром [5].

У процесі самостійної роботи під час вивчення дисципліни «Сучасна українська мова» з метою реалізації прагматичного аспекту публіцистичних текстів студенти виконували такі текстотвірчі завдання:

1. Перекажіть казку про Червону Шапочку, використовуючи засоби публіцистичного стилю.
2. Розгляньте словниковий склад поданого уривка. Усі слова тексту розподіліть на групи за характером значення (лексичне, граматичне, емоційне).

Крути, Крути, вас не забути!

Уже стало традицією у дні національної пам'яті збиратися біля пам'ятника Тарасові Шевченку. 29 січня, у день 94-ї річниці трагічної загибелі юних киян у нерівному бою під Крутами з більшовицькою ордою, що сунула на беззахисний Київ, сюди знову прийшли небайдужі. О 14 годині пополудні звідси під гаслом «Вони загинули, щоб ми жили» рушили маршем вулицями Одеси понад 200 націоналістів різного віку, переважно молодь...

Ті юнаки, це майже діти, котрі у вирішальний для молодої країни час цілком добровільно – й це дуже важливо знати! – пішли у ту смертельну віхолу – вони виграли той бій. То була перемога – хоч і ціною життя. Тому й повинні ми це пам'ятати. Вони цілком свідомо зробили свій вибір. Згадаймо звернення студентів Київського університету від 11 січня 1918-го, коли Україна виявилася беззахисною перед ворогами: «Треба за всяку ціну зупинити цей похід, який може привести Україну до страшної руїни і довговічного занепаду. Хай кожен студент України пам'ятає, що в цей час злочинно бути байдужим».

Молоді люди не могли залишатися байдужими. Саме молодь виявилася найбільш жертвовною у той дуже небезпечний час. І про це треба також завжди пам'ятати. Так, вони виграли той нерівний двобій. Не їх вина у тому, що соціалістичний уряд фактично роззброїв молоду республіку, що був надто довірливим, навіть отримуючи ультиматуми. І що тодішня еліта не зуміла відстояти незалежність. Сьогодні бездумно обеззброєна країна також

стоїть перед небезпекою: з одного боку — зневажена Європою, а з іншого — її суверенність загрожена тиском зі сторони не надто дружнього сусіда, що знову затуляє нашу державу у вельми небезпечні для її суверенітету об'єднання. Ще й із середини ці імперські заміри підтримують свої ж, внутрішні, недоброзичливі.

Тому Крути — це не лише генетична пам'ять народу. Й не тільки шана подвигу юних патріотів, котрі навічно залишаться у пантеоні українських героїв. Це ще й урок, який треба добре засвоїти. Це — приклад для нинішньої патріотичної молоді, котра живе у зовсім інших умовах, але за дуже подібних обставин. Вона може й повинна взяти — і бере! — на себе відповідальність за долю нації (За матеріалами Інтернетних джерел).

3. Уведіть подані фразеологізми в речення публіцистичного змісту (у контексті різних жанрів: нарис, фейлетон, рецензія), які будуть ключовими для передачі змісту тексту на тему «Відпочинок»:

- **ангельське терпіння** – безмірне і доброзичливе терпіння.
- **аж з медом та з маком** – сказати щось облесливо, нещиро, удавано доброзичливо.
- **аж жижки сіпає** – хто-небудь має сильне бажання або страх до чогось.
- **аж волосся дибки стало** – хто-небудь має сильне бажання або страх до чогось.
- **блудити словами** – говорити без потреби; говорити нісенітниці.
- **брати на кпини** – глузувати; кепкувати; насміхатись з когось.
- **вискочити як голий (козак, Кузьма) з маку (зневажл.)** – недоречно, невчасно сказати що-небудь або виступити з чимсь.
- **втерти маку (часнику)** – побити, суворо покарати кого-небудь.
- **вставляти палиці в колеса** – перешкоджати, заважати кому-небудь у здійсненні чогось.
- **думки колесом заходили** – хто-небудь втратив ясність, чіткість, послідовність мислення.
- **дірка без бублика** – нічого.
- **де Макар телят не пас** – далеко.

4. Напишіть есе на тему (за вибором студента): «Сучасні книжки схожі на пінопласт: кришиться і не прожовується» (Т. Зарівна); «Людина, коли щаслива, – вона гонорова. Інших недобачає. Думає, що Бога за бороду злупала. А то Бог її на своєму гачку тримає...» (Марія Матіос); «У житті є біле й чорне, – і від того воно дістає смак» (Г. Пагутяк).

Висновки. Прагматична цінність тексту вимірюється прагматичним ефектом – ефектом впливу на реципієнта (читача). Суттєвою рисою публіцистичного тексту є його яскраво виражений прагматичний потенціал. Публіцистика орієнтована лише на сучасне суспільство, передбачає негайний відгук адресата (читача). Саме ця яскраво виражена прагматична спрямованість на сучасного читача визначає специфіку відбору мовних засобів, що максимально посилюють прагматичний потенціал тексту.

Вивчення публіцистики, її аналіз значною мірою сприяють формуванню якостей, які відповідають потребам морально здорової людини, спонукають майбутнього фахівця до творчої діяльності, формують здатність пропагувати прогресивні ідеї, учення, знання, здоровий спосіб життя, досліджувати закономірні, об'єктивні процеси, не знищуючи індивідуальність, яка є формою вираження об'єктивних закономірних зв'язків. Тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні інших засобів вербального компонента, щоб переконати читача, змусити його зайняти визначену суспільну позицію.

Список використаних джерел

1. Мецлер А. А. Прагматика коммуникативных единиц. Кишинёв: Штиинца, 1990. 100 с.
2. Степанов Ю. С. В поисках прагматики: (Проблема субъекта). Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. Москва, Наука. 1981. № 4, с. 332.
3. Подолкова С. В. Средства реализации коммуникативности в научно-технических текстах (на материале текстов технической рекламы и аннотаций научно-экспериментальных статей) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Сумск. гос. ун-т. Сумы, 2001. 200 с.
4. Наер В. Л. Прагматика текста и ее составляющие. *Прагматика и стилистика*. Сб. науч. тр. МГЛУ.

Москва, 1985. Вып. 245. С. 4–13.

5. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

PUBLICISTIC TEXTS PRAGMATIC COMPONENT REALIZATION IN THE PROCESS OF TEXT GENERATING BY FUTURE SPECIALISTS

Sviatohorov Ihor

ukrainian Language and Literature Department, PhD student
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Kolehium»

Introduction. *The use of a rich variety of language vocabulary and expressive means helps the author to achieve the purpose of the utterance, influence on the reader. Therefore, each publicistic text is characterized by a certain pragmatic orientation.*

Topicality of the pragmatic aspect of the text is determined by the fact that today the information, which we obtain from mass media, is an integral part of everyday life. Consideration of the importance of such texts for the surrounding reality representation in language and speech is a productive aspect of text generating by future specialists.

Purpose. *The purpose of this paper is studying the pragmatic component realization in the process of publicistic texts generating by the students.*

Methods. *Methods of componential, contextual and distribution analysis are used in this paper.*

Results. *In this paper pragmatic attitude is defined as addressor's conscious intention to influence on the addressee in a certain way. The author examines the role of the verbal component in the achievement of the pragmatic purpose of publicistic texts as well as an active interaction of publicistic style genres with the texts of other functional styles by means of employing their pragmatic means and techniques.*

Text pragmatics structure was revealed on several levels: phonographic, lexical, syntactical and textual. The pragmatic system of a phrase is comprised of emotive, evaluating, communicative components; it also includes pragmatic meaning, which depends on the situation of communication.

Originality. *Pragmatics of the sentence is defined by its organization. The most wide-spread types of sentences are interrogative ones and an active study of them can be explained by the fact that they form and stimulate the communication process. This explains two major tasks carried out by the addressor when he asks a question: obtaining information (initial purpose) and performing an act of communication (ultimate purpose).*

Text generating by students was defined as a process of creating meaningful communicative units (from a separate sentence to the whole text), grammatical structure and composition of which is motivated by style and genre.

Conclusion. *Pragmatic value of the text is measured by the pragmatic effect – the effect of influence on the recipient (reader). An essential feature of the publicistic text is its pronounced pragmatic potential. Publicistic texts are oriented exclusively towards the modern society and presuppose an immediate response of the addressee (reader). Exactly this pronounced pragmatic orientation at a modern reader determines the specificity of selecting language means which enhance the pragmatic potential of the text to its maximum.*

Keywords: *pragmatics; pragmatic component, publicistic text, text generating.*

References

1. Mecler, A. A. (1990) Pragmatika kommunikativnyh edinic. Kishin'gov: Shtiinca [in Russian].
2. Stepanov, Yu. S. (1981) V poiskah pragmatiki: (Problema sub'ekta). Izvestija Akademii nauk USSR. Serija literatury i jazyka. M.: Nauka. 10 [in Russian].
3. Podolkova, S. V. (2001) Sredstva realizacii kommunikativnosti v nauchno-tehnicheskikh tekstah (na materiale tekstov tehnichekoj reklamy i annotacij nauchno-jeksperimental'nyh statej). Candidate's thesis. Sumy [in Russian].
4. Naer, V. L. (1985) Pragmatika teksta i sostavl'jajushhie. *Pragmatika i stilistika – Pragmatics and stylistics, issue 245, 4–13* [in Russian].
5. Grona, N. V. (2017). Pidgotovka studentiv pedagogichny`x koledzhiv do formuvannya u molodshy`x shkolyariv tekstotvorchy`x umin`. Nizhy`n: PP Ly`senko M. M. [in Ukrainian].

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Святогоров Игорь Анатольевич

аспирант кафедры украинского языка и литературы

Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

В статье проанализирована реализация прагматического компонента публицистических текстов в процессе текстообразующей деятельности студентов. Автором рассмотрена роль вербального компонента в достижении прагматической цели публицистики, раскрыта структура прагматики текста на нескольких уровнях: фонографическом, лексическом, синтаксическом и текстовом. Обращено внимание на необходимость изучения слова как компонента речевой деятельности. Текстообразующая деятельность студентов определена как процесс создания смысловых коммуникативных единиц (от отдельного предложения до целого текста), грамматическая и композиционная структура которых мотивированная стилем и жанром.

Ключевые слова: прагматика; прагматический компонент; публицистический текст, текстообразующая деятельность.

Отримано редакцією 19.05.2019 р.

УДК 373.3.34.015.3.613.(480)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-117-124

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ФІНЛЯНДІЇ

Карпусь Ольга Сергіївна

аспірантка кафедри педагогіки

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: olgaamour@i.ua

ORCID ID: 0000-0003-0176-5681

У статті розглянуто нормативно-правові засади здоров'язбережувального виховання школярів Фінляндії. З'ясовано, що прийняття здоров'язбережувальних законів, проектів і програм спричинило зміни пріоритетних напрямів в освіті та вихованні в багатьох країнах світу. У загальноосвітніх школах Фінляндії під час здоров'язбережувального виховання адміністрація шкіл керується низкою законів, що є важливою частиною Конституції Фінляндії. У статті зроблено аналіз основних статей нормативно-правової бази здоров'язбережувального виховання у фінських загальноосвітніх школах, які мають важливий вплив на освітній процес.

Ключові слова: здоров'язбережувальне виховання, здоровий спосіб життя, нормативно-правові засади, школярі, загальноосвітні школи, Фінляндія.

Постановка проблеми. Питання здоров'я людини, здорового способу життя в умовах сучасного стану екології, форм і засобів утримання чи досягнення здоров'я кожного члена суспільства цікавить дослідників усього світу. З метою формування, зміцнення та збереження здоров'я в багатьох країнах світу створюються мережі шкіл здоров'я, вводяться тематичні предмети, упроваджується здоров'язбережувальне виховання в заклади дошкільної, початкової, загальної середньої та вищої освіти тощо. Одним із найважливіших завдань здоров'язбережувального виховання школярів є формування здорового способу життя як ключового чинника збереження здоров'я нації. У переважній більшості європейських країн питання здоров'язбережувального виховання школярів вирішується на державному рівні. У загальноосвітніх школах Фінляндії здоров'язбережувальне виховання підкріплене Конституцією Фінляндії. А тому в межах нашого дослідження вважаємо за доцільне зосередитися на нормативно-правових засадах здоров'язбережувального виховання школярів у Фінляндії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У міжнародному огляді політики Фінляндії «Здоров'я для всіх», опублікованому в 1991 році, відзначається, що розроблення політики здійснювалося переважно Міністерством соціальних справ і охорони здоров'я. Вивченням нормативно-правового забезпечення здоров'язбережувальної освіти в загальноосвітніх школах Фінляндії займалися такі дослідники: Г. Ванханен, К. Леппо, М. Коскінен, В. Сеппо та інші.

Останніми роками актуалізувалися дослідження, спрямовані на зміцнення здоров'я,

зокрема в межах програм, які фінансуються Фінською Академією. Міністерство соціальних справ та охорони здоров'я Фінляндії також відіграє важливу роль у фінансуванні досліджень. Протягом багатьох років внесок Міністерства соціальних справ та охорони здоров'я включав інвестиції в «центри передового досвіду» в Інституті УКК і в університетах Ювяскюля, Куопіо і Тампере [1; 2].

Серед українських науковців, які досліджували проблеми становлення та правове підґрунтя здоров'язбережувального виховання в європейських країнах, слід зазначити О. Єжову, А. Бесєдіну, Т. Бережну, Т. Бойченко та інших. Предмет наукового інтересу дослідників становили закони, постанови, накази, резолюції, концепції, декларації, потрібні для встановлення законності, відповідності, проведення аналізу та складання висновку щодо здоров'язпрямованої діяльності в освітній сфері.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення нормативно-правових засад здоров'язбережувального виховання школярів у Фінляндії. Фінська система зміцнення здоров'я і здоров'язбережувального виховання в школах є недостатньо дослідженою у вітчизняному науковому просторі, що зумовлює необхідність вивчення законів про здоров'язбереження.

Виклад основного матеріалу. Фінляндія дуже відповідально ставиться до питань здоров'язбереження населення та соціальних питань. Завдяки цьому в країні вдало впорядковується політика охорони здоров'я, налагоджується економіка та інші сфери.

Зміцнення здоров'я у Фінляндії відбувається на основі низки законодавчих актів, які:

- визначають основні конституційні права населення на зміцнення здоров'я;
- устанавлюють обов'язок первинної медичної допомоги сприяти здоров'ю;
- забезпечують великий обсяг, високі повноваження та визначають витрати для

Міністерства соціальних справ та охорони здоров'я;

- визначають основні обов'язки Міністерства освіти та місцевих органів влади;

– приділяють особливу увагу проблемам зловживання тютюном, наркотиками та алкоголем.

Розглянемо детальніше нормативно-правову базу здоров'язбереження у Фінляндії. У главі 2 «Основні права і свободи» Конституції Фінляндії (Розділ 190 «Право на соціальне забезпечення») зазначається, що державні органи управління мають забезпечити для кожного члена суспільства адекватні соціальні та медичні послуги і сприяти здоров'ю населення [1].

У наступному документі «Закон про первинну медичну допомогу» у Главі 1 «Первинна медична допомога» зазначено, що первинна медична допомога – це допомога, яка стосується всіх людей та їхнього життя в навколишньому середовищі та медична допомога для окремих осіб, а також пов'язані з нею заходи, спрямовані на підтримку і зміцнення стану здоров'я населення.

У «Законі про алкоголь» (The Alcohol Act) (Глава 1. Загальні положення, Розділ 1. Мета Закону) є положення про запобігання згубним соціальним і медичним наслідкам, що викликані надмірним уживанням алкоголю, шляхом контролю споживання алкогольної продукції. У цьому ж Законі (Глава 7. Державна алкогольна монополія. Стаття 36. Завдання Державної алкогольної монополії) стверджується, що Державна алкогольна монополія має:

1) контролювати роздрібну торгівлю і має єдині на це права, передбачені даним Законом;

2) проводити дослідження з алкоголю в тому обсязі, який більш детально прописаний Міністерством соціальних справ і охорони здоров'я, стежити за розвитком алкогольної ситуації в країні, а також надавати інформацію про несприятливі наслідки вживання алкоголю тощо;

3) щорічно подавати до Державної ради доповіді про розвиток алкогольної ситуації в країні і різноманітні заходи, які були вжиті для досягнення мети, визначеної в пункті першому [1].

Для управління завданнями, передбаченими в «Законі про алкоголь», щорічно до державного бюджету включається асигнування, що відповідає щонайменше 0,7 % щорічного доходу від податку на алкогольні напої.

Крім того, важливим документом є «Закон про заходи щодо зменшення куріння

тютюну» (The Act on Measures to Reduce Tobacco Smoking (910/1984)), а саме Розділ 1. Пункт 27 вимагає, щоб урядовий бюджет включав асигнування, що виділяють мінімум 0,45 % розрахункового доходу від акцизного збору на тютюн для запобігання курінню та забезпечення здоров'язбережувального виховання, а також для таких допоміжних заходів, як: інформаційна пропаганда, дослідження явища куріння тютюнових виробів, подальші заходи для зменшення куріння, що узгоджені з Міністерством соціальних справ та охорони здоров'я. У 2000 році асигнування становили 0,75 % від розрахункового доходу від тютюнового мита [2].

В «Указі про зменшення тютюнопаління» (Decree on Measures to Reduce Tobacco Smoking (Statute № 225/1977)) в розділі 5 зазначається, що під час організації інформаційної та освітньої діяльності, а також у підготовці навчальних програм з охорони здоров'я та інших матеріалів, спрямованих на зменшення куріння, Міністерство соціальних питань та охорони здоров'я спеціально використовує експертизу та послуги Міністерства освіти, центральних організацій місцевої влади [2]. Розділ 17 «Указу про зменшення тютюнопаління» вимагає, щоб Міністерство соціальних справ та охорони здоров'я видавало щорічний звіт про зміни в підвищенні чи зменшенні рівня куріння, оцінку впливу різних заходів на це явище та звіт про майбутні заходи щодо зменшення негативного впливу тютюну на здоров'я дітей, молоді й дорослих.

У Розділі 19 «Указу про зменшення тютюнопаління» зазначається, що заклад, призначений місцевою владою, відповідає за керівництво та координацію освітньої та інформаційної діяльності, спрямованої на зменшення куріння, а також на підготовку та прийняття рішень щодо інших обов'язків, які покладаються на місцеві органи влади відповідно до закону про тютюн.

Важливу роль у здоров'язбережувальній діяльності у Фінляндії відіграє «Закон про помірність праці» (The Temperance Work Act (828/1982)). Пункт 10 даного закону вимагає, щоб державний бюджет включав щорічні асигнування, що охоплюють мінімум 40 грошових одиниць (пенні – до 2002 року) на кожного громадянина, зареєстрованого в країні, які повинні використовуватися для запобігання несприятливим наслідкам зловживання наркотичними речовинами відповідно до щорічного плану розподілу, підтвердженого Міністерством соціальних справ та здоров'я.

Одним із найважливіших у Фінляндії вважається «Закон про охорону здоров'я» (Health Protection Act). Метою цього Закону є підтримка та сприяння здоров'ю населення та особистості, а також запобігання, зменшення та усунення факторів у житловому середовищі, які можуть становити небезпеку для здоров'я (охорона здоров'я) (Глава 1. Загальні положення. Розділ 1. Мета Закону) [1].

У «Законі про охорону здоров'я» небезпека для здоров'я означає хворобу або інше порушення здоров'я людини, виникнення чинника або стану, що може знизити рівень сприятливості життєвого середовища особи або населення.

У Розділі 4 (Вище керівництво і контроль) «Закону про охорону здоров'я» зазначено, що на Міністерство соціальних питань та охорони здоров'я покладається: вище керівництво та контроль за дотриманням цього самого Закону; планування й управління охороною здоров'я всіх членів суспільства будь-якого віку.

Особливим нормативно-правовим актом для здоров'язбережувальної політики вважається також «Фінський закон про місцеве самоврядування» (The Finnish Local Government Act (17 March 1995)). У законі зазначено, що Фінляндія поділяється на місцеві органи влади, де автономія жителів гарантується Конституцією. Повноваження місцевих органів влади щодо прийняття рішень здійснює рада, обрана резидентами. Положення про згадані ради, а також про референдуми і право мешканців брати участь, впливати на управління місцевими органами влади викладені в наступних розділах цього Закону (Глава 1. Загальні положення. Розділ 1. Муніципальна автономія). Місцеві органи влади мають сприяти добробуту і благополуччю своїх мешканців і сталому розвитку своїх автономних частин.

У Розділі 2 «Функції місцевої влади» закон вимагає, щоб органи місцевого самоврядування виконували функції, які вони вже виконували під час своєї автономії, і ті, які визначені законом. Місцевим органам влади не можуть бути надані нові функції або обов'язки,

а також вони не повинні бути позбавлені функцій або прав, крім прийняття цього законодавства. За домовленістю, місцеві органи влади можуть виконувати державні функції, крім тих, що входять до їхньої автономії [1].

Місцеві органи влади виконують функції, передбачені законом, самостійно або у співпраці з іншими місцевими органами влади. Місцеві органи влади також можуть забезпечити послуги, необхідні для виконання своїх функцій від інших постачальників послуг. Такий підхід допомагає уникати перенавантажень і стресів, що можуть призвести до порушення здоров'я різних шарів суспільства.

Основу для зміцнення здоров'я встановлює Програма Прем'єр-міністра Фінляндії (Другий уряд міністра Пааво Ліппонена (15 квітня 1999 року)). Розділ 8 засвідчує, що трудове життя, соціальна політика та політика у сфері охорони здоров'я є тісно пов'язаними між собою. Зв'язок є й між динамічним соціальним розвитком та особистими можливостями людини і її активною участю в суспільному житті. Уряд підкреслює вагомість роботи і сприяє заходам, що спрямовані на запобігання і зменшення проблем бідності, соціального неблагополуччя та накопичення стресу. Особливий наголос робиться на тому, що здоров'я населення та його поліпшення – один із основних чинників, що впливають на прийняття державних рішень. Таким чином розвиток здоров'язбережувальної роботи з усіма членами суспільства перебуває в центрі програми Уряду Фінляндії.

Конкретні заходи, описані в Програмі Прем'єр-міністра Фінляндії, включають:

- податки на прибуток, трансферти соціальних доходів, платежі та послуги, які створюють добре спроектоване та мотивувальне ціле;
- сприяння співпраці між різними гілками адміністрації для вирішення проблем знедолених верств громади з точки зору існування, праці, освіти, житла, соціальної структури, середовища проживання та потреби в послугах;
- розширення та поліпшення системи охорони здоров'я;
- збереження функціональних можливостей та загального добробуту дітей, дорослих, працівників похилого віку й забезпечення різноманітних стимулів для збереження власного здоров'я [1].

Проте головним органом, який забезпечує якість здоров'язбережувального виховання школярів, є Національна агенція освіти Фінляндії, що працює над розробленням національних базових навчальних програм для дошкільної, базової, загальної середньої освіти, базової освіти в галузі мистецтва, а також навчальні програми для підготовчого навчання, призначеного для іммігрантів, ранкові та денні заходи для дітей шкільного віку [4].

Навчальні програми визначають низку ключових цілей, зміст і політику освіти. Національні навчальні програми забезпечують міцну основу для навчання. Заклади освіти, у свою чергу, розробляють власні місцеві навчальні програми на основі національних навчальних планів. Попередній національний базовий навчальний план для базової освіти був підтверджений у січні 2004 року та введений у школах у серпні 2006 року.

Щодо здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії в «Національному плані» зазначено, що здоров'язбережувальна освіта ґрунтується на міждисциплінарній основі. Метою такої освіти є обізнаність школярів щодо збереження здоров'я та становлення власного благополуччя. Учні повинні навчитися контролювати власні емоції, опанувати пізнавальні й функціональні навички [4]. Розуміння явища «здоров'я» як основної цінності людини є ключовим мотивом для початку здоров'язбережувального виховання школярів. Завдяки здоров'язбережувальному вихованню учні повинні дізнатися про:

- поширені національні захворювання і фактори ризику;
- вигляд безпечного середовища;
- певні дії щодо власного здоров'я та здоров'я оточуючих;
- послуги соціального забезпечення та психологічну допомогу й усі процедури їх отримання;
- небезпеку шкідливих звичок;
- правильне харчування тощо.

Основні пункти щодо розвитку і тривалості життя, які мають розуміти школярі, викладено в загальних положеннях «Національного плану»:

- життя людини складається із народження, різних етапів фізичного росту та активності (ритм життя, сон, спокій, стрес, тощо);
- важливість фізичної активності;
- харчування повинно бути збалансованим;
- зміцнення здоров'я повинно стати пріоритетом у житті;
- соціальні стосунки, психічне здоров'я та його зміни мають величезний вплив на здоров'я людини;
- підтримка балансу тіла та розуму;
- розуміння своїх обов'язків у суспільстві;
- психологічний і соціальний розвиток, розвиток сексуальності [3].

Щодо стану здоров'я в повсякденному житті, який залежить від особистого вибору учня, у «Національному плані» зазначено, що учні мають право:

- задовольняти потреби в харчуванні, урахувавши фізичні особливості організму (хвороби, алергічні реакції);
- отримувати інформацію й допомогу у вирішенні різних життєвих ситуацій (наркоманія, токсикоманія, алкоголізм, куріння, інфекційні захворювання, насилля, проблеми сексуального характеру);
- навчитися контролювати емоції, запобігати стресу;
- отримувати соціальний захист і бути в безпеці;
- перебувати у здоров'язбережувальному середовищі під час навчання та праці;
- отримувати медичні послуги та послуги соціального забезпечення, що гарантують права дітей та молоді [3].

Завдяки вищезазначеним принципам здоров'язбережувального виховання школярі орієнтуються:

- 1) в особливостях різних етапів життя та його тривалості;
- 2) у впливі різних типів активності на здоров'я людини;
- 3) можуть обирати більш здоровий тип харчування для себе та близьких;
- 4) розрізняють вплив того чи іншого оточення на звички, активність, рішення і здоров'я;
- 5) знають, як формувати, розвивати і зберігати власне здоров'я;
- 6) аналізують причини та наслідки проблемних ситуацій і моделюють їх розв'язання тощо [3].

Крім того, у фінській законодавчій базі існує низка національних програм, які мають на меті регулювання здоров'язбереження у країні:

- Програма охорони здоров'я «Здоров'я 2015» (Health 2015 public health programme);
- Національна програма розвитку соціального забезпечення та охорони здоров'я, програма Касте (National Development programme for Social Welfare and Health Care, the Kaste programme);
- Національний план дій щодо зменшення нерівності в охороні здоров'я на 2008–2011 роки (National action plan to reduce health inequalities 2008–2011);
- Фінський закон про соціальне забезпечення [5].

Програма охорони здоров'я «Здоров'я 2015» є одним із найкращих способів підвищення рівня здоров'я серед фінів, зменшення різких відмінностей у рівнях здоров'я населення задля його підвищення. Зниження відмінностей у сфері охорони здоров'я між групами населення є однією з ключових цілей національної програми.

Відповідно до восьми основних цілей програми «Здоров'я 2015» стан здоров'я населення має бути покращений за рахунок зменшення нерівності та підвищення добробуту найбільш незахищених груп населення. Метою є також зменшення смертності. Для цього проводилася серія семінарів із залученням декількох сотень учасників із різноманітних фахів, а потім обговорювалися питання зміцнення здоров'я впродовж життя. Вони стали основою для консультативного документа, надісланого для коментарів наприкінці 1999 року, що призвело

до прийняття принципового рішення (щодо програми «Здоров'я 2015»), підготовленого Міністерством соціальних справ та охорони здоров'я Фінляндії та прийнятим Державною Радою у 2001 році.

У програмі «Здоров'я 2015» бере участь низка суб'єктів. Серед яких можна виділити:

- муніципалітети;
- бізнес-спільноту;
- наукову спільноту;
- освітній сектор;
- громадянське суспільство [5].

У цей час установлюються як загальні, так і життєві цілі, пов'язані зі здоров'ям. Загальні цілі охорони здоров'я спрямовані на збільшення тривалості життя, зменшення нерівності та більшого задоволення системою охорони здоров'я. Основні цілі збільшення тривалості життя спрямовані на:

- дітей – поліпшення здоров'я та добробуту;
- підлітків – скорочення паління та обмежене вживання наркотиків і алкоголю;
- молодь – зниження смертності від насильства та нещасних випадків;
- працюючих дорослих – підвищення пенсійного віку за рахунок покращення функціональних можливостей;

функціональних можливостей;

– літніх людей – підтримання тенденції до зростання функціональних можливостей людей 75 років і старших [1].

Національна програма розвитку соціального забезпечення та охорони здоров'я, програма Касте ставить за мету: 1) зменшити нерівність у добробуті та здоров'ї; 2) створити клієнтоорієнтовані структури та служби соціального забезпечення й охорони здоров'я. Проте основна увага приділяється вирішенню проблем, спрямованих на сприяння фізичному, психічному та соціальному благополуччю, а також запобігання проблемам для всього населення. Програма Касте складається з шести підпрограм і законодавчих реформ та рекомендацій, пов'язаних із ними. Цілі програми Касте досягаються за рахунок співпраці місцевих органів влади і спільних муніципальних рад, різних гілок влади, громадських організацій, приватних компаній, освітніх установ, а також національних і регіональних науково-дослідних центрів [5].

Національний план дій щодо зменшення нерівності в охороні здоров'я на 2008–2011 роки був першою програмою, яка передбачала практичні рекомендації щодо зменшення соціально-економічних нерівностей у сфері охорони здоров'я. План дій вважався необхідним, оскільки нерівність зберігається, незважаючи на зусилля, вжиті за допомогою політики охорони здоров'я та соціальної політики.

План дій головним чином реалізовувався у таких трьох пріоритетних сферах:

- заходи соціальної політики (покращення безпеки доходів та освіти, зниження рівня безробіття та поганого житла);
- зміцнення передумов для здорового способу життя (заходи щодо сприяння здоровій поведінці всього населення з особливою увагою до груп знедолених, де нездорова поведінка є поширеною);
- підвищення доступності й високої якості соціальних та медичних послуг для всіх.

Фінський закон про соціальне забезпечення передбачає різноманітні проекти та посібники з різних аспектів пропаганди здорового способу життя, формування здоров'я та соціального забезпечення. За Законом, вони готуються для підтримки муніципалітетів. Національний інститут охорони здоров'я та соціального забезпечення Фінляндії розробив систему рівноправних даних Tea-Viisari (фінською), яку муніципалітети можуть використовувати для моніторингу та порівняння своєї роботи зі зміцнення здоров'я [5].

Загалом, система фінської здоров'язбережувальної політики складається з національного, регіонального та місцевого рівнів влади, сильної структури закладів освіти, професійних організацій та інституцій і підвищеної уваги до ролі засобів масової інформації та відображення здоров'я в засобах масової інформації [5].

Високого рівня здоров'я у Фінляндії вдалося досягти завдяки багатьом факторам,

зокрема:

- глобалізації широкого кола питань, пов'язаних зі зміцненням здоров'я;
- упровадженню здоров'язбережувальної освіти у школи та інші заклади освіти;
- зміни ставлення до проблем здоров'я населення;
- динаміці культурного, соціального та економічного розвитку, що прямо чи опосередковано впливає на створення можливостей (або перешкод) для здоров'я населення (наприклад, членство в ЄС, економічні коливання, швидкий розвиток інформаційного суспільства тощо).

Висновки. На основі викладеного матеріалу можна зробити висновок, що у Фінляндії до політики у сфері охорони здоров'я та здоров'язбережувального виховання ставляться дуже відповідально. Про це свідчить низка нормативно-правових актів, які регулюють питання здоров'язбереження як школярів, так і дорослого населення. До процесу здоров'язбережувального виховання молодшого покоління залучені загальнонаціональні, регіональні та місцеві органи влади, що свідчить про прогресивний розвиток здоров'язбереження у школах і країні.

Перспективи подальших розвідок. У зв'язку зі стрімким зростанням зацікавленості українського освітянського загалу фінським досвідом з метою його можливої екстраполяції, обрана тема заслуговує подальшого детального вивчення.

Список використаної літератури

1. Review of national Finnish health promotion policies and recommendations for the future. Retrieved from: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74743/E78092.pdf. (дата звернення: 10.09.19).
2. Vanhanen, H. (2002). Review of health promotion in Finland (in the 90's). WHO Expert Committee, 10-20 March 2002, Helsinki, Finland. Nongovernmental organizations group. Thursday, on 14 March. 3 pp.
3. Health education. New national core curriculum for basic education. Retrieved from: https://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf. (дата звернення: 12.05.19).
4. National core curricula for education. Retrieved from: http://oph.fi/download/177312_ordering_core_curricula_2014.pdf. (дата звернення: 12.05.19).
5. National programmes. Health and welfare inequalities. Retrieved from: <https://thl.fi/en/web/health-and-welfare-inequalities/national-programmes>. (дата звернення: 19.05.19).

NORMATIVE AND LEGAL FOUNDATIONS OF HEALTH EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN FINLAND

Karpus Olha
PhD student

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Introduction. *The article deals with the problem of human health, which is considered to be one of the priority directions of school policies. It is stressed that adoption of health laws, projects and programs has led to changes in priority areas in education and upbringing in many countries around the world. At the comprehensive schools in Finland, health education is regulated by a number of laws that are an important part of the Constitution of Finland. The article analyzes main provisions of the normative and legal base of health education, which have an important influence on the educational process.*

The purpose of the article is to analyze the normative and legal foundations of health education of students in Finnish secondary schools.

Methods: *analysis of educational literature, normative and legal documents, induction and deduction.*

Results. *The Finnish system of health promotion and health education at schools is not well researched, so it gives grounds for a detailed analysis of the laws on healthcare.*

Originality. *The scientific novelty of the research results lies in studying and presenting a complete list of Finnish laws and normative acts regulating health education.*

Conclusion. *Finland is very responsible to the issues of healthcare of the population and social issues. Thanks to this, the healthcare policy is well organized in the country, the economy and other areas are developing. A number of legal acts regulating healthcare for schoolchildren and adults evidences this. Health-saving work with younger generations involves national, regional and*

local authorities, indicating progressive development of health education at schools and in the country. Due to the rapid growth of curiosity in the Finnish experience, the issue chosen deserves further detailed study.

Key words: health education, healthy lifestyle, normative and legal foundations, schoolchildren, secondary schools, Finland.

References

1. Review of national Finnish health promotion policies and recommendations for the future. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74743/E78092.pdf [in English].
2. Vanhanen, H. (2002) Review of health promotion in Finland (in the 90's) WHO Expert Committee, 10–20 March. Helsinki, Finland. Nongovernmental organizations group. Thursday, on 14 March. 3 [in English].
3. Health education. New national core curriculum for basic education. URL: https://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf [in English].
4. National core curricula for education. URL: http://oph.fi/download/177312_ordering_core_curricula_2014.pdf [in English].
5. National programmes. Health and welfare inequalities. URL: <https://thl.fi/en/web/health-and-welfare-inequalities/national-programmes> [in English].

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ФИНЛЯНДИИ

Карпусь Ольга Сергеевна

аспирантка кафедры педагогики

Сумской государственной педагогического университета имени А. С. Макаренки

В статье рассмотрены нормативно-правовые основы здоровьесберегающего воспитания школьников Финляндии. Определено, что принятие здоровьесберегающих законов, проектов и программ привело к изменениям приоритетных направлений в образовании и воспитании во многих странах мира. В общеобразовательных школах Финляндии во время здоровьесберегающего воспитания администрация школ руководствуется перечнем законов, которые являются важной частью Конституции Финляндии. В статье осуществлен анализ основных статей нормативно-правовой базы здоровьесберегающего воспитания в финских общеобразовательных школах, которые оказывают особое влияние на образовательный процесс.

Ключевые слова: здоровьесберегающее воспитание, здоровый образ жизни, нормативно-правовые основы, школьники, общеобразовательные школы, Финляндия.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 377:331.5:656.61

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-124-132

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-МОРЯКІВ

Єжокіна Юлія Іванівна

аспирантка

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ

e-mail: julianka2008@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3415-1064

У статті актуалізовано проблему цілеспрямованого формування правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків. Витлумачено термін «правова культура майбутніх кваліфікованих робітників-моряків» як інтегральну властивість, яка характеризує рівень розвитку особистості у сфері права, виявляється у правомірній професійній діяльності й законослухняній поведінці кваліфікованого робітника-моряка і потребує володіння правовим мінімумом у галузі трудового та гуманітарного права, національного і міжнародного законодавства з судноплавства, навичок правомірних дій та необхідних професійно-етичних якостей. На основі аналізу змісту феномену конкретизовано структуру правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового компонентів.

Ключові слова: правова культура, кваліфіковані робітники-моряки, родові поняття, видова ознака, структура, компонент.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство дедалі більше усвідомлює важливість і

значущість правової компетентності, правової культури, правової свідомості громадян, оскільки усвідомлення людьми цінності права та відтворення такого ставлення у щоденній професійній діяльності є запорукою становлення правової держави. Однак у нашому сьогоденні поки що маємо суттєві утруднення з прогресивним розвитком морально-правових відносин, з верховенством права в усіх галузях діяльності людини. Розкол суспільства за системою світоглядно-ціннісних орієнтацій, правовий нігілізм, настрої соціально-правової незахищеності, суперечності у системі основних суспільних цінностей ускладнюють процес формування правової культури як на рівні суспільства, так і на рівні особистості та професіонала.

Вказані негативні чинники мають місце і в системі професійної освіти, зокрема при підготовці кваліфікованих робітників-моряків. Нині є суперечність між замовленням суспільства на кваліфікованих робітників-моряків з високим рівнем сформованості правової культури та недостатнім рівнем розробленості теоретичного і методичного забезпечення її формування й, відповідно, низькою професійно-правовою підготовленістю випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗППО) морського профілю. Зазначена суперечність підкреслює актуальність проблеми цілеспрямованого формування правової культури учнів у ЗППО морського профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені наголошують на тому, що індивідуально-правовий досвід людини мотивує її поведінку та діяльність, є опертям формування правової свідомості особистості, її правової компетентності, цінностей правової культури, та, відповідно, визнається дієвим чинником правомірної поведінки в суспільстві. Отже, проблема формування правової культури тих, хто навчається, не є новою для педагогічної теорії та практики, вона завжди була об'єктом дослідження не лише педагогіки, а й правової психології, теорії держави і права, кримінології та ін. Зокрема, аспектам формування професійної культури майбутніх фахівців у різних професійних сферах присвячені наукові праці Г. Балла, М. Бойко, А. Видри, А. Винеславської, Н. Волошко, В. Гриньової, Е. Климова, А. Просфори, В. Рибалки та ін. Безпосередньо проблему формування правової культури особистості вивчали такі вчені, як Д. Абашідзе, Г. Васянович, Г. Балюк, К. Волинка, Л. Герасіна, Н. Головка, І. Голосніченко, В. Камінська, М. Кейзеров, І. Козубовська, О. Макеєва, О. Скакун, А. Сухарьова, Л. Твердохліб, М. Фіцула, Н. Фоменко, Ю. Шемшученко та ін.

Демонструючи розмаїття підходів, думок, позицій щодо сутності феномену правової культури особистості, дослідники єдині у тому, що це утворення особистості, яке поєднує соціально-правові та юридичні знання, морально-правові цінності, навички правомірних дій, зразки правослухняної поведінки. Натомість варто відзначити, що проблема формування правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків поки що не була предметом самостійного науково-педагогічного дослідження.

Мета дослідження – на основі аналізу змістових характеристик уточнити поняття та конкретизувати структуру правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків.

Виклад основного матеріалу. Правову культуру вчені потрактовують по-різному, насамперед залежно від її носія. Найчастіше розглядають два взаємозалежні феномени: правова культура суспільства і правова культура особистості. Правова культура суспільства є частиною його загальної культури, характеризується правовим станом суспільства, правовими цінностями, які були створені людьми за всю історію розвитку права. При цьому рівень правосвідомості, стан законодавства, законності та правопорядку визначають показниками правової культури суспільства.

У розумінні правової культури особистості вчені демонструють різні підходи. Зокрема, О. Скакун стверджує, що правова культура притаманна фахівцям, які мають юридичну освіту, професійно займаються юридичною діяльністю і є результатом безперервної взаємодії з правовими явищами, а її носії потребують фахової освіти і практичної підготовки. Особи, які мають професійний рівень правової культури, мають більш високий ступінь знань і розуміння правових явищ, а також професійної поведінки.

На противагу щойно згаданому підходу інші вчені [3] переконують, що правова культура притаманна кожному фахівцю, усім, хто займається професійною діяльністю. Підтримуємо позицію О. Рем у тому, що саме у правовій культурі особистості інтегруються морально-правові риси та ціннісні орієнтації, які є важливою складовою загального професійного розвитку фахівця та впливають на його професіоналізм [5].

Наприклад, з появою міжнародного ринку праці моряків сфера морського судноплавства перетворилася на першу у світі справжню глобальну галузь. Це привело до посилення міжнародних заходів регулювання. Насамперед це стосується питань зайнятості, професійного навчання, репатріації, оплати праці, безпеки, медичного і побутового обслуговування, а також соціального забезпечення. З огляду на специфіку роботи моряків для ефективного виконання професійних обов'язків та захисту власних прав вони мають бути обізнаними у міжнародному морському праві, трудовому та соціальному праві.

Правова робота на судах – це комплекс заходів, спрямованих на реалізацію в повсякденній діяльності судна вимог чинного законодавства. До основних напрямів правової роботи можна віднести набуття членами екіпажу правового мінімуму, основ міжнародного морського права, гуманітарного права, правил дій з підтримання та встановлення миру та безпеки, правил дій в особливих обставинах, підвищення рівня правової культури та правового виховання [1; 4].

Отже, уважаємо, що доцільним для нашого дослідження є насамперед витлумачення поняття «професійно-правова культура». Нагадаємо, що визначення поняття – це логічна операція, яка розкриває зміст поняття або встановлює значення терміна, який позначає це поняття, дозволяє відрізнити предмет, відбиваний поняттям, від подібних до нього предметів. При розкритті поняття визначення є реальним, а при встановленні значення терміна – номінальним. У нашому випадку маємо обґрунтувати *реальне* визначення (визначення, що розкриває істотні та загальні ознаки поняття «професійно-правова культура»). Водночас пропонуємо розглядати *атрибутивно-реляційне* визначення – через найближчий рід і видову ознаку.

При проведенні вказаної логічної операції послуговуємося такими вимогами-правилами (В. Павлов):

- визначення має бути пропорційним: обсяг поняття, яке визначається (Dfd – дефінієндум), має бути рівним обсягу поняття (Dfn – дефінієнс), яке є визначальним ($Dfd \circ Dfn$);
- визначення не повинно утворювати в собі кола (коли Dfn визначається саме через себе або коли в одному контексті Dfd визначається через Dfn , а Dfn через Dfd);
- визначення не повинно бути внутрішньо суперечливим;
- визначення не повинно бути заперечним, тобто його дефінієнс має містити тільки ствердження стосовно дефінієндуму;
- слід мати на увазі, що кожному дефінієндуму може відповідати низка дефінієнсів: $Dfd = Dfn_1$ або Dfn_2 або ... або Dfn_n , тобто не існує абсолютно завершених і абсолютно досконалих визначень;
- визначення повинно бути ясным і чітким;
- визначення повинно містити повний зміст поняття, що визначається, тобто всі його суттєві ознаки.

Доцільно, на нашу думку, вказати, що поряд з операцією визначення, яка роз'яснює зміст поняття, треба мати на увазі логічну операцію поділу поняття. За її правильним застосуванням обсяг родового поняття (множини) розподіляється на ряд видових понять (підмножин) за певною ознакою.

Отже, для уточнення поняття «професійно-правова культура» визначимося з найближчою родовою ознакою (родовим поняттям). Зазвичай, потрактовуючи правову культуру вчителя, інженера, лікаря, вчені у дефініціях вказують на такі родові поняття, як: *особистісне утворення; характеристика особистості; стійка здатність особистості; складна властивість особистості; інтегральна якість особистості; характер і рівень*

творчої діяльності особистості; форма правосвідомості особистості та ін. Коротко зупинимося на сутнісних характеристиках вказаних понять.

Насамперед психологи до особистісних утворень відносять риси особистості як характеристики людини (стійкі особливості поведінки) – домінування, загальна активність, мужність, самовпевненість, товариськість, рефлексивність, емоційність, співпраця та ін. Саме особистісні риси (С. Максименко) є структурним особистісним утворенням, хоч це поняття може мати досить строкате тлумачення в межах певної теорії особистості.

Властивості особистості зазвичай потрактовують як суб'єктивні сили, сталі душевні якості людини, що утворюються в процесі тривалої діяльності, виховання та самовиховання. Якості особистості найчастіше пов'язують зі спрямованістю, досвідом, особливостями психічних процесів, біопсихічними властивостями, що включають накладені на них підструктури здібностей і характеру. У свою чергу, характеристика особистості – це сукупність специфічних ознак, властивостей, позитивних рис чи недоліків людини.

З огляду на вищезазначене вважаємо, що найближчою родовою ознакою поняття *«професійно-правова культура»* є *«інтегративна властивість особистості»*.

Акцентуючи увагу на основних правилах визначення понять, виокремимо суттєві видові ознаки професійно-правової культури. Дозволимо собі нагадати, що в даному випадку йдеться про комплексне поняття, яке описує складні соціальні явища, а тому маємо схарактеризувати декілька видових відмінностей. По-перше, услід за О. Рем [5] визнаємо, що правова культура є *ступенем і характером професійно-правового розвитку особистості*. Мова, зокрема, про те, що оволодіння професійною діяльністю є системним процесом, у якому вагому роль відіграє і правова підготовка того, хто навчається. Безперечно, рівні професійного зростання майбутнього фахівця, робітника якби «корелюють» з рівнями опанування правомірної діяльності, з законослухняною поведінкою учня чи студента.

По-друге, дефініція досліджуваного поняття має включати ознаку, яка пояснює інтегративність структури феномену, його складність. Правова культура – це система цінностей, яка характеризує рівень розвитку особи у сфері права і є відображенням ступеня набуття особистістю правових знань, розуміння правових норм, усвідомлення цінності права та здатності застосовувати набуті знання на практиці.

Як вказують дослідники, професійно-правова культура особистості не обмежена виключно формальними юридичними знаннями. Вона передбачає: формування правового світогляду, розвиток мотивації до опанування правових знань; активну позицію особи у професійно-правовій підготовці; емоційно-вольові здатності правомірної поведінки в суспільстві; розвиток поваги до права, усвідомлення цінності права; формування переконань у значущості правозастосувальної практики, особистих обов'язків; особистої відповідальності за прийняті рішення і власні вчинки та ін. Тому другою ознакою професійно-правової культури особистості визначаємо *збалансоване поєднання комплексу правових знань, умінь, навичок, потреб та мотивів правомірної діяльності, морально-правових рис, етичних цінностей та особистісно-професійних якостей, здатностей підвищувати свій інтелектуальний і морально-правовий рівні*.

По-третє, професійно-правова культура має виявлятися не тільки в дотриманні професійних норм, правил, вимог до різних складників професійної діяльності, детермінувати її результативне виконання, а й забезпечувати стійку життєдіяльність особи в умовах сучасних соціальних ризиків і викликів. Багатофакторний соціально-політичний простір, інформаційно і комунікаційно насичене соціальне середовище вимагають правової освіченості, сформованості правової свідомості та впевненої реалізації правомірної поведінки людини. Тому до суттєвих видових ознак досліджуваного поняття варто віднести ознаку *«ефективно розв'язувати соціально-правові ситуації»*.

Таким чином, *професійно-правова культура* – це інтегральна властивість особистості, що є ступенем і характером професійно-правового розвитку особи, виявляється у правомірній професійній діяльності та законослухняній поведінці людини і зумовлює здатність фахівця успішно розв'язувати соціально-правові ситуації за рахунок

збалансованого поєднання комплексу соціально-правових та юридичних знань, морально-правових цінностей, навичок правомірних дій та необхідних професійно-етичних якостей.

Щоб застосувати визначену дефініцію до майбутніх кваліфікованих робітників-моряків, визначитися з актуальністю професійно-правової підготовки фахівців морського транспорту, наведемо фрагмент кваліфікаційної характеристики матроса 2 класу [2]:

«Завдання та обов'язки матроса 2 класу: «Несе вахту на ході судна на містку та вахту на стоянці біля трапу згідно із судновим розкладом. Бере участь в: управлінні стерном, веденні належного візуального та слухового спостереження, контролі за безпечною вахтою; прибиранні палуб та суднових приміщень; суднових роботах; роботах з технічного обслуговування корпусної частини; у підготовці вантажних приміщень, вантажних засобів та інвентарю до навантаження, вивантаження та прибирання їх по-похідному; відкриванні й закриванні люків трюмів; швартовних роботах згідно із судновим розкладом; виконанні робіт з вантажних операцій. Стежить (за вказівкою помічника капітана) за: розміщенням вантажу під час вантажних операцій; надійним закріпленням люкових кришок, задраюванням горловин цистерн; справністю трубопроводів і трюмних трапів, лял, стічних колодязів, чистотою приймальних сіток, щільним зачиненням ляльних кришок перед початком вантажних операцій; збереженням вантажу в трюмі. Не допускає розміщення в трюмі вантажних місць з несправною тарою або маркуванням, що не відповідає документації. Забезпечує порядок і чистоту в трюмі. Доповідає вахтовому помічнику капітана про виявлені порушення або пошкодження, та про припинення вантажних операцій. Контролює сепарування вантажу та, у разі необхідності, здійснює облік вантажу. Використовує аварійне обладнання встановленого на судні розкладу за тривогами. Дотримується правил охорони праці, протипожежного захисту, особистої гігієни та охорони навколишнього середовища».

З викладеного вище можемо констатувати, що майбутнім робітникам-морякам вкрай важливо володіти компетентностями у галузі національного і міжнародного законодавства з судноплавства: з розвитком професії робітника морського транспорту формуються професійні норми, правила, вимоги до представників морської професії, норми відносин в полікультурному середовищі, розвиваються морально-правові риси та ціннісні орієнтації, які суттєво впливають на його професіоналізм.

Таким чином, **правова культура майбутніх кваліфікованих робітників-моряків** – це інтегральна властивість, яка характеризує рівень розвитку особистості у сфері права, виявляється у правомірній професійній діяльності та законслухняній поведінці кваліфікованого робітника-моряка і потребує володіння правовим мінімумом у галузі трудового та гуманітарного права, національного і міжнародного законодавства з судноплавства, навичок правомірних дій та необхідних професійно-етичних якостей, уможливорює професійно-правову активність особи та захист своїх прав при розв'язанні соціально-правових ситуацій. Правова культура моряка передбачає набуття правосвідомості, знань у галузі права, постійне правове виховання, розуміння принципів правовідносин, перетворення накопиченої інформації у галузі права на особисті переконання, розвиток стереотипів правомірної поведінки, розуміння значущості законів, зацікавленість у правовій підготовці, а також правозастосування при здійсненні професійної діяльності.

На основі аналізу підходів учених до характеристик правової культури та результатів власного наукового пошуку виокремлюємо такі змістові складові правової культури майбутніх кваліфікованих робітників морського транспорту:

- правомірна поведінка;
- юридичні знання;
- переконання;
- правові норми і принципи;
- гуманітарний світогляд;
- активність у професійно-правовій підготовці;
- орієнтація на духовні ідеали і традиції народу;

- інтерес до правових цінностей, ідеалів і символів суспільства;
- адекватна взаємодія з правовим освітнім середовищем;
- знання, джерела права;
- об'ємні знання законів і підзаконних актів;
- розуміння принципів права учасників процесу професійної діяльності;
- професійне ставлення;
- знання стереотипів правової поведінки у своїй групі;
- усвідомлення цінності права в житті суспільства;
- усвідомлення прав і свобод інших людей;
- переважання мотивацій вищих категорій у власній правовій діяльності;
- правова результативність у повсякденному житті;
- активна участь у пропаганді правових знань;
- участь у правоохоронній діяльності;
- здатність до ідентифікації, самооцінки своєї правової культури;
- інтерпретація загальнолюдських цінностей;
- толерантність і культурне співробітництво;
- дотримання правових норм життєдіяльності в полікультурному середовищі;
- знання можливих шляхів і способів вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності;
- уміння знайти правову інформацію, знайти і зібрати аргументи;
- уміння переконувати під час розв'язання професійно-правових ситуацій;
- навички психологічної експрес-діагностики особливостей особистості громадян інших країн;
- навички оцінювання своїх вчинків із погляду норм етики і моралі;
- навички спілкування з громадянами (зокрема, інших країн) відповідно до норм етикету;
- навички психологічного правомірного впливу на особистість;
- уміння стримувати емоції;
- уміння перетворювати знання на твердження про необхідність формування правової культури;
- дисциплінованість і відповідальність;
- виконання приписів правових норм;
- упевненість у правильності і справедливості правових принципів;
- емоційно-ціннісне ставлення до цінності права і правовідношень в певній галузі;
- володіння правовими поняттями, термінами, нормами в системі морського права;
- знання нормативно-правових актів у галузі морського транспорту;
- ціннісне ставлення до себе, до власної професійної діяльності, до навчання.

У процесі здійснення структурно-компонентного аналізу професійно-правової діяльності цих працівників урахувалися вимоги до правових знань, умінь, навичок, особистісних якостей, якими мають володіти майбутні матроси та мотористи (машиністи). За наведеними підходами виділено п'ять взаємозалежних та взаємообумовлених компонентів правової культури моряка:

– *мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає сформованість ціннісних орієнтацій майбутнього моряка, морально-етичних цінностей, інтересу до професії, прагнення до особистого та професійного самовдосконалення та саморозвитку, виховання правових ідеалів та переконань, які зумовлюють цілеспрямовану професійну правову поведінку. Цей компонент стимулює майбутнього моряка до підвищення обізнаності у правовій сфері. Показником сформованості компонента є потреба у самовдосконаленні, соціально-ціннісні мотиви законослухняної поведінки;

– *когнітивний компонент* передбачає наявність соціально-правових та юридичних знань (вимоги нормативних актів про охорону праці та навколишнього середовища, основи

трудового законодавства, основи національного та міжнародного законодавства з судноплавства). Складається із системи правових знань, вироблених наукою, правил і порядку застосування норм права та ін. Цей компонент утворюється з системи правових знань та знань про норми їх застосування в межах здійснення професійної діяльності, характеризується усвідомленням необхідності набуття знань для оволодіння правовою культурою, розумінням її необхідності для виконання професійних обов'язків;

– *діяльнісний компонент* складається з комплексу вмій та навичок, які вможливають застосування знань у сфері права у професійній діяльності для ефективного виконання трудових обов'язків, захисту власних прав, свобод, інтересів та інших учасників професійної діяльності. Він складається з системи правоправних дій, правового поведіння, навичок правового регулювання і вчинків при виконанні професійних обов'язків. Цей компонент характеризує соціально-правову поведінку майбутнього моряка;

– *особистісно-рефлексивний компонент* передбачає наявність сформованого світогляду, громадянську активність, самосвідомість, морально-етичні якості, вимогливість до себе, уважність та спостережливість, відповідальність за результати своєї праці та здатність до рефлексії. Це система моральних орієнтирів і настанов, що визначають спрямованість дій моряка на ствердження та захист власних прав, свобод і законних інтересів, а також прав, свобод і законних інтересів інших учасників професійної діяльності, а також високу самооцінку;

– *емоційно-вольовий компонент* передбачає здатність до розуміння власного емоційного стану, цілеспрямованість при виконанні професійних обов'язків, наполегливість, неконфліктність, емоційну стійкість у стресових ситуаціях, почуття власної гідності та готовність долати труднощі. Цей компонент виражає емоційно-ціннісне ставлення до права і законодавства, наявність сили волі для захисту прав, свобод та законних інтересів при розв'язанні майбутнім кваліфікованим робітником-моряком соціально-правових ситуацій, зокрема в полікультурному середовищі.

Висновки. Отже, у дослідженні обґрунтовано атрибутивно-реляційне визначення правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків, а саме: правова культура майбутніх кваліфікованих робітників-моряків – це інтегральна властивість, яка характеризує рівень розвитку особистості у сфері права, виявляється у правомірній професійній діяльності й законослухняній поведінці кваліфікованого робітника-моряка і потребує володіння правовим мінімумом у галузі трудового та гуманітарного права, національного і міжнародного законодавства з судноплавства, навичок правомірних дій та необхідних професійно-етичних якостей та вможливує професійно-правову активність особи, захист своїх прав при розв'язанні соціально-правових ситуацій.

Засобами структурно-компонентного аналізу професійно-правової діяльності цих працівників виділено п'ять взаємозалежних та взаємообумовлених компонентів правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний, емоційно-вольовий.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з визначенням та обґрунтуванням педагогічних факторів та умов ефективного формування правової культури майбутніх кваліфікованих робітників-моряків.

Список використаної літератури

1. Герганов Л. Д. Професійна підготовка робітників морського профілю з урахуванням міжнародних вимог. *Професійне навчання на виробництві*: зб. наук. праць / Ред. кол.: Ничкало Н. Г. (голова) та ін. Київ, 2009. Вип. 3. С. 88–97.
2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (Випуск 67. Водний транспорт), наказ Міністерства транспорту України від 10.12.2001 № 863 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0863361-01> (дата звернення: 10.05.2019).
3. Єгоров О. П. Правова культура: поняття, елементи та рівні. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2011. Вип. 9. С. 13–18.
4. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г. (ПДМНВ-78) с поправками (консолидированный текст). СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. 806 с.

5. Рем О. М. Сутність та зміст правової культури майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* / Гол. ред. М. О. Носко. Чернігів: ЧНПУ, 2011. Вип. 90. С. 189–192.

STRUCTURAL-INFORMATIVE COMPONENTS OF LEGAL CULTURE OF INTENDING SKILLED SAILORS

Yezhokina Yulia

post-graduate student of the Institute of vocational education and training
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

Introduction. *Currently, there is a contradiction between the order of the society for skilled sailors with a high level of legal culture formation and the insufficient level of theoretical and methodological provision of its formation, and, accordingly, the low professional and legal readiness of graduates of vocational (vocational education and training) institutions (VET institutions) of marine profile.*

Purpose. *On the basis of the analysis of informative characteristics, to clarify the concept and specify the structure of the legal culture of intending skilled sailors.*

Methods. *To achieve the given goal and solve the problems of the research, adequate research methods were used: theoretical - analysis of the psychological and pedagogical literature on the problem - to identify the state of the studied problem in pedagogical theory and practice; analysis, synthesis, abstraction, generalization - for studying and substantiating the structure of the legal culture of intending skilled sailors.*

Results. *The concept was defined: the legal culture of intending skilled sailors. On the basis of the analysis of the approaches of scientists to the characteristics of legal culture and the results of their own scientific research, the informative components of the legal culture of intending skilled workers of maritime transport are distinguished.*

Originality. *Five interrelated and mutually related components of the legal culture of intending skilled sailors are the following: motivational-valuable, cognitive, action-related, personal-reflexive, emotional-willed are allocated by means of structural-component analysis of professional-legal activity of intending skilled sailors.*

Conclusion. *Thus, the study substantiates the attributive and relational definition of the legal culture of intending skilled sailors, namely: the legal culture of intending skilled sailors is an integral property that characterizes the level of personality development in the field of law; it is manifested in lawful professional activity and law-abiding behavior of skilled sailors, and requires the possession of a legal minimum in the field of labor and humanitarian law, national and international navigation legislation, skills of lawful actions and the necessary professional and moral qualities, and enables the professional and legal activities of person, defense of their rights in dealing with social and legal situations.*

Key words: *legal culture, skilled sailors, generic notion, type attribute, structure, component.*

References

1. Gerganov, L. D. (2009) Professional training of marine workers based on international requirements. *Professional training in production: Collection of scientific works*. Kyiv. Issue 3. 88-97 [in Ukrainian].
2. Reference book of qualification characteristics of occupations of workers (2001). *Order of the Ministry of Transport of Ukraine*. Dated December 10, 2001, № 863 (as amended). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0863361-01> [in Ukrainian].
3. Egorov, O. P. (2011) Legal Culture: Concepts, Elements and Levels. *The Legal Bulletin of the University «KROK»*. Issue 9. 13–18 [in Ukrainian].
4. International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978 (STCW-78) as amended (consolidated text) (2010). SPb.: CJSC«TCHHIMF». 806 [in Russian].
5. Rem, O. M. (2011) The essence and content of the legal culture of future engineer-educators. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko*. Chernihiv: ChNPU. Issue 90. 189–192 [in Ukrainian].

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ-МОРЯКОВ

Ежокина Юлия Ивановна

аспирантка

Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, г. Киев

В статье актуализировано проблему целенаправленного формирования правовой культуры будущих квалифицированных рабочих-морьяков. Истолковано термин «правовая культура будущих квалифицированных рабочих-морьяков» как интегральное свойство, характеризующее уровень развития личности в сфере права, оказывается в правомерной профессиональной деятельности и законопослушном поведении квалифицированного рабочего-морьяка и требует владения правовым минимумом в области трудового и гуманитарного права, национального и международного законодательства по судоходству, навыков правомерных действий и необходимых профессионально-нравственных качеств. На основе анализа содержания феномена конкретизировано структуру правовой культуры будущих квалифицированных рабочих-морьяков как единство мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, личностно-рефлексивного и эмоционально-волевого компонентов.

Ключевые слова: правовая культура, квалифицированные рабочие-морьяки, родовое понятие, видовой признак, структура, компонент.

Отримано редакцією 07.06.2019 р.

УДК 378.147+530:531.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-132-140

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИЧЕННЯ ТЕМИ «ОСНОВНА ЗАДАЧА ДИНАМІКИ ЗВ'ЯЗАНИХ СИСТЕМ»

Завражна Олена Михайлівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики навчання фізики

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: zavragna@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7716-7138

Мороз Іван Олексійович

доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики навчання фізики

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

e-mail: students11.2016@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4965-1352

Стаття присвячена висвітленню методичних аспектів вивчення теми «Основна задача динаміки зв'язаних систем». На відміну від загального курсу «Механіка», при вивченні теоретичного курсу «Класична механіка» уже на початковому етапі – при формулюванні основної задачі механіки систем із в'язями – студенти стикаються з багатьма узагальненими і абстрактними поняттями, формування яких ставить перед викладачами безліч методичних проблем, які потрібно вирішити. Авторами статті узагальнено результати аналізу навчальних посібників та власного досвіду. На основі цього розглянуто один із можливих способів обґрунтування основної задачі механіки зв'язаних систем. Згідно з цим способом пропонується спочатку введення таких понять: механічні системи, механічні в'язі, класифікація в'язей, аксіома про звільнення від в'язей. Такий підхід дозволяє сформулювати у студентів достатньо глибоке й стійке розуміння цих понять та суттєво полегшує формулювання основної задачі механіки невільної системи.

Ключові слова: вчителі фізики, класична механіка, в'язі, сили реакції, механічна система.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної науки, впровадження її досягнень у виробництво та побут, прагнення вищої освіти України до підготовки фахівців, здатних працювати за європейськими стандартами, вимагає значного посилення фундаментальної компоненти в освітньому процесі [1]. Тому сучасні навчальні посібники і все науково-методичне забезпечення освітнього процесу повинні базуватися на деяких загальних теоріях, які є фундаментом усієї теоретичної підготовки. Таким фундаментом при підготовці фахівців фізико-математичного профілю, особливо вчителів фізики, є загальні принципи, які в

компактній формі містять не лише всі відомі експериментальні та теоретичні положення, але й дозволяють прогнозувати нові відкриття. Такі принципи дійсно були відкриті – це інтегральні варіаційні принципи, які вперше були сформульовані в механіці, і при підготовці вчителів фізики вони починають вивчатися в курсі теоретичної фізики у першому її розділі – «Класична механіка». Але на відміну від загального курсу «Механіка», у якому студенти лише поглиблюють свої шкільні знання, при вивченні класичної механіки уже на початковому етапі, при формулюванні основної задачі механіки систем із в'язями, вони стикаються з багатьма узагальненими і абстрактними поняттями, формування яких ставить перед викладачами безліч методичних проблем, які потрібно вирішити.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання формулювання основної задачі вивчення зв'язаних механічних систем залишилося поза увагою методичної науки, воно зовсім не висвітлене у методичній літературі й лише фрагментарно описується в деяких навчальних посібниках [2–6], що є недостатнім і необґрунтованим.

Тому метою статті є висвітлення методичних аспектів вивчення теми «Основна задача динаміки зв'язаних систем».

Виклад основного матеріалу. Узагальнивши результати аналізу навчальних посібників і власного досвіду, зупинимось детальніше на розгляді одного із можливих варіантів обґрунтування основної задачі механіки зв'язаних систем, який ми використовуємо на перших лекціях з класичної механіки.

Мета вивчення теми передбачає ознайомлення студентів з різними класами механічних систем, з класифікацією в'язей.

Згідно з метою зміст теми розкривається за допомогою таких питань:

- механічні системи;
- механічні в'язі;
- формулювання обмежень, які накладають в'язі;
- наведення класифікації в'язей;
- введення аксіоми про звільнення від в'язей;
- ознайомлення з поняттям сили реакції в'язей;
- наголошення на проблемах, що вносять в'язі у розв'язання основної задачі динаміки невільних систем.

Вивчення теми доцільно розпочати з нагадування, що у класичній механіці Ньютона в основному розглядаються системи тіл (механічні системи), кожне з яких могло займати будь-яке положення у просторі, наприклад, сонячна система. Такі системи називаються вільними. Сили, що діють на тіла системи з боку інших тіл системи або тіл, що не входять у систему, будемо надалі називати активними силами. Тіла, що не входять у систему, яка розглядається в механіці Ньютона, важливі лише тим, що вони створюють своє силове поле, яке потрібно враховувати у рівняннях руху тіл системи, але ці зовнішні тіла не перешкоджають самому руху тіл. Це означає, що ми не враховуємо, що ці сторонні (для системи) тіла самі займають деякий об'єм у просторі, і тіла нашої системи уже не можуть бути у цих частинах простору. Такий спрощений підхід цілком виправданий для фізичних задач. Але для прикладних задач, тобто задач техніки, виникає принципово інша ситуація. Наприклад, при вивченні руху деталей деякого механізму місце, яке зайняте деякою деталлю, вже не може бути зайнятим іншою деталлю, тобто тут існують певні обмеження на рух тіл системи.

Отже, слід звернути увагу студентів на те, що на практиці часто доводиться стикатися з такими системами, у яких взаємодія тіл між собою або з зовнішніми тілами накладає обмеження на їх можливі положення у просторі або (і) на їх швидкості. Такі механічні системи називаються невільними (зв'язаними), а тіла чи обставини, які накладають обмеження на рух тіл системи, називають механічними в'язями (для простоти у подальшому – в'язі або зв'язки).

Далі студентам наводяться приклади невільної системи: будь-яке тверде тіло, наприклад, більярдна куля, що котиться по деякій поверхні і т. п., і нарешті, будь-який механізм.

Конкретний механізм взаємодії тіл системи з в'язями заздалегідь визначити неможливо. Тому цікавим є аналіз питання про очевидні обмеження, які накладають указані тіла на рух

точки, на її траєкторію та швидкість.

Дійсно, аналіз дослідних фактів показує, що у випадку невільних систем завжди можна записати рівняння, яке описує ті обмеження, які накладають в'язі на систему. У розглянутому прикладі (куля радіуса R) очевидно, що рівнянням в'язі буде рівняння $z=R$, якщо координатна площина XoY є поверхнею столу. Як правило, рівняннями в'язей є рівняння ліній, поверхонь або частин простору, що обмежують положення та швидкості матеріальних точок системи.

На лекції також потрібно відзначити ще одну важливу обставину, яка в подальшому ще не раз буде використовуватись. Більярдна куля може розглядатись як абсолютно тверде тіло і тому має 6 ступенів вільності. Але, коли ми наклали на кулю в'язь ($z=R$), її положення відносно вибраної системи координат буде однозначно описуватись двома координатами центру мас і трьома кутами між осями координат, які пов'язані із кулю (кути Ейлера) і нерухомими осями X, Y, Z . Далі студентам пропонується змінити рівняння в'язі ($z=R$) на ($z \geq R$), робиться висновок про те, що це буде нова в'язь, яка заборонила б кулі «провалюватись під стіл», але не заборонила б їй бути над столом, і в такому випадку її положення у просторі описувалось би трьома координатами центру і трьома кутами Ейлера. Доходимо висновку, що лише накладання в'язей, рівняння яких є рівність, зменшує кількість ступенів вільності на величину, яка рівна кількості в'язей. І це, як показує аналіз, є загальним правилом, яке виконується і для системи матеріальних точок чи системи тіл, які не можна розглядати як матеріальні точки.

Потім студентам пропонуються приклади, які ілюструють поняття в'язей, а також наводяться рівняння в'язей:

1. Дві точки з координатами $M_1(x_1, y_1, z_1)$ і $M_2(x_2, y_2, z_2)$ (рис. 1) з'єднані жорстким стрижнем довжиною l .

Умова збереження відстані між двома точками (рівняння в'язі) може бути записана так:

$$(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2 - l^2 = 0 \quad (1)$$

Але якщо ці точки зв'язані гнучкою нерозтяжною ниткою довжиною l , рівняння в'язі буде мати вигляд:

$$(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2 - l^2 \leq 0 \quad (2)$$

2. Нехай у нерухомій відносно Землі точці O (рис. 2) на сферичному шарнірі підвішений невагомий абсолютно твердий стрижень OA , на кінці якого (точка A) розміщено матеріальну точку (частинка) з деякою масою (така система називається сферичний маятник).

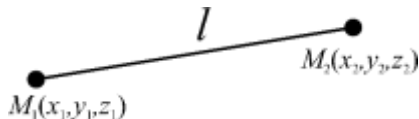


Рис. 1 Дві точки з координатами $M_1(x_1, y_1, z_1)$ і $M_2(x_2, y_2, z_2)$ з'єднані жорстким стрижнем довжиною l .

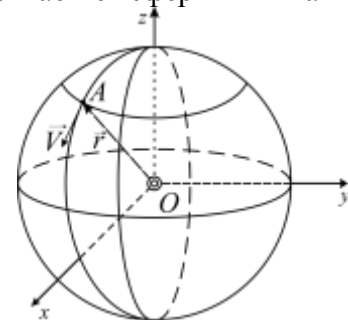


Рис. 2 Сферичний маятник

Якщо цю частинку вивести із положення рівноваги і надати їй деякої початкової швидкості у довільному напрямі перпендикулярному OA , то частинка буде здійснювати достатньо складний рух, але весь час буде залишатись на поверхні сфери радіусом $l=OA=const$. Отже рівнянням в'язі, якою для частинки є стрижень OA , буде вираз

$$x^2 + y^2 + z^2 - l^2 = 0. \quad (3)$$

Слід звернути увагу студентів на те, що ефект дії тіл (в'язей), які обмежують рух тіл системи, аналітично описується рівнянням в'язі. Тому в аналітичній механіці під в'язями часто

розуміють не конкретні тіла, а рівняння в'язі, наприклад (2), (3), які й описують обмеження.

Із рівняння в'язі (3) видно, що ця в'язь може накладати обмеження не лише на положення матеріальної точки, але й на її швидкість. Дійсно, якщо виконати диференціювання (3), то одержимо:

$$x\dot{x} + y\dot{y} + z\dot{z} = 0. \quad (4)$$

Або $\vec{r} \cdot \vec{V} = 0$, тоді $\vec{V} \perp \vec{r}$, тобто швидкість точки A мусить бути дотичною до траєкторії, отже, лежати в площині, дотичній до сфери в точці A (рис. 3). Розглянуту в'язь можна описати аналітично і у сферичній системі координат: $r = \text{const}$, де $r = l = OA$.

Положення матеріальної точки A у просторі описується трьома координатами (рис. 3), але лише дві з них є незалежними, а третю можна виразити із рівняння в'язі. Тому зображена на рис. 3 матеріальна точка A має 2 ступеня вільності.

Далі пропонується змінити обставини, за яких почався рух матеріальної точки на рис. 3. Відведемо стрижень OA разом із матеріальною точкою на деякий кут в площині XOY і відпустимо (для простоти) без початкової швидкості. Це буде вже не сферичний, а математичний маятник, який при малих кутах, як відомо із механіки Ньютона, здійснює гармонійні коливання, і траєкторією буде частина кола радіуса OA (рис. 3).

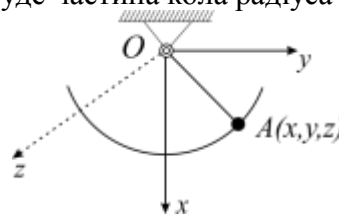


Рис. 3 Математичний маятник, який здійснює гармонійні коливання

У цьому випадку в'язь, як і раніше, буде стрижень OA , рівнянням цієї в'язі буде

$$x^2 + y^2 = l^2. \quad (5)$$

Бачимо, що це рівняння, тобто ця в'язь, не накладає обмежень на координату z , яка при цьому не змінюється. Отже, потрібно записати рівняння ще однієї в'язі;

$$z = 0. \quad (6)$$

Слід звернути увагу студентів на те, що ця в'язь виникла через обставини: ми відхилили матеріальну точку від положення рівноваги і відпустили, але не надали матеріальній точці початкової швидкості, у якої $V_z = 0$, тому під дією двох сил (тяжіння і реакції в'язі OA), що лежать в одній площині, рух без початкової швидкості можливий лише в цій самій площині. Але зрозуміло, що в'язь $z=0$ обумовлена взаємодією математичного маятника із Землею.

Знову доходимо висновку, що кожна накладена утримуюча в'язь зменшує кількість ступенів вільності. У розглянутому випадку (математичний маятник) частинка має лише один ступінь вільності. У якості незалежної координати може бути як x , так і y . Але якщо використати полярну систему координат і полярну вісь сумістити з віссю OX (рис. 2), то полярна координата φ теж однозначно визначить положення частинки у просторі, тобто буде незалежною координатою.

Далі замінюємо стрижень OA гнучкою нерозтяжною ниткою й аналізуємо разом зі студентами, що точка A не зможе віддалитись від точки O більше, ніж на віддаль, що дорівнює довжині нитки (l), але зможе наблизитись до точки O внаслідок згинання нитки (момент настання згинання визначається за перетворенням на нуль реакції в'язі – натягу нитки). Отже, координати точки A мусять задовольняти умові:

$$x^2 + y^2 + z^2 - l^2 \leq 0, \quad (7)$$

яка і є рівнянням в'язі у даному випадку.

Нарешті, прив'язавши точку A до гумової нитки, довжина l якої змінюється за певним законом $l = l(t)$, одержимо, що час t увійде явно в рівняння в'язі:

$$x^2 + y^2 + z^2 - l^2(t) = 0. \quad (8)$$

Таким чином, наголошуємо, що всі в'язі математично задаються рівняннями, які

описують обмеження на координати та швидкості точок невідної системи.

Потім переходимо до класифікації в'язей. Усі в'язі поділяють на голономні і неголономні. Найбільш простими і найбільш поширеними в'язями є голономні.

Голономні в'язі – це в'язі, рівняння яких є функцією тільки координат точок і можливо часу:

$$f_{\alpha}(\vec{r}_1, \vec{r}_2, \dots, \vec{r}_N, t) = 0, \quad (9)$$

$$\alpha = 1, 2, \dots, k.$$

Неголономні – це в'язі, рівняння яких, крім часу і координат точок, містить і похідні від координат, тобто

$$f(\vec{r}_1, \vec{r}_2, \dots, \vec{r}_N, \vec{V}_1, \vec{V}_2, \dots, \vec{V}_N, t) = 0. \quad (10)$$

У деяких випадках в'язі, у рівняння яких входять похідні від координат, можуть бути проінтегровані і зведені до виду (9), тому їх теж вважають голономними [7]. Наприклад, в'язь (8) після інтегрування переходить у (9), тобто це дійсно голономна в'язь.

Голономні і неголономні в'язі, у свою чергу, можуть бути стаціонарними і нестаціонарними, утримуючими і неутримуючими, ідеальними і реальними.

Стаціонарні в'язі – це в'язі, рівняння яких у явному вигляді не містить час. Утримуючі в'язі задаються рівнянням у вигляді рівності. Якщо рівняння в'язі має вигляд нерівності, то такі в'язі – неутримуючі.

Можна запропонувати студентам самостійно розглянути та проаналізувати ще один приклад голономних утримуючих стаціонарних в'язей, що діють на деталі кривошипно-шатунного механізму (рис. 4), який є обов'язковим елементом усіх двигунів внутрішнього згорання.

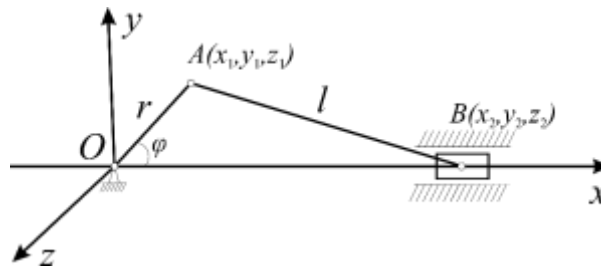


Рис. 4 Приклад голономних утримуючих стаціонарних в'язей, що діють на деталі кривошипно-шатунного механізму

Положення всіх точок кривошипно-шатунного механізму у просторі у довільний момент часу (на перший погляд) визначається координатами двох крайніх точок шатуна AB, кожна із яких має 3 ступені вільності (всього – 6). Але на деталі механізму накладено 5 в'язей, рівняння яких записані нижче, тобто 5 із 6 координат можна виразити через рівняння в'язей, отже, незалежних координат – лише одна.

Запишемо рівняння в'язей:

$$z_1 = z_2 = y_2 = 0,$$

$$x_1^2 + y_1^2 + z_1^2 = r^2,$$

$$(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2 = l^2,$$

де x_1, y_1, z_1 і x_2, y_2, z_2 – відповідно, координати точок A і B.

Вибір незалежної координати диктується умовою задачі і міркуваннями простоти її розв'язання. У випадку кривошипно-шатунного механізму – доцільно вибрати кут φ , а декартові координати не завжди однозначно визначають положення цього механізму. Наприклад, координаті x точки B на рис. 4 може відповідати два положення точки A (над та під віссю OX).

Різного роду технічні машини і механізми є прикладами дуже складних невідних систем з голономними в'язями, але число ступенів вільності таких систем, зазвичай, не

перевищує одиниці. Дійсно, конструкція машин така, що її положення і рух однозначно визначаються положенням і обертанням ведучої ланки, наприклад – кривошипу OA (рис. 4). Кут повороту кривошипу може бути прийнятий за єдину незалежну координату.

Слід наголосити, що якщо на систему накладено k утримуючих в'язей, то це призводить до зменшення кількості ступенів вільності на k . Наприклад: вільна точка має три ступені вільності, точка, яка рухається по площині (рівняння в'язі $z=0$) має 2 ступеня вільності. Точка, що рухається по прямій, наприклад, уздовж вісі OX (2 рівняння в'язі: $y=0, z=0$), має один ступінь вільності. Отже, система N точок, на яку накладено k утримуючих в'язей, має $(3N-k)$ ступенів вільності.

Далі переходимо до аксіоми про звільнення від в'язей: рух механічної системи не зміниться, якщо в'язі відкинути і одночасно докласти до системи сили, які виконують таку ж дію, як і відкинуті в'язі.

За допомогою теореми вводиться поняття сили реакції в'язей. Дійсно, обмеження на положення чи на швидкості (та переміщення) відбувається внаслідок взаємодії тіл системи з в'язями, тобто існують сили, які діють на в'язі, і рівні їм і протилежно направлені сили, з якими в'язі діють на тіла системи. Наголошується на характерній властивості сил реакції в'язей: їх величина і напрям залежать від величини і напрямку активних сил та від особливостей руху системи. Стан матеріальних тіл (в'язей), які шляхом безпосереднього контакту або опосередковано (див. математичний маятник) діють на тіла системи і обмежують положення у просторі, як видно із розглянутих раніше прикладів в'язей, вважається заданим. Ці тіла (в'язі) можуть бути як абсолютно твердими, так і деформуватись (рухатись) за відомим законом. Зрозуміло, що при русі системи кількість в'язей завжди менша за кількість ступенів вільності $(3N)$ вільної системи із N матеріальних точок, оскільки в іншому випадку всі матеріальні точки системи були б нерухомими.

Очевидно, що у випадку вільних систем взаємодія передається тільки за допомогою силових полів, а у випадку невольних систем найчастіше шляхом безпосереднього контакту. Сили реакції в'язей – це, як правило, відомі нам сили пружності чи тертя, але їх величину і напрям заздалегідь визначити неможливо.

Акцентуємо увагу студентів на тому, що у шкільному курсі фізики та в курсі загальної фізики, аксіома про звільнення від в'язей (часто називають «принцип») широко використовується, але на її (його) значенні увага не концентрується, і сили реакції розглядаються як звичайні сили. Але при побудові аналітичної механіки звертається увага на різні властивості в'язей і виділяється їх окремий клас – ідеальні в'язі і, відповідно, виділяються їх сили реакції.

Сили реакції в'язей вважають пасивними, тому що вони виникають лише як відповідь дії активних сил і вони заздалегідь невідомі.

Далі наголошуємо, що згідно із аксіомою про звільнення від в'язей в'язі відкидаються, але аналітичне обмеження на координати чи їхні похідні (рівняння в'язі) зберігається.

В'язь називається ідеальною, якщо сила реакції перпендикулярна до переміщень точки, до якої вона прикладена, при цьому переміщення не повинні порушувати стаціонарну в'язь (це означення у подальшому буде конкретизуватись), в іншому випадку в'язь неідеальна. У розглянутих випадках зі сферичним і математичним маятником, коли $OA=const$ (в'язі утримуючі і стаціонарні) матеріальна точка могла рухатись лише перпендикулярно до сили реакції, тобто всі ці в'язі – приклади ідеальних в'язей. Ідеальною буде в'язь, наприклад, для шайби, яка ковзає по дуже гладенькому льоду (тертям нехтуємо).

Але у багатьох випадках силою тертя не можна знехтувати, і сила реакції не перпендикулярна тому руху, який допускає стаціонарна в'язь. Такі в'язі неідеальні. Отже, якщо сила реакції не перпендикулярна до переміщення, яке допускає стаціонарна в'язь, то така в'язь називається реальною.

Далі пояснюється, як же бути у випадках, коли має місце тертя. Для цього існує простий метод перетворення реальної в'язі на ідеальну: повну реакцію реальної в'язі, яка відхилена від нормалі у точці дотику матеріальної точки і в'язі, розкладають на нормальну і

тангенціальну складові. Тангенціальну складову називають силою тертя. Її виражають через нормальну складову $|\vec{N}|$ і коефіцієнт тертя f , який визначається дослідним шляхом:

$$\vec{F}_m = -f|\vec{N}|\frac{\vec{V}}{V}, \quad (11)$$

і включають у число діючих (активних) сил, а в'язь, яка була реальною, лише із її нормальною силою реакції вже вважають ідеальною.

Так як на практиці у більшості випадків доводиться зустрічатися з голономними в'язями, які задаються аналітично у вигляді рівнянь (9) і реалізуються у вигляді шарнірів, стрижнів, ниток, осей, площин, валів, опор і т. п., то наголошується, що у подальшому доцільно розглядати лише утримуючі голономні в'язі.

Отже, нехай є механічна система із N матеріальних точок, на яку діють задані (активні) сили і її рух обмежений k голономними утримуючими в'язями.

Введення понять про в'язі та їх реакції дозволяє сформулювати основну задачу механіки невідільної системи N матеріальних точок із голономними в'язями як задачу про пошук закону руху всіх точок системи і визначення сил реакцій усіх в'язей, що можливо зробити за умови, якщо відомі задані сили і рівняння голономних в'язей. Ця задача зводиться до знаходження спільного розв'язку рівнянь руху

$$m_i \cdot \vec{r}_i = \vec{F}_i + \vec{R}_i, \quad (12)$$
$$i = 1, 2, \dots, N.$$

і рівнянь в'язей (9) з урахуванням початкових умов, які задаються у відповідності до рівнянь в'язей. У виразах (9) і (12) N – кількість матеріальних точок системи, k – кількість в'язей,

$\vec{F}_i = \vec{F}_i^e + \sum_{\substack{j=1 \\ j \neq i}}^N \vec{F}_{ij}^i$ – результуюча активних сил, серед яких можуть бути як внутрішні, так і зовнішні сили, \vec{R}_i – сили реакції. Усі ці сили діють на i -ту матеріальну точку.

Потім студентам пояснюється виділення сил реакції у вигляді окремого додатка у системі рівнянь (12). По-перше, на відміну від заданих сил сили реакції в'язей \vec{R}_i , як правило, заздалегідь невідомі. Їх величину та напрямком можна у загальному випадку встановити тільки після визначення прискорення частинок, тобто коли буде відомий рух невідільних точок. По-друге, сили реакції в'язей за величиною та напрямком у суттєвих рисах визначаються заданими силами, вони виникають тільки при русі та при дії заданих сил. Якщо ж заданих сил немає і точка знаходиться у стані спокою, то накладання в'язей не може надати їй прискорення. Таким чином, сили реакції в'язей є дійсно пасивними силами; вони діють при наявності руху або при наявності заданих сил, у протилежному випадку їх просто не існує.

Підсумовуючи вивчення теми, слід звернути увагу на те, що в'язі вносять у розв'язання основної задачі динаміки невідільних систем *дві проблеми*:

Проблема 1. Сили реакції \vec{R}_i у рівняннях руху частинок (12) заздалегідь невідомі. Їх можна визначити якраз із диференціальних рівнянь руху, які їм підлягають інтегруванню, що неможливо при невідомих силах реакції. Ця проблема розв'язується введенням механічної абстракції – ідеальних в'язей і переведенням складових сил реакції реальних в'язей у групу заданих (активних) сил.

Проблема 2. Не всі $3N$ координат є незалежними, тому що вони зв'язані рівняннями в'язей (9). Незалежними, як уже відзначалось, є $3N-k=l$ координат, але у рівняння руху (12) входять усі $3N$ координат, із яких k координат не несуть ніякої самостійної інформації про рух системи, а визначення таких «надлишкових» координат, як правило, пов'язане з математичними труднощами та невизначеністю.

Розв'язання цих двох проблем вимагає введення додаткових фізичних понять, міркувань та постулатів (принципів), які відображають характер матеріальної реалізації в'язей та нададуть можливість одержати систему рівнянь, які дозволяють розв'язати основну задачу

невільних та вільних систем.

Висновки. У статті наведено деякі методичні аспекти вивчення теми «Основна задача динаміки зв'язаних систем», що є складовою курсу «Класична механіка», який вивчається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Як показує досвід викладання класичної механіки, розглянута методика дозволяє сформувати у студентів достатньо глибоке й стійке розуміння поняття в'язей та за допомогою понять про в'язі та їх реакції дає змогу сформулювати основну задачу механіки невідільної системи. Подальші дослідження будуть спрямовані на методику навчання основ аналітичної механіки у педагогічному університеті.

Список використаної літератури

1. Мороз І. О. Фундаменталізація навчальних курсів у педагогічних університетах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*, 2012. Вип. 10. С. 78–85.
2. Бондаренко А. А., Дубінін О. О., Переяславцев О. М. Теоретична механіка: підручник: У 2 ч. Ч. 2: *Динаміка*. Київ: Знання, 2004. 590 с.
3. Булгаков В. М., Яременко В. В., Черниш О. М., Березовий М. Г. Теоретична механіка: підручник. Київ: ЦУЛ, 2017. 640 с.
4. Іванов Б. О., Максютя М. В. Конспект лекцій із теоретичної механіки: навчальний посібник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 207 с.
5. Єжов С. М., Макарець М. В., Романенко О. В. Класична механіка. Київ: Фізичний факультет, 2007. 399 с.
6. Литвинов О. І., Михайлович Я. М., Бойко А. В., Березовий М. Г. Теоретична механіка Ч. II. Динаміка. Основи аналітичної механіки. Київ: Агроосвіта, 2013. 576 с.
7. Ланцош К. Вариационные принципы механики / ред. Л. С. Полак; пер. с англ. В. Ф. Гантмахер. Москва: Мир, 1965. 408 с.

METHODICAL ASPECTS OF TEACHING THE TOPIC «THE MAIN PROBLEM OF DYNAMICS OF RELATED SYSTEMS»

Zavrazhna Olena

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Department
of Physics and Methods of Physics Education
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Moroz Ivan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Physics and Methods of Physics Education
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Introduction. While training physics and mathematics specialists, and physics teachers in particular, the main attention should be paid to the general principles, which in a compact form contain not only all known experimental and theoretical positions, but also allow to predict new discoveries. These principles include integral variational principles which were first formulated in mechanics. While training physics teachers, the above mentioned principles are studied in the first section of theoretical physics course – «Classical mechanics». Unlike the general course of «Mechanics», where students only deepen their school knowledge, while studying classical mechanics, at the initial stage in the process of formulating the main mechanics task of the related systems, they encounter many generalized and abstract concepts, which formation puts a lot of methodological problems upon the teachers that should be solved.

The purpose of the article is to reveal methodical aspects of teaching «The main problem of dynamics of related systems»

Methods. The following methods were used for research: systematic scientific and methodological analysis of textbooks and manuals, monographs, manuscripts, articles and materials of methodical conferences on the research problem; observation of the educational process; analysis of student learning results according to the research problem; synthesis, comparison and generalization of theoretical positions, discovered in the scientific and educational literature; generalization of own pedagogical experience and colleagues' experience from other higher educational establishments.

Results. One of the possible substantiation variants of the main mechanics task of related

systems is offered, which the authors use at the first lectures on classical mechanics.

Conclusion. The considered method allows students to form sufficiently deep and stable understanding of the notion of relations and with the help of the relation notions and their reactions, allows us to formulate the main task of the mechanics of the non-free system. Further research will be aimed at highlighting the methodological aspects of teaching analytical mechanics at the pedagogical university.

Keywords: future physics teachers, classical mechanics, relations, forces, reactions, mechanical system.

References

1. Moroz, I. O. (2012) Fundamentalizacija navchaljnykh kursiv u pedagogichnykh universytetakh [Fundamentalization of training courses at pedagogical universities]. *Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedagogichnogho universytetu imeni M. P. Draghomanova*. Serija 3: Fyzyka i matematyka u vyshnij i serednij shkoli. Vyp. 10. S. 78–85 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, A. A., Dubinin, O. O., Perejaslavcev, O. M. (2004) Teoretychna mekhanika: Pidruchnyk: U 2 ch. Ch. 2: Dynamika [Theoretical mechanics: Textbook: In 2 parts Part 2: Dynamics]. Kyjiv: Znannja, 590 s. [in Ukrainian].
3. Bulghakov, V. M., Jaremenko, V. V., Chernysh, O. M., Berezovij, M. Gh. Teoretychna mekhanika: pidruchnyk [Theoretical mechanics: textbook]. Kyjiv: CUL, 640 s. [in Ukrainian].
4. Ivanov, B. O., Maksjuta, M. V. (2012) Konspekt lekcij iz teoretyčnoji mekhaniky: navchaljnyj posibnyk [Synopsis of lectures on theoretical mechanics: tutorial]. Kyjiv: Vydavnycho-poligrafičnyj centr «Kyjivskij universytet», 207 s. [in Ukrainian].
5. Jezhov, S. M., Makarecj, M. V., Romanenko, O. V. (2007) Klasychna mekhanika. Kyjiv: Fyzychnyj fakuljtet, 399 s. [in Ukrainian].
6. Lytvynov, O. I., Mykhajlovych, Ja. M., Bojko, A. V. & Berezovij, M. Gh. (2013) Teoretychna mekhanika Ch. II. Dynamika [Theoretical mechanics Ch. II. Dynamics. Fundamentals of Analytical Mechanics]. *Osnovy analityčnoji mekhaniky / Kyjiv: Aghroosvita*. 576 s. [in Ukrainian].
7. Lancosh, K. (1965) Variacionnye principy mehaniky [Variational principles of mechanics] (V. F. Ghantmakher Trans.). Moskva: Mir. 408 s. [in Russian].

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ДИНАМИКИ СВЯЗАННЫХ СИСТЕМ»

Завражная Елена Михайловна

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физике
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

Мороз Иван Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

Статья посвящена освещению методических аспектов обучения теме «Основная задача динамики связанных систем». В отличие от общего курса «Механика», при изучении теоретического курса «Классическая механика» уже на начальном этапе, при формулировке основной задачи механики систем со связями студенты сталкиваются со многими обобщенными и абстрактными понятиями, формирование которых ставит перед преподавателями множество методических проблем, которые нужно решить. Авторами статьи обобщены результаты анализа учебных пособий и собственного опыта, и на основе этого рассмотрен один из возможных способов обоснования основной задачи механики связанных систем. Согласно этому способу предлагается сначала введение таких понятий: механические системы, механические связи, классификация связей, аксиома об освобождении от связей. Такой подход позволяет сформировать у студентов достаточно глубокое и устойчивое понимание этих понятий и существенно облегчает формулировку основной задачи механики несвободной системы.

Ключевые слова: учителя физики, классическая механика, связи, силы, реакции, механическая система.

Отримано редакцією 07.06.2019 р.

УДК 378.0+372.78

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-141-149

ФОРМИ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ, ПЕДАГОГІВ

Зайка Олена Яківна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: zaikkael@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6038-2993

У статті проаналізовано погляди дослідників на організацію культурної діяльності студентів у вищих різного профілю, висвітлюються провідні способи доцільної організації концертно-виконавської діяльності студентів, самостійної художньої творчості. Пропонуються оптимальні форми розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх вихователів, педагогів: аудиторні (установчі лекції мистецтвознавчого спрямування, лекції-концерти зі спецкурсу; семінарські заняття, диспути, обговорення, виконавська демонстрація, круглий стіл, міні-концерт, самопрезентація); позааудиторні (концерти; екскурсії з використанням виступів студентів; виступи в рамках щорічних художньо-виховних та позапланових заходів; самостійна художня творчість).

***Ключові слова:** форми розвитку, розвиток, концертно-виконавська діяльність, художньо-творчі здібності, майбутні вихователі, педагоги.*

Постановка проблеми. Одним зі стратегічних напрямів оновлення сучасної освіти є орієнтація вищої педагогічної школи на здійснення комплексу заходів зі створення умов для формування творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі ЗВО.

Специфікою художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів є необхідність спрямованості навчального процесу в ЗВО на оволодіння естетичним змістом мистецтва, використання в навчально-виховному процесі мистецтва слова, музики, хореографії, театру, кіно та ін., що повинно сприяти розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів.

В університетському навчанні музична діяльність майбутнього вчителя здебільшого обмежується організацією культурного дозвілля, фаховою освітою та підготовкою до естетично-виховної роботи в школі. Такі форми спілкування з музикою є конче важливими не лише для студентів-музикантів, але й інших педагогічних спеціальностей [1, с. 6].

Аналіз досліджень і публікацій. Важливу роль у професійному становленні молодих педагогів відіграє позааудиторна робота, особливо з огляду на труднощі, які виникають під час проведення уроку, бесіди, вечора.

Відзначаючи позитивний досвід організації культурної діяльності студентів у вищих різного профілю, Н. Крилова показує, що всюди вкоренилися такі її форми, як лекторії, фестивалі, конкурси-перегляди, тематичні вечори і свята, робота відділень культурно-просвітницької роботи факультетів суспільних професій, діяльність клубів за інтересами й аматорських об'єднань [2, с. 115]. Серед недоліків Н. Крилова відзначає малу задіяність студентів у культурній діяльності, а також відсутність стимулювання в підвищенні їхнього культурного рівня, некритичне ставлення студентів до масової сучасної культури, недостатні знання вітчизняного мистецтва і розуміння його внеску у світову культуру.

Особливого значення у поглибленні змісту культурної діяльності вищів має розвиток художньої самодіяльності, яка сприяє самоствердженню людини як особистості, формує емоційно важливе ставлення до вишу як культурного центру [2, с. 124].

Н. Карева виділяє дві форми позааудиторної роботи з естетичного виховання студентів: заходи, що розвивають естетичні знання, уявлення, погляди й переконання; заходи, реалізація яких формує в студентів здібності до власної естетичної діяльності, намагання на практиці використати свої знання [3, с. 140].

Г. Петрова вважає, що різноманітність видів діяльності сприяє різносторонньому розвитку художньо-творчих здібностей у студентів. Завдяки позааудиторній роботі можна відпрацювати елементи педагогічної техніки студентів, розкрити характер кожного студента, його творчий почерк, індивідуальність особистості майбутнього вчителя, удосконалювати

педагогічні здібності [4, с. 56].

У вихованні студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, формуванні необхідних для майбутнього фахівця якостей важлива роль належить спеціально організованій позааудиторній виховній роботі. До масових форм виховної роботи належать святкування державних і релігійних свят, знаменних подій у житті закладу вищої освіти, проведення читацьких конференцій, тематичних вечорів, вечорів запитань та відповідей, тижнів з різних навчальних предметів, зустрічей із видатними людьми, конкурсів, олімпіад, фестивалів, виставок, вечорів, присвячених Дню університету, Дню факультету, Дню студента, Дню науки тощо. Ефективною формою виховання студентської молоді є читацькі конференції (на матеріалі творчості одного або кількох авторів, творів, поєднаних однією тематикою, з окремої літературної або наукової проблеми). Літературно-музичні вечори, культпоходи до театру, безпосередні контакти студентів з цікавими людьми надають виховній роботі емоційного характеру, чинять істотний вплив на почуття студентів. Серед групових форм виховної роботи найпоширеніші круглі столи, гуртки за інтересами, обговорення радіо- й телепередач, новинок преси, акції милосердя, пошукова діяльність, екскурсії, походи, заочні подорожі та ін. [5, с. 394–396].

У рамках усевітніх фестивалів молоді та студентства проводяться конкурси молодих естрадних виконавців різних жанрів. Популярними є конкурси та фестивалі такі, як: «Таврійські ігри», «Червона рута», «Слов'янський базар», «Євробачення» тощо. Серед дитячих та юнацьких – «Перлини сезону», «Шанс», «Крок до зірок», «Танцюють всі», «Фабрика зірок» [6, с. 10–13]. При оновленні форм синтетичних жанрів сценічних мистецтв М.Мельник пропонує звернутися до старих традицій, до досвіду видатних діячів мистецтв, до зробленого ними й перевіреного на практиці, але за умови переосмислення й пристосування відповідно до умов сучасності. Дослідниця радить починати з розгляду теоретичних основ режисури театралізованого тематичного концерту [6, с. 8, 9].

У практиці організації культурної діяльності студентів стверджуються принципи розвитку різних форм творчості – програми студентських театрів, робота студентських проблемних груп з естетичного виховання, концертне просвітництво.

Т. Жигінас у дослідженні методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва пропонує такі форми концертно-освітньої діяльності: за характером взаємодії суб'єктів художньо-творчого процесу (концерт-лекції, концерти-бесіди, концерти-дискусії); за кількістю учасників концертного дійства (моно-концерт, концерт-діалог, спільний концерт із учнями); за тематичною спрямованістю (концерт-казка, концерт-біографія, концерт-загадка тощо); за специфікою сценічного оформлення (концерт-вистава, концерт-експозиція, музично-поетична композиція) [7, с. 10].

Говорячи про необхідність демократизації концертів, використання їх для виявлення смаків і потреб молоді, відродження прямого спілкування, В. Уколов, О. Рибакіна пропонують такі види концертів, як концерт-лекція, концерт-екскурсія, концерт-біографія. При виборі форми концерту потрібно враховувати різноманітні контакти концертної музики з іншими видами мистецтва: концерт-вистава, музично-літературний вечір, музичний салон, з атрибутикою й елементами театралізації, концерт-спектакль [8, с. 305].

Досліджуючи концертну діяльність як засіб самореалізації студентів вищу культури і мистецтв, О. Бурдюжа концертну діяльність студентів визначає як демонстрацію ними своїх творчих продуктів, підготовлених у процесі навчання при підтримці педагога, самостійно і в позанавчальній діяльності, має на меті художньо-естетичне виховання публіки. Форми здійснення цього виду діяльності – різножанрові концерти, лекції-концерти, концерти-бесіди, тренінг-клуби самореалізації, конкурси й фестивалі різного рівня тощо [9].

Мета статті – висвітлити провідні способи доцільної організації концертно-виконавської діяльності студентів, оптимальні форми розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Змістом концертно-виконавської діяльності студентів має бути музичний, хореографічний, літературно-поетичний та театральний матеріал, що, по-перше, відрізняється високими художніми достоїнствами, по-друге, є доступним для

виконання студентів, що не мають спеціальної художньої освіти.

Важливого значення слід надавати виступам студентів перед дитячою аудиторією (участь у виступах музичного театру, широке впровадження у педагогічну практику художньо-виховних заходів, підготовлених разом з учнями – свята, різноманітні ігри на мистецькі теми, художні вечори тощо). Особливу роль у розвитку художньо-творчих здібностей студентів відіграє їх залучення до самостійної художньої творчості (написання віршів, пісень, розроблення сценаріїв свят, театралізованих концертів тощо).

У процесі дослідження розроблено оптимальні форми розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів: аудиторні (установчі лекції мистецтвознавчого спрямування, лекції-концерти зі спецкурсу, семінарські заняття, диспути, обговорення, виконавська демонстрація, круглий стіл, міні-концерт у межах теми, самопрезентація), метою яких є розширення знань студентів про мистецтво, ознайомлення зі специфікою інтерпретаційної діяльності, визначення орієнтирів їхньої творчої діяльності, заохочення майбутніх педагогів до художньо-виховної роботи з дітьми; позааудиторні (концерт-бесіда, концерт-традиція, концерт-жанр, концерт-образ, концерт-інтерпретація, концерт-презентація, концерт-спадщина, концерт-настрій, концерт-дайджест, концерт-дивертисмент, концерт-подорож, концерт-вистава, концерт-сезон; екскурсії до краєзнавчого музею міста з використанням виступів студентів, щорічні художньо-виховні заходи; фестивалі, конкурси, тижні кафедр, календарні свята, художні вечори, позапланові заходи), метою яких є закріплення здобутих знань студентів щодо мистецтва, активізація їхніх творчих проявів у мистецтві, сприяння формуванню настанови на майбутню професійну діяльність з художнього виховання дітей.

Серед провідних способів доцільної організації концертно-виконавської діяльності студентів визначаються такі, як визначення оптимального складу художніх колективів та регулярності проведення занять і виступів, створення відповідного середовища для проведення лекційних, семінарських занять, репетицій та самостійної художньо-творчої роботи (відповідне приміщення, наявність музичного інструментарію, відео- та аудіоапаратури тощо).

Ураховуючи результати аналізу наукової літератури, концертно-виконавська діяльність трактується як один із різновидів мистецької діяльності, що виражає процес і результат відтворення художніх образів студентами в результаті глибокого осягнення їх змісту та вираження власного ставлення до них у процесі публічної демонстрації. Концертно-виконавська діяльність містить потужний потенціал впливу на розвиток особистості, реалізація якого залежить від її змісту, способів організації та методичного забезпечення.

З метою розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів розроблений комплекс заходів передбачав створення навчальних програм та методик їх реалізації в ході вивчення спецкурсу «Традиції музичного виконавства» для студентів дошкільного, філологічного та фізико-математичного факультетів; знаходження можливостей міждисциплінарного зв'язку, системи позанавчальних впливів.

Під час розроблення навчальних програм ураховується специфіка професійної діяльності вихователя дошкільного закладу, вчителя української мови та літератури, учителя інформатики та математики, вимог до їхнього професіоналізму з позицій тих змін, які відбуваються в дошкільній і загальній освіті.

Перший етап – теоретично-пошуковий, передбачає розширення знань студентів з мистецтва, зокрема усвідомлення його стильового й жанрового розмаїття, розвиток потягу майбутніх педагогів до художнього пізнання. На цьому етапі першочергового значення набуває лекція як важлива форма навчання та її різновиди: лекції-концерти, програмовані лекції, лекції-візуалізації тощо. Ці види лекцій активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів і сприяють підвищенню ефективності дидактичного процесу, характеризуються проблемністю й концептуальністю. Під час семінарських занять студенти залучаються до бесід, підготовки конспектів музикознавчої літератури та ведення термінологічних словників. Під час створення емоційно-інтелектуального фону вирішуються такі завдання, як підвищення пізнавального інтересу студентів до особливостей мистецької діяльності, опанування прийомів оцінки художнього образу, оволодіння інтелектуальними вміннями (аналізу, синтезу,

зіставлення, порівняння, виділення головного і другорядного тощо), що дозволяє аналізувати й співвідносити художні образи за допомогою прийомів уяви, сприяє відтворенню музичних образів. Для цього на лекціях, групових заняттях використовується ілюстративний матеріал (літературні та музичні твори, репродукції картин), що спонукає студентів до виявлення творчості, викликає інтерес до мистецької діяльності.

Усі бесіди доповнюються ілюструванням зразків світу матеріальної культури – книгами, альбомами, світлинами, побутовими речами, музичними інструментами, одягом тощо.

Так, слухаючи дитячу п'єсу С. Майкапара «Бірюльки», використовуються іграшки XIX ст., які є в експозиції місцевого краєзнавчого музею.

На педагогічній практиці студентам пропонуємо організувати для дошкільників, школярів мистецтвознавчі екскурсії містом, попередньо змодельовавши їх на практичних заняттях:

1. До пам'ятного знаку на місці садиби сім'ї Бортнянських.
2. До пам'ятників Д. Бортнянському і М. Березовському.
3. До Миколаївської церкви, при якій діяла у XVIII ст. співацька школа.
4. До школи мистецтв ім. М. Березовського.

5. До колишнього міського будинку культури (де у 20-ті роки XX ст. виступав чеський композитор Ян Ступка з музичними творами для дітей «Хатка», «Чоботар», «Колосочки», «Потяг»; ставив опери для дітей «Червона шапочка», «Білосніжка»; музичну сценку «Зозуля і півень»).

6. До хати композитора Ю. Шапоріна (використовуючи в бесіді відомості про давні культурні традиції Глухова, існування італійської опери, виникнення національного театру).

Перегляд репродукцій графічних творів випускника Глухівської чоловічої гімназії Г. Нарбути, згодом ректора першого вищого художнього закладу в Україні – Української академії мистецтв, ілюстрацій до дитячих літературних творів, казок, супроводжується зачитуванням щоденника Г. Нарбути і музикою Ю. Шапоріна.

На другому – практично-пошуковому етапі, широко використовуються практичні заняття, можливості педагогічної практики. На цьому етапі особливо широко використовуються міжпредметні зв'язки музики з поезією, літературою, образотворчим мистецтвом, а також з історією, географією; залучається краєзнавчий матеріал.

Для вдосконалення виконавських умінь та навичок передбачається виконання соло, ансамблем підготовленого вдома вокального, інструментального твору народного, класичного, сучасного напрямку та створення невеликих словесних коментарів до нього.

Упровадження таких форм навчальної діяльності, як завдання до практичних занять: скласти колекцію музичних творів за однією з пропонуванних тем музичного виховання дітей: «Музика виражає настрій і почуття людини»; «Музика розповідає про тварин і птахів»; «Природа і музика»; «Казка в музиці»; продумати план бесіди про походження музичних жанрів, музичних інструментів або їх значення; підготувати до виконання вокальний, інструментальний твір народного, авторського походження сприяє виробленню мотиваційно-оцінного ставлення студентів до педагогічної професії.

Попередня робота з розвитку образності мови, емоційності та логічності висловлювань, формування словника доповнюється використанням на лекціях емоційно-образної бесіди про прослуханий твір, добору до музичного твору прикметників з пропонуванних.

Поступове ускладнення завдань: розроблення методики ознайомлення з інструментом симфонічного оркестру на прикладі конкретного інструментального твору (скрипка, віолончель, арфа тощо); розроблення методики ознайомлення з інструментом оркестру народних інструментів на прикладі конкретного інструментального твору (баян, акордеон, скрипка, бандура); складання портретів виконавців-бандуристів (кобзарів, лірників) на основі згадок про них сучасників, критиків, письменників; аналіз музично-критичної статті (на вибір) з огляду на значення, композиторські, виконавські проблеми; засоби виразності в опері, балеті; аналіз виступів акторів балетного жанру з огляду на технічні дані, зовнішні, внутрішні засоби виконавської майстерності; підготовка фрагменту лекції-концерту з використанням музичних

фрагментів прослуханих творів на лекціях вимагає аналізу педагогічної, психологічної та мистецтвознавчої літератури, ознайомлення з критикою виступів виконавців, інтерв'ю зі співаками, балетними виконавцями.

Використання методу «проблемного викладу» передбачає розкриття в ході бесіди художніх проблем, встановлення образно-асоціативних зв'язків між твором і певним колом явищ мистецтва, що вивчаються. У бесідах порушуються питання виконавства, обговорюються прослухані музичні твори, риси стилю композитора, робиться порівняльний аналіз трактувань твору різними виконавцями.

Використовуючи відеоряд, студентам пропонується оцінити виступи виконавців народної, камерної, оперної, балетної, симфонічної, хорової, сучасної музики за визначеною шкалою відповідно до засобів виконавської діяльності: технічні засоби (голос, дикція, інтонація, артикуляція, виразність фразування, діапазон); художні засоби; зовнішні засоби (поза, жест, вираз обличчя, пластика і грація рухів, міміка); внутрішні засоби (експресія, перевтілення, натхнення).

Велике місце в навчальному процесі відводиться завданням для розвитку пам'яті, активізації й узагальненню отриманих знань. Студентам пропонується відповісти на запитання за кожною темою, працюючи з підгрупами «Експертів» і «Знавців». «Знавці» ставлять один одному запитання, користуючись фрагментами прослуханих творів, а «Експерти» фіксують правильність відповідей.

Для вдосконалення вмінь використання знань про особливості та характерні риси концертного виконання у своїй професійній діяльності студентам пропонується створити міні-лекції-концерти за такими темами: «Види і жанри музичного мистецтва», «Виразальні засоби музики», «Пісні нашого регіону», «Вокальна камерна музика», «Обробки народних пісень та оригінальні хорові твори М. Леонтовича», «Видатні виконавці балету (опери)», «Творчість французьких шансоньє».

На лекціях і практичних заняттях використовуються різні варіанти виконання вже знайомих студентам творів, їхньої оригінальної трактовки: «Щедрик» у виконанні чоловічого секстету «Менсаунд» і дуетного виконання Аль ді Меоли (електрогітара) і Романа Гриньківа (бандура); «Колискова Клари» Дж. Гершвіна у виконанні дуету Луї Армстронга і Еллі Фіцджеральд; «Аве Марія» І. Баха–Ш. Гуно у виконанні Боббі МакФеррена (голосова партія акомпанементу), «Адажіо» з Аранхуеського концерту Х. Родригеса у виконанні Лари Фабіан тощо; передбачаються ситуації, де студенти разом, використовуючи хорове виконання під фонограму, можуть виявити свої вокальні здібності.

Після відвідин за вибором одного (декількох) концертів класичної музики пропонується скласти письмовий відгук про враження; прослуховувати в домашніх умовах спеціально записану касету з програмою класичної музики і дати оцінку вподобаних творів з метою самоосвіти і розвитку; брати участь в позанавчальних музично-естетичних заходах у групі, на факультеті, в університеті.

Для сприяння розвитку вмінь музично-виконавської і словесної інтерпретації творів у їх органічному поєднанні, зумовленому змістом художніх творів (художньо-педагогічна інтерпретація), студентам пропонується розіграти ролі критиків, попередньо ознайомившись з орієнтовними статтями (домашнє завдання).

Перетворювальний етап передбачає насамперед активізацію творчої діяльності студентів, що досягається постановкою проблемних питань на лекціях, семінарських заняттях; залученням студентів до виконання самостійних робіт з елементами вирішення проблем щодо кращих варіантів інтерпретації музики, а також завдань дослідницького характеру з питань історії та теорії мистецтва, виконавства, естетичного виховання дітей.

На цьому етапі підготовки студенти мають розширити власні репертуарні відомості, засвоїти критерії вибору музичного матеріалу для роботи з дошкільниками, учнями різних вікових категорій.

Позааудиторні форми роботи зі студентами включали підготовку різних за жанром концертів (концерт-традиція, концерт-жанр, концерт-образ, концерт-інтерпретація,

концерт-презентація, концерт-спадщина, концерт-настрій, концерт-дивертисмент, концерт-подорож тощо).

При організації концертів-інтерв'ю зі студентами основні запитання «інтерв'ю» ведучого (викладача) доповнюються запитаннями глядачів-слухачів. Після блоку запитань виконується музичний номер. Нумери добираються відповідно до принципу поступовості емоційного, виконавського ускладнення, кульмінаційної насиченості, аж до найяскравіших творів.

В індивідуалізований спосіб організовується з випускниками «Вечір творчого портрету», де демонструються авторські пісні, самостійно коментується «біографія» творів і виявляється зв'язок їх створення із власними життєвими епізодами.

До тижнів кафедри проводяться різні за жанром концерти: концерт-дивертисмент, концерт-дайджест, присвячені О. Вертинському, В. Висоцькому, Е. Преслі, Е. Піаф; концерт-традиція «Українська пісня за кордоном», перегляд відеоконкурсу «Кролевецькі рушники», «Вічність традицій» (ознайомлення з народними інструментами України); концерт-інтерпретація «Бардівська музика», «Джазові інтерпретації Олександра Сарацького»; концерт-настрій: «Настрій – осінь», «Настрій – джаз!»; концерт-подорож: «Подорож музичними країнами Європи»; концерт-жанр: «Романс», «Пісня» (бардівська, джазова); концерт-образ «Образи срібного століття».

Ефективності позааудиторній виховній роботі додають і такі її форми, як організація зустрічей з письменниками, поетами, вечори поезії, літературно-музичні салони. У такий спосіб студенти прилучаються до творів вітчизняної та світової літератури й музичної класики, ознайомлюються з життєвим і творчим шляхом сучасних поетів Сіверщини, маючи нагоду запросити їх на заходи з презентацією своїх доробків.

Застосовуючи метод театральної драматизації, формами якого є створення режисерського плану музичного твору («Зайчику», «Подольночка», «Маланка» тощо), постановка музичних вистав, музично-літературних композицій, музичний театр, студентів готують до втілення цих форм у практику дошкільних закладів, школи, університетських виховних заходів для дітей співробітників, викладачів, студентів, дітей міста.

Студенти можуть розвинути таку необхідну для педагогічного фаху якість як артистизм лише у процесі освоєння різних видів театального мистецтва. Основне значення постановки цієї проблеми полягає у наданні переваги тим засобам художнього впливу, що найбільше сприяють розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії, комунікабельності, невимушеності поведінки студентів. Оскільки театральне мистецтво приховує в собі невичерпний потенціал, акторська діяльність спонукатиме студентів до розширення світогляду та уяви, збільшення швидкості реакції, вдосконалення вміння інтуїтивно уподібнювати сценічну поведінку відповідно до рольових потреб [10, с. 59].

Для театальної вистави добираються твори, які б студенти змогли виконати: музичні казки, мюзикли, в основу яких покладено казкові сюжети. Студенти під час практичної роботи над постановками опановують музично-театральний репертуар, навчаються дивитися на дитячі проблеми з позицій майбутнього педагога.

Створення театралізованої вистави студентами узагальнює ті знання, вміння та навички, яких вони набувають під час засвоєння матеріалу зі спецкурсу, проведення щорічних художньо-виховних заходів (фестивалів, конкурсів, тижнів кафедр, календарних свят), позапланових заходів, концертів, що сприяє активізації подальшої творчої роботи та впровадженню активних форм художньо-естетичного виховання дошкільників, школярів.

На базі театру запроваджується традиційне передноворічне свято-казка, головний сюжет якої побудовано так, що до дітей «у гості» приходять персонажі українських та зарубіжних казок, демонструючи хореографічно та вокально виразні сольні виходи й презентації-характеристики (Коза, Ріпка, Пічка, Мишка, Колобок, Поросята, Фея, Вітерець, Снігуронька, Ніч, Зима та ін.).

Користь такої форми розвитку художньо-творчих здібностей вбачається в тому, що вона є добровільною творчою діяльністю на основі інтересів та власних прагнень студентів до самореалізації, які набувають професійної спрямованості, потреби в побудові виховної

діяльності на засадах виконавської творчості, в реалізації власних здібностей. Це виражається, зокрема, в тому, що на свято, яке проводиться для дошкільників, ті студенти, які на практиці організують хореографічний колектив, театральний або ляльковий гурток, за домовленістю вводять виступи своїх вихованців до сюжету свята, яке проводиться у ЗВО.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Отже, забезпечення послідовності розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів передбачає використання оптимальних форм: аудиторні (установчі лекції мистецтвознавчого спрямування, лекції-концерти; семінарські заняття, диспути, обговорення, виконавська демонстрація, круглий стіл, міні-концерт в межах теми, самопрезентація); позааудиторні (концерти; екскурсії з використанням виступів студентів; виступи в рамках щорічних художньо-виховних та позапланових заходів, виступи студентів перед дитячою аудиторією; самостійна художня творчість). Означена проблема може знайти подальше дослідження у такому її напрямі, як модернізація концертно-виконавської діяльності студентів.

Список використаної літератури

1. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя музики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 431 с.
2. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие. М.: Высш.шк., 1990. 142 с.
3. Мухамедзянова Г. В., Карева Н. Н. Трудовое и эстетическое воспитание студентов: пособ. Казань. Издательство Казанского университета, 1991. 184 с.
4. Петрова Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. Казань. Изд-во Казан. ун-та, 1976. 200 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Академвидав, 2006. 352 с.
6. Мельник М. М. Театралізований тематичний концерт як синтетичний жанр сценічних мистецтв: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01. Київ, 2009. 19 с.
7. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 19 с.
8. Уколов В. Музыка в потоке времени. М.: Мол. гвардия, 1988. 318 с.
9. Бурдюжа Е. А. Концертная деятельность как средство самореализации студентов вуза культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2008.
10. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування. *Вища і середня педагогічна освіта*. К., 1991. Вип. 15. С. 56–62.

FORMS OF DEVELOPING ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF INTENDING TEACHERS

Zaika Yelena

Pedagogical sciences candidate, senior teacher of Preschool education theory and methods chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *The specificity of the artistic and pedagogical education of intending teachers is the need for the directing the educational process at the higher educational establishments at mastering the aesthetic content of art, the use of the word, music, choreography, theatre, cinema, etc. in the educational process, which should contribute to the development of artistic and creative abilities of intending teachers. At university studies, the musical activity of intending teachers is largely limited to organizing cultural leisure, vocational education, and training for aesthetic education at school. Such forms of communication with music are extremely important not only for musicians students, but also for the other pedagogical specialties.*

Purpose. *To highlight the leading methods of expedient organizing concert-performing activity of students, optimal forms of developing artistic and creative abilities of intending teachers.*

Methods. *The article uses theoretical methods – the analysis of psychological and pedagogical literature on the studied problem; the research task of the history and theory of art, performing, aesthetic education of students in order to determine the forms of developing artistic and creative abilities of intending teachers; empirical methods– conversation, problem questions at lectures, research tasks in out-of-class activities of students, modelling in practical classes, conducting art-study tours, group mini-discussions on issues of performing interpretation of artistic works, role play,*

interviews, commentary on the «biography» of a work, theatrical dramatization method.

Results. *It was established that ensuring the sequence of developing artistic and creative abilities of intending teachers involves the use of optimal forms of expedient organizing concert and performance activities of students: classroom (constituent lectures of art criticism, lectures-concerts, seminars, discussions, performing demonstration, «round tables», mini-concerts within the theme, self-presentation); out-of-class (concerts, excursions with student performances, performances within the framework of annual artistic-educational and extra-curricular activities, students performing to the children's audience, independent artistic creativity).*

Originality. *It was improved: the system of aesthetic education of students in higher pedagogical establishment, the optimal forms of developing artistic and creative abilities of intending teachers: classroom, the purpose of which is to expand students' knowledge on art, to familiarize them with the specifics of interpretive activity, to determine the guidelines of their creative activity, to encourage intending teachers to artistic-educational work with children; extra-curriculum, the purpose of which is to consolidate the student's knowledge of art, to intensify creative manifestations of students in the art, to facilitate forming a set of their future professional activities on artistic education of children.*

Conclusion. *Ensuring the sequence of developing artistic and creative abilities of intending teachers involves applying optimal forms: classroom (setting lectures of art criticism, lectures-concerts, seminars, debates, discussions, performing demonstration, «round tables», mini-concerts within the theme, self-presentations); out-of-class (concerts, excursions using student performances, performances within the framework of annual artistic-educational and extra-curricular activities, students performing to the children's audience, independent artistic creativity). The studied problem may find the further research in such areas as: modernization of concert and performance activities of students.*

Key words: *forms of development, development, concert performing activity, artistic and creative abilities, intending teachers.*

References

1. Rudnycjka, O. P. (1994) Formuvannja muzychnogho sprynjattja v systemi rozvytku pedagoghichnoji kuljturny majbutnjogho vchytelja muzyky. *Doctor's thesis* [in Ukrainian].
2. Krylova, N. B. (1990) Formirovanie kul'tury budushchego specialista: metod. posobie. M.: Vyssh. shk., 142 [in Russian].
3. Mukhamedzianova H. V., Kareva N. N. (1991) Trudovoe i esteticheskoe vospitanie studentov. Kazan'. Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 184 [in Russian].
4. Petrova, G. A. (1976) Voprosy esteticheskoi podgotovki budushchego uchitelya. Kazan'. Izd-vo Kazan. un-ta. 200 [in Russian].
5. Fitsula, M. M. (2006) Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. K.: Akademvydav. 352 [in Ukrainian].
6. Meljnyk, M. M. (2009) Teatralizovanyj tematychnyj koncert jak syntetychnyj zhanr scenichnykh mystectv. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyjivskij nacionalnij un-t kuljturny i mystectv. K. [in Ukrainian].
7. Zhyghinas, T. V. (2007) Metodychni zasady pidghotovky majbutnikh uchyteliv muzyky do koncertno-osvitnjoj dijalnosti sered ditej ta junactva. *Extended abstract of candidate's thesis*. NPU im. M. P. Draghomanova [in Ukrainian].
8. Ukolov, V. (1988) Muzyka v potoke vremeni. M. Mol. gvardiya. 318 [in Russian].
9. Burduzha, E. A. (2008) Koncertnaya deyatelnost' kak sredstvo samorealizacii studentov vuza kul'tury i iskusstv. *Extended abstract of candidate's thesis* [in Russian].
10. Padalka, G. M. (1991) Estetychna kuljtura majbutnikh vchyteliv ta umovy jiji formuvannja. *Vyshha i serednja pedagoghichna osvita*. K. Vyp. 15. 56-62 [in Russian].

ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ КОНЦЕРТНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Заика Елена Яковлевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье анализируются взгляды исследователей на организацию культурной деятельности студентов в вузах различного профиля, освещаются ведущие способы целесообразной организации концертно-исполнительской деятельности студентов, самостоятельного художественного творчества. Предлагаются

оптимальные формы развития художественно-творческих способностей будущих воспитателей, педагогов: аудиторные (установочные лекции искусствоведческого направления, лекции-концерты по спецкурсу; семинарские занятия, диспуты, обсуждения, исполнительская демонстрация, круглый стол, мини-концерт, самопрезентация); внеаудиторные (концерты; экскурсии с использованием выступлений студентов; выступления в рамках ежегодных художественно-воспитательных и внеплановых мероприятий; самостоятельное художественное творчество).

Ключевые слова: *формы развития, развитие, концертно-исполнительская деятельность, художественно-творческие способности, будущие воспитатели, педагоги.*

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 372.853:373.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-149-158

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ У 9 КЛАСІ

Ткаченко Юлія Анатоліївна

аспірантка кафедри фізики та методики навчання фізики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
e-mail: julia.tkachenko.0301@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2652-2494

Стаття присвячена методичним особливостям навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 9 класі. Запропоновано включення окремих питань основ нанотехнологій у розділи «Магнітні явища», «Світлові явища», «Механічні та електромагнітні хвилі» і «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики», а також розроблено методичні рекомендації щодо їх викладання. Зміст статті є логічним продовженням визначених у попередніх публікаціях методичних особливостей навчання учнів основ нанотехнологій у курсі фізики 7 і 8 класів, що забезпечить наступність у вивченні основ нанотехнологій і сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про нанонауку і нанотехнології. У статті акцентується увага на використанні інноваційних методів навчання учнів основ нанотехнологій.

Ключові слова: *освіта в галузі нанотехнологій, шкільний курс фізики, методичні особливості навчання основ нанотехнологій.*

Постановка проблеми. У наш час спостерігається зниження інтересу учнів до вивчення природничо-математичних дисциплін і фізики зокрема. Про це свідчать статистичні дані Українського центру оцінювання якості освіти (див. табл. 1) [1]. З кожним роком кількість учасників зовнішнього незалежного оцінювання, які обирають фізику, зменшується. Зменшується й частка тих, хто обирає природничі спеціальності при вступі до закладів вищої освіти.

Таблиця 1.

Статистичні дані про ЗНО з фізики за період 2016–2018 рр.

| Рік | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Кількість осіб зареєстрованих для участі в ЗНО | 35890 | 26492 | 23405 |
| Кількість осіб, які взяли участь у тестуванні | 27771 | 23597 | 20836 |
| Відсоток осіб, які обрали фізику для проходження ЗНО | 12 % | 11 % | 7 % |

До основних чинників, що призвели до зниження зацікавленості учнів у вивченні фізики, варто віднести такі: невідповідність змісту шкільного курсу фізики сучасному рівню розвитку науки й техніки, застаріле матеріально-технічне забезпечення, недостатня профорієнтаційна робота (майбутні випускники не знають і не враховують потреби ринку праці при виборі майбутньої професії), що виключає необхідність ґрунтовного вивчення дисциплін природничо-математичного циклу. Виправляти ситуацію, що склалася, необхідно комплексно – шляхом узгодженої співпраці держави, промислових підприємств і науково-освітніх установ [2].

Одним з актуальних напрямів науково-технічної діяльності для України є нанотехнології. Включення елементів нанонауки й нанотехнологій у зміст навчання фізики, як це робиться у технологічно розвинених країнах (США, Японія, Великобританія, Німеччина), починаючи із молодших класів [3], дозволить не лише підвищити інтерес учнів до вивчення фізики, а й

розширити їхні уявлення про перспективні напрями майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці дедалі частіше звертають увагу на необхідність включення елементів нанонауки й нанотехнологій до змісту навчання природничих дисциплін. Деякі грані цього питання висвітлені у роботах закордонних (R. A.-H. Al-Tantawi, S. A. Al-Zaini, S. A. S. Selim [4], K. Ban, M. Kocijancic [5], L. Bryan, S. Daly, K. Hutchinson [6] та ін.) і вітчизняних (І. Мороз, О. Стадник [3] та ін.) науковців. У попередніх публікаціях [7; 8] ми розкрили методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 7 і 8 класах. Оскільки навчання фізики побудовано концентрично, вважаємо за необхідне запропонувати змістове наповнення розділів «Магнітні явища», «Світлові явища», «Механічні та електромагнітні хвилі», «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики» з урахуванням досягнень нанотехнологій і розробити методичні рекомендації щодо їх викладання.

Мета статті – розкрити методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 9 класі.

Виклад основного матеріалу. У 9 класі учні завершують вивчати базовий курс фізики. На основі отриманих знань і вмінь у них формується фізична картина світу. Навчальними програмами з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів передбачено вивчення учнями таких тем: «Магнітні явища», «Світлові явища», «Механічні та електромагнітні хвилі», «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики», «Рух і взаємодія. Закони збереження в механіці». Аналіз рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручників з фізики для 9 класу показує, що лише три підручники містять загальну інформацію про нанотехнології:

- 1) у параграфах «Еволюція фізичної картини світу», «Вплив фізики на суспільний розвиток та науково-технічний прогрес» авторів Т. Засекіної, Д. Засекіна (для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням фізики);
- 2) у параграфі «Вплив фізики на суспільний розвиток та науково-технічний прогрес» авторів Т. Засекіної, Д. Засекіна (для загальноосвітніх навчальних закладів);
- 3) у параграфі «Вплив фізики на суспільний розвиток та науково-технічний прогрес» автори – В. Сердюченко, А. Бойченко (для загальноосвітніх навчальних закладів).

Це свідчить про недостатнє розуміння авторами програм та підручників важливості формування у покоління, що підростає, уявлень про сучасні досягнення світової науки, – нанотехнології та їх значення для економічного розвитку країни. Зазначимо, що у таких технологічно розвинутих країнах, як США, Японія, Великобританія, Німеччина вивчення основ нанотехнологій є частиною шкільної підготовки, до чого й ми повинні наближатись.

Курс фізики 9 класу розпочинається вивченням магнітних явищ. У цьому розділі учні дізнаються, що залежно від характеру взаємодії з магнітним полем усі речовини поділяються на: діаманетики, парамагнетики й феромагнетики. При цьому доцільно зазначити, що властивості перелічених речовин суттєво змінюють свої властивості при переході від макромасштабу до наномасштабу. Так, наприклад, температура Кюрі для масивних зразків заліза становить 1043 К, а для зразків порядку нанометра – 170 К.

Як приклад, рекомендуємо навести унікальну феромагнітну рідину, що може набувати певної форми під дією електромагнітного поля. Феромагнітна рідина становить колоїдний розчин дрібних (~10 нм) магнітних однодомених частинок, що знаходяться у рідині-носії (вода, масло, парамагнітні розчини солей тощо). Залежно від способу запобігання з'єднанню (агломерації) частинок виділяють: феромагнітні рідини, частинки яких вкриті поверхнево активною речовиною, й іонні феромагнітні рідини (частинки вкриті іонною оболонкою) [9].

Демонструючи учням поведінку феромагнітної рідини під дією зовнішнього магнітного поля (це може бути відеофрагмент або самостійно виготовлена феромагнітна рідина), доцільно поставити систему запитань:

- Що відбувається з феромагнітною рідиною під час унесення її у зовнішнє магнітне поле?

– Чому форма поверхні феромагнітної рідини змінюється під дією змінного зовнішнього магнітного поля?

– Що відбувається з феромагнітною рідиною після припинення дії зовнішнього магнітного поля?

– Для якого класу речовин (діа-, пара- чи феромагнетиків) характерна така поведінка?

Після обговорення вчитель разом з учнями робить висновок, що всупереч назві феромагнітні рідини не виявляють феромагнітних властивостей, оскільки не зберігають залишкової намагніченості після припинення дії зовнішнього магнітного поля. Насправді феромагнітні рідини проявляють властивості, характерні для парамагнетиків, і їх часто називають «суперпарамагнетиками» через високу магнітну сприйнятливість.

Відповідно до основних принципів дидактики, зокрема принципу зв'язку навчання з життям, варто навести приклади практичного застосування магнітних наночастинок. Можливість дистанційного управління магнітними наночастинами за допомогою зовнішнього магнітного поля, а також конструкціями на їх основі дозволяє використовувати їх у різних медичних цілях:

1. у якості контрастного засобу при магнітній резонансній томографії (MRI). Локалізація суперпарамагнітних наночастинок (наприклад, оксиду заліза) в органі або тканині дозволяє значно підсилити MR-сигнал [10]. У наш час розроблено застосування магнітних наночастинок для MRI-досліджень лімфовузлів, печінки, мозку, міокарду, кишечника, шлунка, підшлункової залози, молочної залози;

2. для гіпертермічної обробки пухлинних тканин. Магнітні наночастинок під дією електромагнітного поля концентруються в зоні поширення пухлини, далі, регулюючи частоту електромагнітного поля, їх нагрівають до потрібної температури. За певної температури і при достатній експозиції відбувається руйнування ракових клітин [11];

3. для спрямованої доставки лікарських препаратів, що сприяє покращенню терапевтичної ефективності та зменшенню побічних ефектів [11];

4. наночастинок оксиду заліза можна використовувати для мічення стовбурових або ракових клітин. У першому випадку з їх допомогою можна стежити за міграцією введених в організм стовбурових клітин, а в другому – за метастазуванням [12].

Оскільки сучасні діти постійно користуються комп'ютерами, то для них буде цікаво дізнатись, що потрапляння пилу (і навіть диму) до корпусу з жорстким диском може зашкодити запису чи зчитуванню інформації. Цю проблему вдалося вирішити за допомогою феромагнітної рідини. Пази вала, виготовленого із м'якого магнітного матеріалу, заповнюють феромагнітною рідиною (рис. 1). Феромагнітна рідина утримується в пазах за допомогою магнітного поля і перешкоджає потраплянню домішок у корпус. Водночас вал вільно обертається внаслідок того, що герметик є рідким [9].

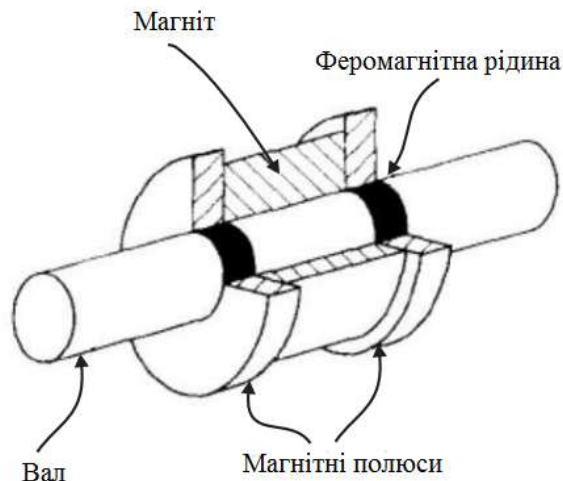


Рис. 1. Герметизація за допомогою феромагнітної рідини [13]

Оптичні властивості наночастинок також залежать від їх форми та розмірів, проте для їх вивчення в учнів мають бути сформовані знання з хвильової оптики, а також з курсу атомної і ядерної фізики. У курсі фізики 9 класу учні розглядають лише деякі питання геометричної оптики. Таким чином рекомендуємо розглянути лише спектральні характеристики наночастинок.

Під час вивчення теми «Дисперсія світла. Спектральний склад природного світла. Кольори» вчитель наводить учням приклади відомих археологічних пам'яток, оптичні характеристики яких є проявом властивостей нанорозмірних об'єктів і частинок. Найяскравішими прикладами прояву оптичних властивостей наночастинок є кубок Лікурга та вітражі середньовічних храмів. Це були «інтуїтивні» нанотехнології, оскільки древні майстри не знали, що працюють з наночастинками. Відомий витвір складувів Древнього Риму, кубок Лікурга, датований приблизно IV століттям н. е., змінює свій колір залежно від освітлення. У відбитих променях кубок має матовий зелений колір, якщо ж його освітлити зсередини – блискучий червоний. Аналіз фрагментів кубка, вперше проведений у лабораторії «General Electric» у 1959 році, показав, що він на 98,5 % складається зі звичайного натрієво-кальцієво-кварцового скла, приблизно 1 % золота та срібла і 0,5 % марганцю. Учені припустили, що причиною такого оптичного ефекту є колоїдне золото. Пізніше, з удосконаленням науково-дослідного обладнання, вчені за допомогою електронного просвічуючого мікроскопа та рентгенограм відкрили частинки золота та срібла розмірами приблизно 50–100 нм. Причому відношення кількості частинок срібла і золота становить приблизно 7:3 [14]. Саме ці частинки й відповідають за незвичайне забарвлення древнього артефакту.

У 2007 році у журналі «Scientific American» Гарі Атуотер пояснив цей феномен так: «Через збудження вільних електронів частинок металу, розподілених у склі, чаша поглинає і розсіює синє та зелене світло – відносно короткі довжини хвиль видимого спектра. При спостереженні у відбитому світлі розсіювання дає чаші зеленуватий відтінок, але якщо помістити джерело білого світла всередину чаші, скло здається червоним, оскільки пропускає тільки довгі хвилі й не пропускає короткі» [15].

Нанотехнології відіграли ключову роль при створенні вітражів середньовічних храмів. У ході експериментів середньовічні майстри з'ясували, що додавання хлориду золота до розплавленого скла надає йому червоного відтінку, а додавання нітрату срібла – жовтого. Упродовж XVI–XVIII ст. технологія виготовлення різнокольорового скла була вдосконалена. Наприклад, Андреас Кассій із Лейдена у книзі «DeAuro» описав спосіб отримання «фіолетового кольору Кассіуса»: осад, отриманий шляхом осадження золота, розчиненого в нітрогідрохлористій кислоті, сумішшю олова і хлориду олова [16]. На сьогодні відомо, що наночастинки золота можуть бути жовтогарячі, фіолетові, зелені чи червоні, а наночастинки срібла – жовтими, червоними чи блакитними. Це залежить від їх розміру, форми й відстані між ними. У Лондонському музеї Королівського інституту зберігаються колоїдні розчини золота, отримані ще Майклом Фарадеєм у середині XIX століття, який уперше пов'язав варіації їх кольору з розміром частинок.

Перш ніж пояснити учням залежність кольору золота від розмірів доцільно поставити наступне проблемне запитання: чому золоті злитки мають жовтогарячий колір з помітним блиском, злитки чистого срібла – білий колір з помітним блиском, а наночастинки золота і срібла мають цілу гаму кольорів? Для більш ґрунтового розуміння учнями причин зміни забарвлення золота і срібла радимо залучити учнів до пояснення за допомогою бесіди.

– Відомо, що срібло і золото є металами. Які особливості будови металів? (Метали мають кристалічну будову. У вузлах кристалічної решітки розміщені позитивні іони, а у просторі між вузлами хаотично рухаються вільні електрони.)

– Електронний газ заповнює не лише простір між вузлами кристалічної решітки, а й оточує поверхню металу.

– Досліджуючи світло, вчені дійшли висновку про двоїсту природу світла – корпускулярно-хвильовий дуалізм. У чому суть корпускулярно-хвильового дуалізму? (Світло випромінюється, поширюється та поглинається речовиною не безперервно, а скінченими

порціями – квантами. Кожен окремих квант світла має властивості частинки, а сукупність квантів поводить подібно до хвилі.)

– Електронна хмара поблизу поверхні металу заважає проходженню квантів світла всередину, тому світло не поглинається, а відбивається від поверхні металу і ми бачимо характерний блиск.

– Чим відрізнятиметься нанорозмірний зразок золота чи срібла від макророзмірного? (Кількість вільних електронів поблизу поверхні нанорозмірного зразка золота чи срібла значно менша.)

Таким чином, учитель разом з учнями доходить висновку про характер взаємодії світла з нанорозмірним зразком металу: хвилі світла резонують з вільними електронами, що знаходяться поблизу поверхні. Оскільки біле світло має складну природу, то резонуватимуть лише хвилі світла, що мають ту саму частоту, що й вільні електрони. Наприклад, для наночастинок золота ~ 30 нм внаслідок резонансу спостерігається поглинання світла в синьо-зеленій частині спектру, тоді як світлові хвилі червоного кольору відбиваються. Зі збільшенням розміру частинок спостерігається зміщення діапазону хвиль, що поглинається, у сферу червоних довжин хвиль. Тобто хвилі світла червоного кольору поглинаються, а синього – відбиваються. При цьому колоїдні розчини золота матимуть блакитний чи фіолетовий колір [17].

Під час вивчення теми «Механічні та електромагнітні хвилі» вчитель формує в учнів уявлення про звукові хвилі та їх характеристики. При цьому доцільно розглянути поняття «шум» і «шумове забруднення», а також способи боротьби із шумовим забрудненням. Досвід показує, що досить ефективним при цьому є метод евристичної бесіди, оскільки вчитель за допомогою запитань може направляти хід думок учнів. Наведемо орієнтовну систему запитань:

– Що таке шум? (Шум – це сукупність звуків різної частоти й сили)

– Що може бути джерелом шуму? (Звуки природи, промисловість, транспорт, електричні пристрої, радіо і телебачення тощо)

– У чому полягає користь шуму? (Шум моря, дощу, спів пташок чинять заспокійливий ефект, усувають головний біль, безсоння тощо)

– За якої умови шум стає негативним явищем? (Збільшення тривалості, розширення діапазону допустимих частот звуків і підвищення гучності звуків)

– Шум є одним із факторів забруднення довкілля. Як ми можемо схарактеризувати шумове забруднення? (Шумове забруднення – регулярний вплив звуків значного рівня гучності, що чинить негативний вплив на живі організми)

– Які засоби й методи боротьби з шумовим забрудненням вам відомі? (Засоби: затички для вух, насадження дерев (зменшують рівень шуму на 5-10 дБ), звукоізоляційне покриття для стін, звукоізоляційні вікна, спорудження шумозахисних конструкцій. Методи: уникати тривалого прослуховування гучної музики, вимикати прилади, якими не користуєтесь, тощо)

Таким чином, учитель підводить учнів до висновку про необхідність боротьби з шумовим забрудненням, у тому числі з використанням сучасних досягнень. Зокрема, у наш час науковці встановили, що чим менше діаметр волокон абсорбційного матеріалу, тим більше поглинання звукових хвиль. Особливий інтерес у цьому плані становлять уже відомі учням вуглецеві нанотрубки. Унаслідок зменшення діаметра волокна збільшується кількість волокон для забезпечення однакової об'ємної густини абсорбційного матеріалу. Така структура чинить більший опір звуковій хвилі. Крім того, тонкі волокна легко переміщуються порівняно з товстими, створюючи додаткову вібрацію повітря, що чинить додатковий опір звуковій хвилі [18].

Найчастіше у боротьбі з шумом використовують пористі матеріали. Доцільно запропонувати учням самостійно з'ясувати, які пористі матеріали використовуються сьогодні у промисловості, будівництві тощо. При цьому вчитель має підкреслити, на які характеристики варто звернути увагу: походження матеріалу, фізичні характеристики, вартість. Учні можуть або самостійно вдома скласти порівняльну таблицю, або на уроці фронтально під керівництвом вчителя. Далі вчитель доповнює повідомлення учнів інформацією про нові види пористих матеріалів, що належать до нанотехнологій.

Попри значні досягнення у розробленні пористих матеріалів, учені не зупиняються на досягнутому. Серед найважливіших здобутків варто виокремити аерогель – один з найлегших твердих матеріалів, відомих людству. Отримують аерогель наступним чином: змішують полімер з розчинником для отримання гелю, потім видаляють рідину з гелю і замінюють її повітрям. Таким чином отримують пористий матеріал, розмір пор якого становить $4 \div 10$ нм. До недавнього часу науковці розглядали переважно високі теплоізоляційні властивості аерогелю, проте останні дослідження показали, що аерогель набагато краще поглинає звук, ніж скловолокно, і має найнижчу швидкість поширення звуку у твердих матеріалах ($70 \frac{m}{c}$). Проте можливість використання аерогелю в якості матеріалу для звукоізоляції сьогодні обмежена через значну вартість. У наш час аерогель застосовують лише в апаратах NASA.

Порівняно недорогий пористий матеріал вдалося створити російським і південнокорейським дослідникам. Покращені акустичні характеристики гібридного пінопласту були отримані шляхом додаткового збагачення звичайного пінопласту, що поглинає звук пористими гранулами з наночастинок кремнезему і магнетиту. Таким чином, науковцям вдалося розширити діапазон шумопоглинання до більш низьких частот 0,5-1,6 кГц [19].

Вивчаючи розділ «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики» учні знайомляться з поняттями «радіоактивність», «радіоактивні ізотопи», дізнаються про склад радіоактивного випромінювання та його вплив на живі організми. При цьому важливо показати учням широкий спектр застосування радіоактивних ізотопів, радіоактивного випромінювання. Досвід показує, що для цього найбільш ефективними є такі форми й методи організації роботи учнів: урок-конференція, круглий стіл, метод проектів. Рекомендуємо, окрім тем, передбачених навчальною програмою, запропонувати учням розглянути досягнення науковців зі створення радіоактивних наночастинок. Наприклад, науковцям з Університету Міссурі вдалося створити наночастинки з радіоактивного ізотопу лютецію. Це відкриття було здійснене з метою лікування вторинних ракових утворень – метастазів. Радіоактивні наночастинки лютецію покривають золотими оболонками та прикріплюють до агентів націлювання. Агенти націлювання доставляють радіоактивні наночастинки лютецію до клітин лімфоми без пошкодження здорових клітин організму при цьому [20].

Навчальними програмами з фізики для 9 класу передбачено формування в учнів уявлень про будову і принцип дії ядерного реактора, атомних електростанцій, переваги та недоліки, перспективи розвитку атомної енергетики, доцільність використання атомної енергетики та її вплив на екологію. Сьогодні у світі гонка з розроблення, тестування і застосування нових нанорозмірних матеріалів для вирішення проблем у галузі енергетики йде повним ходом. Тому доцільно розглянути разом з учнями основні напрями діяльності науковців у вирішенні проблем атомної енергетики. Деякі з них наводимо далі.

Особливості структури й властивостей нанокристалічних порошків дозволяють створювати нові та модернізувати матеріали атомної енергетики, що вже існують. На сьогодні експериментально підтверджено, що додавання 5–10 % нанокристалічного порошку діоксиду урану до крупнозернистого порошку покращує параметри уранового палива: зниження температури спікання, збільшення зерен урану в паливних таблетках. Як відомо, у сучасних нейтронно-поглинаючих стрижнях використовують карбід бору, проте його можна замінити нанопорошком, відомим у науковому світі матеріалом – гафнатом диспрозію, внаслідок цього таблетки будуть більш компактними, а його запасу вистачить на 18–20 років [21].

Такі екологічні проблеми, як теплове забруднення водойм і розсіювання пари в атмосфері, є наслідками діяльності атомних електростанцій. З метою покращення екологічної ситуації дослідники розробляють інноваційну концепцію охолодження води другого контуру атомних електростанцій на основі нанотехнологій. У теплоносій другого контуру додають спеціальні наночастинки, що мають ядро і металеву чи керамічну оболонку. При потраплянні в парогенератор ядро наночастинок буде плавитися, поглинаючи тепло, а при проходженні конденсатора віддаватиме тепло і тверднучиме. Вважається, що додавання наночастинок

значно підвищить коефіцієнт теплопередачі, теплоємність і теплоту пароутворення теплоносія другого контуру. Тобто той самий об'єм теплоносія буде поглинати і віддавати більше тепла, а також зменшить випаровування води в атмосферу і теплове забруднення водою [22].

На сьогодні пошук альтернативних джерел енергії є актуальним, як ніколи. Саме тому науковці розглядають можливість перетворення енергії радіоактивного розпаду в електричну енергію, тобто створення атомних батарей. Такі джерела енергії будуть досить довговічними, враховуючи період піврозпаду деяких радіоактивних елементів. Їх можна виготовляти з відходів ядерного пального, можна використовувати в космічних апаратах, під час глибоководних досліджень, в кардіостимуляторах тощо. Проте, попри їх очевидні переваги, вони не позбавлені недоліків: необхідність захисту при використанні, труднощі в утилізації, коефіцієнт корисної дії менше ніж 2 %. Учені вважають, що саме наноматеріали дозволять покращити технічні характеристики атомних батарей та усунути наявні недоліки з експлуатацією й утилізацією [23]. Зокрема, дослідження проводилися на вуглецевих нанотрубках, що містять золото і покриті гідридом літію. Радіоактивне випромінювання стикається з частинками золота всередині нанотрубки, що спричиняє викид електронів з високими енергіями. Потім ці електрони збираються вуглецевими нанотрубками й направляються до шару гідриду літію, створюючи таким чином струм [24].

Висновки. Оновлення змісту шкільного курсу фізики шляхом включення окремих питань про нанонауку і нанотехнології дозволить підвищити інтерес учнів до вивчення фізики та природничих наук загалом. Крім того, запропоноване змістове наповнення розділів «Магнітні явища», «Світлові явища», «Механічні та електромагнітні хвилі», «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики», а також методичні рекомендації для вчителів щодо його реалізації сприятиме формуванню в учнів фізичної картини світу, що відповідає сучасному рівню розвитку науки й технологій і забезпечить наступність у вивченні основ нанотехнологій.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у визначенні методичних особливостей навчання учнів основ нанотехнологій у курсі фізики 10–11 класів.

Список використаної літератури

1. Офіційні звіти. Український центр оцінювання якості освіти: [сайт]. Київ, 2019. URL: <http://testportal.gov.ua/ofzvit/> (дата звернення: 17.01.2019).
2. Стадник А. Д., Мороз І. А., Ткаченко Ю. А. Стратегические приоритеты изучения нанофизики и нанотехнологий, как фактора экономического развития. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. Вип. LXXI. Том 1. С. 78–82.
3. Нанотехнології в освітній галузі: колект. монографія. За заг. ред. І. О. Мороза. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 244 с.
4. Selim S. A. S., Al-Tantawi R. A.-H., Al-Zaini S. A. Integrating nanotechnology concepts and its applications into the secondary stage physics curriculum in Egypt. *European Scientific Journal*. 2015. Vol. 11. № 12. P. 193–212.
5. Ban K., Kocijancic S. Introducing topics on nanotechnologies to middle and high school curricula. *2nd World Conference on Technology and Engineering Education* (5–8 September 2011, Ljubljana, Slovenia). Ljubljana, 2011. P. 78–83.
6. Daly S., Hutchinson K., Bryan L. Incorporating nanoscale science and engineering concepts into middle and high school curricula. *Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education* (June 24th–27th, Honolulu, Hawaii). Honolulu, 2007.
7. Ткаченко Ю. А. Методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 7 класі. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 4 (14). С. 108–112.
8. Ткаченко Ю. А. Методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 8 класі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 62. С. 212–219.
9. Scherer C., FigueiredoNeto A. M. Ferrofluids: properties and applications. 2005. vol. 35, № 3a. P. 718–727.
10. Stephen Z. R., Kievit F. M., Zhang M. Magnetite nanoparticles for medical MR imaging. *Materials Today*. Kidlington, England, 2011. № 14 (7–8). P. 330–338.
11. Wu M, Huang S. Magnetic nanoparticles in cancer diagnosis, drug delivery and treatment. *Molecular and Clinical Oncology*. 2017. № 7 (5). P. 738–746.
12. Шимановский Н. Л. Нанотехнологии в современной фармакологии. *Международ. мед. журн.* 2009. № 1. С. 131–135.
13. Raj K., Moskowitz R. Commercial applications of ferrofluids. *Journal of Magnetism and Magnetic Materials*. 1990. № 85. P. 233–245.

14. Barber D. J., Freestone I. C. An investigation of the origin of the colour of the Lycurgus Cup by analytical transmission electron microscopy. *Archaeometry*. 1990. № 32 (1). P. 33–45.
15. Atwater H. A. The promise of plasmonics. *Scientific American*. 2007. № 17, 3s. P. 56–63.
16. Schaming D., Remita H. Nanotechnology: from the ancient time to nowadays. *Foundations of Chemistry*. 2015. № 17. P. 187–205.
17. Bera B., Sarkar M. D. Gold nanoparticle doped PVDF nanofiber preparation of concurrently harvesting light and mechanical energy. *IOSR Journal of Applied Physics*. 2017. Vol. 9, № 3. P. 5–12.
18. Acoustic absorption behavior of a tall carbon nanotube forest / M. Ayub, A. C. Zander, C. Q. Howard [et al.]. *Proceedings of Acoustics*. 2016. P. 1–10.
19. Hybrid sound-absorbing foam materials with nanostructured grit-impregnated pores / S. P. Bardakhanov, C.-M. Lee, V. N. Goverdovskiy [et al.]. *Applied Acoustics*. 2018. Vol. 139. P. 69–74.
20. MU researchers develop radioactive nanoparticles that target cancer cells University of Missouri news release. *MU News Bureau*: [site]. Columbia, 2013. URL: <https://munews.missouri.edu/news-releases/2013/0521-mu-researchers-develop-radioactive-nanoparticles-that-target-cancer-cells/> (date of request: 28.01.2019).
21. Petrunin V. F. Development of nanomaterials for nuclear energetics. *Physics Procedia*. 2015. № 72. P. 536–539.
22. Bushart S., Shi J. Multifunctional nanoparticles for reducing cooling tower water consumption. *Electric power research institute*, 2012.
23. Kumar S. Atomic batteries: energy from radioactivity. *Journal of Nuclear Energy Science & Power Generation Technology*. 2015. Vol. 5, № 1. P. 1–8.
24. Popa-Simil L. Applied nano-technologies improves nuclear power safety and performances. *Advanced nanomaterials and technologies for energy sector*. 2017. № 1 (1). P. 1–12.

METHODICAL FEATURES OF TEACHING PUPILS THE BASICS OF NANOTECHNOLOGY AT PHYSICS LESSONS IN THE 9TH FORM

Tkachenko Yuliia

postgraduate student at the department of physics and methods of teaching physics
Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko

Introduction. Nowadays students' interest in learning physics is declining. This problem and its main reasons have been described in the article. This article proves that including the selected issues of the basics of nanotechnology at physics lessons will increase the interest of students in learning physics.

The **purpose** of the article is to reveal the methodological features of teaching students the basics of nanotechnology at physics lessons in the 9th form.

Methods. Analysis of scientific and pedagogical literature, generalization and comparison.

Results. The analysis of the textbooks recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine on physics for the 9th forms has been carried out. The author of the article proposes to include the selected issues of the basics of nanotechnology in the sections «Magnetic phenomena», «Light phenomena», «Mechanical and electromagnetic waves» and «Physics of an atom and atomic nuclei. Physical basis of an atomic energy». The methodical recommendations for teaching the selected issues of the basics of nanotechnology have been developed. The content of the article is a logical continuation of the previously defined methodological features of teaching pupils the basics of nanotechnology in the course of physics for the 7th and 8th forms, which will contribute to the formation of students' comprehensive view of nanotechnology and will ensure continuation in studying the basics of nanotechnology. Formation of subject nanotechnological competence has to become a result of learning selected issues of the basics of nanotechnology at physics lessons. The article focuses on the use of non-traditional teaching methods (methods of problem-based learning, interactive methods, project method) when studying relevant issues of nanotechnological topic.

Originality. The selected issues of the basics of nanotechnology at physics lessons in the 9th form and methodical recommendations for teaching them have been presented in the article for the first time.

Conclusion. We have drawn a conclusion that the including the selected issues of the basics of nanotechnology in school course of physics will contribute to the formation of students' physical picture of the world that corresponds to the current level of development of science and technology.

Keywords: nanotechnology education, school course of physics, methodological features of teaching pupils the basics of nanotechnology.

References

1. Ukraïnskyj centr ocinjuvannja jakosti osvity (2019). *Oficijni zvity* [site]. Retrieved from <http://testportal.gov.ua/ofzvit/> [in Ukrainian].
2. Stadnik, A. D., Moroz, I. A. & Tkachenko Yu. A. (2016). Strategicheskie priority izucheniya nanofiziki i nanotekhnologii, kak faktora ekonomicheskogo razvitiya. *Zbirnik naukovikh prats «Pedagogichni nauki» Khersonskogo derzhavnogo universitetu*, 71 (1), 78-82 [in Russian].
3. Moroz, I. O. (2016) *Nanotekhnologhiji v osvitiij ghaluzi*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
4. Selim, S. A. S., Al-Tantawi, R. A.-H. & Al-Zaini, S. A. (2015). Integrating nanotechnology concepts and its applications into the secondary stage physics curriculum in Egypt. *European Scientific Journal*, 11 (12), 193–212 [in English].
5. Ban, K. & Kocijancic, S. (2011). Introducing topics on nanotechnologies to middle and high school curricula. *2nd World Conference on Technology and Engineering Education, Ljubljana, Slovenia*, 78-83 [in English].
6. Daly, S., Hutchinson, K. & Bryan L. (2011). Incorporating nanoscale science and engineering concepts into middle and high school curricula. *Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education, Honolulu, Hawaii* [in English].
7. Tkachenko, Yu. A. (2017). Metodichni osoblyvosti navchannja uchniv osnov nanotekhnologhij na urokakh fizyky u 7 klasi. *Physical & Mathematical Education*, 4(14), 108-112 [in Ukrainian].
8. Tkachenko, Yu. A. (2018). Metodichni osoblyvosti navchannja uchniv osnov nanotekhnologhij na urokakh fizyky u 8 klasi. *Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M.P. Draghomanova. Serija 5. Pedagoghichni nauky: realiji ta perspektvy*, 62, 212-219 [in Ukrainian].
9. Scherer, C., Figueiredo Neto, A. M. (2005). Ferrofluids: properties and applications. *Braz. J. Phys*, 35(3a), 718-727 [in English].
10. Stephen, Z. R., Kievit, F. M. & Zhang M. (2011). Magnetite nanoparticles for medical MR imaging. *Materials Today*, 14(7-8), 330–338 [in English].
11. Wu, M. & Huang, S. (2017). Magnetic nanoparticles in cancer diagnosis, drug delivery and treatment. *Molecular and Clinical Oncology*, 7(5), 738-746 [in English].
12. Shimanovskiy, N. L. (2009). Nanotekhnologii v sovremennoy farmakologii. *Mezhdunar. med. zhurn.*, 1, 131–135 [in Russian].
13. Raj, K. & Moskowit, R. (1990). Commercial applications of ferrofluids. *Journal of Magnetism and Magnetic Materials*, 85, 233-245 [in English].
14. Barber, D. J. & Freestone, I. C. (1990). An investigation of the origin of the colour of the Lycurgus Cup by analytical transmission electron microscopy. *Archaeometry*, 32(1), 33–45 [in English].
15. Atwater, H. A. (2007). The promise of plasmonics. *Scientific American*, 17(3s), 56-63 [in English].
16. Schaming, D. & Remita, H. (2015). Nanotechnology: from the ancient time to nowadays. *Foundations of Chemistry*, 17, 187-205 [in English].
17. Bera, B. & Sarkar, M. D. (2017). Gold nanoparticle doped PVDF nanofiber preparation of concurrently harvesting light and mechanical energy. *IOSR Journal of Applied Physics*, 9 (3), 5-12 [in English].
18. Ayub, M., Zander, A. C., Howard, C. Q., Cazzolato, B. S., Huang, D. M., Alvarez, N. T. [et al.]. (2016). Acoustic absorption behavior of a tall carbon nanotube forest. *Proceedings of Acoustics*, 1-10 [in English].
19. Bardakhanov, S.P., Lee, C.-M., Goverdovskiy, V.N., Zavjalov, A.P., Zobov, K.V., Chen, M., [et al.]. (2018). Hybrid sound-absorbing foam materials with nanostructured grit-impregnated pores. *Applied Acoustics*, 139, 69-74 [in English].
20. MU News Bureau. (2013). *MU researchers develop radioactive nanoparticles that target cancer cells* *University of Missouri news release* [site]. Retrieved from <https://munews.missouri.edu/news-releases/2013/0521-mu-researchers-develop-radioactive-nanoparticles-that-target-cancer-cells/> (date of request: 28.01.2019) [in English].
21. Petrunin, V. F. (2015). Development of nanomaterials for nuclear energetics. *Physics Procedia*, 72, 536-539 [in English].
22. Bushart, S. & Shi J. (2012). Multifunctional nanoparticles for reducing cooling tower water consumption. *Electric power research institute* [in English].
23. Kumar, S. (2015). Atomic batteries: energy from radioactivity. *Journal of Nuclear Energy Science & Power Generation Technology*, 5(1). 1-8 [in English].
24. Popa-Simil. L. (2017). Applied nano-technologies improves nuclear power safety and performances. *Advanced nanomaterials and technologies for energy sector*, 1(1), 1-12 [in English].

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВАМ НАНОТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В 9 КЛАССЕ

Ткаченко Юлия Анатольевна

аспирантка кафедры физики и методики обучения физике

Сумский государственный педагогический университет имени А. С. Макаренка

Статья посвящена методическим особенностям обучения учащихся основам нанотехнологий на уроках физики в 9 классе. Предложено включение отдельных вопросов основ нанотехнологий в разделы «Магнитные явления», «Световые явления», «Механические и электромагнитные волны» и «Физика атома и атомного ядра».

Физические основы атомной энергетики», а также разработаны методические рекомендации по их преподаванию. Содержание статьи является логическим продолжением определенных в предыдущих публикациях методических особенностей обучения учащихся основам нанотехнологий в курсе физики 7 и 8 класса, обеспечит преемственность в изучении основ нанотехнологий и будет способствовать формированию у учащихся целостного представления о нанонауке и нанотехнологиях. В статье акцентируется внимание на использовании инновационных методов обучения учащихся основам нанотехнологий.

Ключевые слова: образование в области нанотехнологий, школьный курс физики, методические особенности обучения основам нанотехнологий.

Отримано редакцією 3.06.2019 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-158-164

МОЖЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВИХ РИТУАЛІВ У ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Тробюк Дмитро Володимирович

викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
Національна академія Національної гвардії України, Харків, Україна
e-mail: dtiment@icloud.com
ORCID ID: 0000-0003-4814-5981

Тробюк Наталія Юрївна

викладач кафедри психології та педагогіки
Національна академія Національної гвардії України, Харків, Україна
e-mail: nataliya_trobyuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-1491-2716

У статті визначено сутність військових ритуалів та їх вплив на військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів-нацгвардійців. Звертається увага на зростаючу роль патріотизму в певні періоди розвитку суспільства, до яких віднесено сьогодення. Реформування державного та політичного устрою України, агресія з боку Російської Федерації, бойові дії на сході країни – усі ці фактори зумовлюють посилення уваги до системи підходів до застосування військових ритуалів як основоположного елементу формування ціннісних поглядів воїнів. Аналізуючи наукові праці пов'язані з проблемою та проведенням дослідження, встановлено, що використання військових ритуалів для формування патріотизму майбутніх офіцерів-нацгвардійців є процесом цілеспрямованим та є невід'ємною складовою формування їх особистості в дусі патріотизму, прищеплення любові та гордості за Батьківщину, виховання свідомого військовослужбовця, який буде здатний виконувати бойові та службово-бойові завдання, захищати національні інтереси, цілісність, незалежність України. Відзначено, що військові ритуали відіграють важливу роль у формуванні особистості військовослужбовця.

Ключові слова: військові традиції, військові ритуали, виховання, військово-патріотичне виховання, Національна гвардія України.

Постановка проблеми. Суспільно-політичні реалії України вимагають нових поглядів щодо виховання молодого покоління у дусі патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни. Особливу роль у подальшому визначенні напряму розвитку держави відіграють її громадяни. Лише від ефективної реалізації людського потенціалу залежить успіх України у глобалізованому світі третього тисячоліття. У теперішній ситуації, серед викликів та загроз, і водночас поштовху до майбутнього розвитку, змін, які відбуваються у політиці, економіці, соціальній та військовій сферах, пріоритетним завданням стає (разом із забезпеченням суверенності й територіальної цілісності, визначенням шляху для інтегрування в європейське співтовариство) пошук та затвердження нової стратегії виховання як системи, що має багато векторів та компонентів і значною мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Сьогодні військово-патріотичне виховання є найбільш актуальним серед виховних напрямів і у зв'язку із інтересом до патріотичних почуттів, і новим ставленням до традицій і звичаїв українського народу.

Тому нині як ніколи потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання молоді. Вони вже ввійшли до освітнього і

загальновиховного просторів, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери [1].

У процесі підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України велика увага з боку командирів усіх ланок приділяється саме їхньому навчанню та вихованню. Головною метою роботи з особовим складом є формування та розвиток особистості військовослужбовця Національної гвардії як патріота – громадянина України та як воїна – професіонала, який постійно прагне до самовдосконалення. Саме тому в системі роботи з особовим складом виділяється військово-патріотичний напрям [2].

Військові ритуали є невід'ємною частиною військово-патріотичного виховання, адже, засвоюючи їх, людина формує національні світоглядні основи: шанобливе ставлення до людини та природи, вшанування праці, лицарства, працелюбства, історичного родоvodu, любов до рідного краю та Батьківщини. Такі світоглядні основи закладають підвалини у системі виховання національної свідомості, патріотичних почуттів, громадянської позиції.

На превеликий жаль, до теперішнього часу українська освіта не мала відповідного досвіду виховання патріотизму в молоді, нещодавно взагалі термін «національний» та «патріотичне виховання» сприймалися як дещо неорядянське.

Видатні педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ю. Руденко зазначали, що, відмовившись від патріотичного виховання, суспільство отримає тільки моральну деградацію, бездуховність та історичну безпам'ятність [3].

Військові ритуали та традиції створювались та формувались протягом усього існування армії і ґрунтуються на кращих надбаннях історії військ. Реформування державного та політичного устрою України, агресія з боку Російської Федерації, бойові дії на Сході країни – усі ці фактори зумовлюють посилення уваги до системи підходів до застосування військових ритуалів як основоположного елементу формування ціннісних поглядів воїнів.

Ураховуючи все це, виникає потреба використання військових ритуалів для ефективного процесу військово-патріотичного виховання майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема військово-патріотичного виховання військовослужбовців, основи формування системи військового виховання в Україні обґрунтовані у дослідженнях таких вітчизняних науковців: П. Щербаня, А. Афанасьєва, Ю. Красильника, Р. Макарова, В. Шевченка, В. Маслова, І. Мартинюка, І. Колодія, В. Ягупова, М. Томчука, Ю. Руденка. Разом з тим проблема використання військових ритуалів у військово-патріотичному вихованні майбутніх офіцерів Національної гвардії України залишається малодослідженою.

Мета статті полягає у вивченні й аналізі теоретичних надбань і практичного досвіду використання військових ритуалів та їх впливу на військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів-нацгвардійців.

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання – це комплекс цілеспрямованих організаційних, виховних, педагогічних, правових та соціальних заходів з боку органів влади, керівників підприємств, установ, навчальних закладів, громадських організацій, політичних партій та рухів, спрямованих на формування у громадян України почуття громадянської гордості за свою державу, належність до свого народу, за його історію та традиції, за честь бути захисником своєї Батьківщини, готовності до самопожертви в ім'я її інтересів та незалежності.

Військово-патріотичне виховання є складовою патріотичного виховання та спрямоване на розвиток у кожної молодої людини високого рівня патріотичної свідомості, національної гідності, почуття гордості за героїчне минуле українського війська, поваги до військової техніки та зброї, вірності славетним традиціям армії та флоту, готовності зі зброєю в руках захистити незалежність, суверенітет та територіальну цілісність своєї Вітчизни. Військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів Національної гвардії України є важливою складовою діяльності органів усіх ланок військового управління. Воно забезпечує систематичний та цілеспрямований вплив на свідомість та психологію військовослужбовців, щоб сформувати в них глибокі й стійкі уявлення, знання, вміння і переконання, навички і звички активної суспільної поведінки, прищеплення їм високої моральної та духовної культури.

Військово-патріотичне виховання в умовах розвитку Національної гвардії України покликане сприяти зміцненню військової дисципліни та правопорядку, єдиноначальства, стати джерелом духовної і психологічної готовності кожного військовослужбовця бездоганно та віддано виконувати свої службові обов'язки, удосконалювати бойову та професійну майстерність, до самопожертви при захисті своєї держави, гідності та честі її громадян, боротьбі зі злочинністю.

В основу роботи з військово-патріотичного виховання покладені такі основні принципи: повага до загальнолюдських цінностей, прав людини, історичних, культурних, національних особливостей України, її природи; безпосередня участь усіх категорій військовослужбовців у формуванні та реалізації програм та планів військово-патріотичного виховання; урахування потреб та запитів військовослужбовців, співвідношення їх реалізації з економічними можливостями на сучасному етапі; реалізації для кожного військовослужбовця в процесі військово-патріотичного виховання можливостей соціальних послуг і рівності правових гарантій; відповідальності командирів (начальників) за створення умов щодо військово-патріотичного виховання підлеглих; єдності зусиль командирів (начальників), штабів, органів роботи з особовим складом, громадських організацій у справі військово-патріотичного виховання.

В усі часи однією з основних причин вступу на військову службу було не матеріальне положення, а сутність цієї професії, її ритуали та традиції.

Військові традиції – це правила, звичаї і норми поведінки військовослужбовців у мирний і воєнний час, що історично склалися в армії [4]. Під поняттям «військові ритуали» розуміється складений історично спосіб поведінки солдат, сержантів, прапорщиків, офіцерів, який відтворюється протягом тривалого часу, закріплений законом і проявляється у свідомій і вільній соціальній дії.

Серед основних форм роботи з особовим складом важливу роль у формуванні особистості військовослужбовця відіграють такі ідейно-естетичні явища, як військові ритуали. Військовий ритуал – це історично сформована форма поведінки військовослужбовців при здійсненні військових обрядів, урочистих і жалобних церемоній. Військові ритуали втілюють шляхетні ідеали і високі цілі служіння Батьківщині, емоційно виражають сутність та зміст традицій, пов'язаних із найважливішими подіями в житті військових. Вони охоплюють три основні сфери військових відносин:

бойову діяльність (прийняття Військової присяги, вручення Бойових Прапорів і державних нагород, урочисте вшанування героїв, поховання з відданням почесей та ін.);

навчально-бойову діяльність (розвід на бойове чергування, стройові огляди, загальні вечірні перевірки, зміна варт та ін.);

повсякденну діяльність (урочисті збори, мітинги та ін.) [5].

У ритуалах найбільш повно і точно відображаються славні військові традиції. Залежно від виразності форми ритуалу буде проявлятися його вплив на почуття та свідомість військовослужбовців. Отже, емоційну дієвість та вплив на психологію і духовний світ військовослужбовців зумовлює образно-художня природа військових ритуалів.

Кожен військовий ритуал має складну і багатогранну форму, поєднує різні елементи і додає ритуалу яскравої емоційності. Військові ритуали синтезують у собі ритмічні дії, музику, пісні, мову, символіку, тобто всі елементи, властиві мистецтву.

Майже всі військові ритуали становлять великі видовища. Елементи мистецтва, які вміщують у собі військові ритуали, виконують роль засобів вираження та розкривають їх зміст. Завдяки цьому ритуали мають яскраву індивідуальність, художні достоїнства, піднесеність та величність.

Усі елементи ритуальної форми повинні бути розташовані в строгому порядку, в певній послідовності. Будь-яке порушення організаційної основи ритуалу, традиційного порядку його проведення веде до руйнування ритуалу як системи, до різкого ослаблення його емоційної дієвості. Командири та їхні заступники повинні піклуватися про те, щоб кожен військовий ритуал був ідейно насиченим, мав багатий зміст, форму і виразність, а також мають дбати про творчий розвиток і збагачення ритуалів, стежити за їх відповідністю вимогам статутів.

Кожному військовому ритуалу має передувати всебічна та творча робота з підготовки,

тому що від слів командира, тексту військової присяги, музикального супроводу буде залежати вплив на творчу фантазію воїна, що викликатиме в його пам'яті позитивні враження та образи. Естетичне сприйняття ґрунтується на життєвому досвіді та накопичених знаннях, а також на знаннях про ритуали, їх зміст та значення, які були отримані в процесі військової служби.

Результатом наполегливої роботи командирів, їхніх заступників та військових колективів є такі елементи, як зовнішня краса ритуалу, ритм стройового кроку, гармонія руху військових підрозділів, узгодженість при виконанні команд, стрункність кожного воїна і ладу, якість виконання музичного супроводу.

Підготовка і проведення військових ритуалів – це дуже кропітка робота. Дуже важливо не порушувати злагодженість, гармонію, ритмічність при виконанні ритуалу, адже це відразу впадає в очі та викликає негативні емоції в учасників ритуалу і тих, хто спостерігає. Військові ритуали, які ретельно готуються та виконуються бездоганно, спроможні викликати глибокі естетичні переживання в учасників ритуалу. Основним завданням командирів є розкриття військового ритуалу у всій його красі, можливість зробити його справжнім явищем мистецтва, добитися правильного і цілеспрямованого виховного впливу на військовослужбовців.

Нові військові ритуали виникають унаслідок прагнення підвищити емоційний настрій військовослужбовців при вирішенні службово-бойових завдань. Формування та розвиток нових військових ритуалів – це керований процес, який вимагає від командирів бажання та їх створювати. Розглянемо більш детально найбільш поширені військові ритуали, які існують у Національній гвардії України, та їх вплив на військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів-нацгвардійців.

Прийняття Військової присяги для кожного військовослужбовця – це один із найбільш зворушливих і урочистих моментів. Військова присяга – документ, який має юридичну силу та велике державне значення. Текст Військової присяги затверджено Постановою Верховної Ради України від 6 грудня 1991 року. У ній сформульовані найважливіші вимоги, які має неухильно виконувати військовослужбовець в інтересах національної безпеки України.

У Національній гвардії України традиційно розглядають прийняття Військової присяги як:

акт духовно-моральний, що закріплює клятву на вірність Батьківщині, своїм прапорам і славним бойовим традиціям. Видатний військовий педагог і психолог генерал М. І. Драгомиров говорив, що присягу слід «тримати не в розумі, а в серці»;

акт юридичний, визначальний момент вступу у військову організацію і прийняття обов'язків захисту Української держави;

акт вольовий, що вимагає громадянської мужності й готовності жертвувати життям, захищаючи зі зброєю територіальну цілісність і незалежність України, життя її громадян.

Прийнято присягати один раз, повторне прийняття присяги перетворює її зі священної клятви на порожню формальність. Громадяни України, які призиваються або вступають на військову службу, мають прийняти Військову присягу на вірність Українському народові. Складання військової присяги відбувається в урочистій обстановці, зі зброєю в руках, біля державного прапора, бойового прапора військової частини, перед усім особовим складом. Військовослужбовець дає персональну клятву народові України, державі, називаючи своє прізвище, ім'я та по батькові.

У процесі розвитку вітчизняної військової організації змінювався порядок прийняття присяги. У Давньоруській державі у княжих дружинників – перших професійних військових – існував ритуал «Посвята у воїни». Він складався з двох частин: випробування чоловіків на фізичну витривалість, спритність і силу, а також обряду клятви на вірність своєму ватажку, князю.

Прийняття військової присяги – це головна подія в житті кожного, хто обрав шлях військового, вона залишається в пам'яті військовослужбовця назавжди. Вірність військовому обов'язку та військовій присязі відносять до основоположних ритуалів Національної гвардії України, а її дотримання є показником моральності громадянина, його справ і вчинків. Виконуючи свій військовий обов'язок, кожна людина тримає випробування на громадянську і моральну зрілість. Найтяжчий злочин — порушення Військової присяги, зрада народу і

Батьківщини.

У військових частинах Національної гвардії України, які виконують завдання в мирний час, існує ритуал «заступання на бойове чергування». Його призначення – це перевірка готовності варт до несення служби, мобілізація воїнів на якісне виконання бойового завдання, перехід особового складу в підпорядкування суворо певним особам та надання права на зміну старих караулів.

Важливу роль у житті військових колективів відіграє військовий ритуал «Стройовий огляд». Початок він бере з огляду княжих дружин перед виступом у бойовий похід. Наприкінці XVIII – початку XIX століття стройовий огляд став займати одне з центральних місць у бойовій підготовці армії, а в ряді випадків видозмінився в урочисту церемонію – плац-парад. Служба кожного солдата починається з постановки в стрій. Мета проведення стройового огляду диктується необхідністю суворого контролю за особовим складом, за станом його обмундирування та озброєння. Огляд має велике виховне значення, оскільки на ньому військовослужбовці можуть звернутися зі скаргою, особистими питаннями, отримати оцінку від начальників за свої старання у службі.

Ритуал «Віддання військового вітання» є дотриманням військового етикету в Національній гвардії України, якого свято дотримуються з найдавніших часів. Ці елементи субординації висловлюють повагу воїнів до командирів і начальників, до своїх товаришів по службі, військового мундира і символізують належність до військової організації. В їх основу покладено принцип єдиноначальності. Усяке послаблення в питаннях військової субординації розглядається як порушення військового обов'язку не тільки з боку порушника, але і його начальника.

Військові паради є частиною традицій Національної гвардії України. Вони відіграють позитивну роль у вихованні у воїнів гордості за належність до слави української зброї, причетності до героїзму і мужності, проявленим офіцерами і солдатами попередніх поколінь. Демонстрація військової потужності на військових парадах уселяє в громадян упевненість у повній готовності Національної гвардії України відстоювати інтереси України. Військові паради організовуються до певних визначних дат. Найчастіше це є дати отримання незалежності, утворення держави, перемоги у війнах тощо. Так, у радянський період з 1965 року військові паради проводилися 9 травня, в День Перемоги.

Після встановлення незалежності України було проголошено курс на мирне співіснування з сусідами, без'ядерний і позаблоковий статус, тому демонстрація військової могутності вважалася зайвою. Уперше в незалежній Україні військовий парад був проведений у 1994 році в місті Київ до Дня Незалежності.

Тривалий час паради в столиці до Дня Незалежності не проводились, був навіть скасований парад на честь 20-ї річниці у зв'язку з економією коштів.

З нагоди 23-ї річниці Дня Незалежності був проведений військовий парад у місті Київ. Було задіяна військова техніка, в тому числі новітні зразки, 14 парадних розрахунків, які налічували щонайменше півтори тисячі військовослужбовців Збройних сил України, Національної гвардії України, працівників Міністерства внутрішніх справ та Державної прикордонної служби. Дуже символічним було те, що головною вулицею пройшла зведена коробка учасників АТО, а по завершенні параду частина техніки та особового складу параду вирушила до зони АТО.

Військовий парад, який був проведений під час бойових дій на сході країни, мав великий виховний потенціал. Він продемонстрував, що військові мають бойовий дух, вірно і мужньо стоять на захисті своєї держави та спроможні виконувати бойові завдання.

Парад, який був проведений до 25-ої, ювілейної річниці Незалежності України, продемонстрував створення нової армії, яка була відновлена з початку ведення бойових дій на Сході України. Загалом у параді взяли участь близько 4 тисяч військовослужбовців усіх військових формувань України. Таким чином, цей військовий ритуал не тільки підвищує бойовий дух, але й впливає на виховання військовослужбовців.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що у Національній гвардії України широкий розвиток отримали військові

ритуали (Військова присяга, військовий парад, стройовий огляд тощо). У процесі емоційного сприйняття та осмислення ідей військових ритуалів у військовослужбовців виникають думки про революційні і бойові події, що відображаються у традиціях, їх соціальна оцінка, а також, що дуже важливо, нові переживання. Повторюючись і закріплюючись, емоційні переживання переростають у стійкі почуття.

Це найефективніший шлях упровадження та закріплення у свідомості молодого покоління революційних і бойових традицій українського народу.

Військові ритуали приваблюють військовослужбовців не тільки своєю красою, але й емоційною насиченістю, у них виникає бажання постійно брати участь в урочистостях та захоплюватись ними. Під впливом військових ритуалів кожен військовослужбовець дедалі сильніше реагує на красу навколишньої дійсності, більш тонко оцінює красу своєї справи, краще розуміє потреби колективу.

Військові ритуали викликають позитивні емоції, та тим самим допомагають військовослужбовцю в подоланні труднощів військової служби, а також сприяють його ефективному військовому навчанню та вихованню.

У подальших дослідженнях планується розглянути порядок проведення найбільш поширених військових ритуалів Національної академії Національної гвардії України та визначити їх вплив на військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів.

Список використаної літератури

1. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0641729-15> (дата звернення: 15.11.2018).
2. Про організацію роботи з особовим складом у Національній гвардії України: Директива Командувача Національної гвардії України № 15 від 29.09.2014.
3. Військове виховання: історія, теорія та методика: навчальний посібник / За редакцією В. В. Ягупова. Київ.: ВПЦ «Київський університет», 2002. 510 с.
4. Маркарян Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции. *Советская этнография*. 1981. № 2. С. 80–87.
5. Теорія і практика виховної роботи у внутрішніх військах МВС України: підручник / О. О. Ілляк, Ю. П. Бабков, В. С. Глуховський та ін.; За ред. С. Т. Полторака. Харків: Акад. ВВ МВС України, 2008. 650 с.

MILITARY RITUALS IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Trobiuk Dmytro

lecturer of the special tactic preparation department
National academy of the National Guard of Ukraine

Trobiuk Nataliya

lecturer of the psychology and pedagogy department
National academy of the National Guard of Ukraine

Introduction. *The article analyzes the essence of military rituals and their influence on the military-patriotic education of future officers of the National Guard of Ukraine.*

The purpose of the article *is highlighting the growing role of patriotism in certain periods of development of society, which includes the present. Reforming the state and political system of Ukraine, aggression by the Russian Federation, hostilities in the east of the country, all these factors lead to an increased focus on the system of approaches to the use of military rituals as the fundamental element in the formation of the values of soldiers' values. Military rituals are an integral part of military-patriotic education, because in assimilating them, people form the national ideological foundations: a respectful attitude towards man and nature, honoring labor, chivalry, hard work, historical pedigree, love for his native land and the homeland. Such ideological foundations lay the foundations in the system of education of national consciousness, patriotic feelings, and a civic position.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *It was stressed that the formation of the patriotism of future officers of the National Guard of Ukraine on the basis of military rituals is a deliberate process, an important component of the*

formation of their personality as a patriot citizen with a high patriotic consciousness, a sense of loyalty and love for the motherland, able to carry out combat and service-combat tasks for the protection of national interests, integrity, independence of Ukraine. Military rituals cause positive emotions, and help the serviceman in overcoming the difficulties of military service, as well as contribute to its effective military training and education. This is the most effective way of introducing and consolidating the young generation of the Ukrainian military traditions in the consciousness of the young people.

Conclusion. The material of the article makes it possible to conclude that military rituals have an important role in shaping the personality of a serviceman.

Key words: military traditions, military rituals, education, military-patriotic education, National Guard of Ukraine.

References

1. The order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, (2015), «Pro zatverdzhennya Konceptiyi natsionalno-patriotichnoho vykhovannya ditej i molodi, zakhodiv shchodo realizaciyi Konceptiyi natsionalno-patriotichnoho vykhovannya ditej i molodi ta metodichnykh rekomendacij shchodo natsionalno-patriotichnoho vykhovannya u zahalnoosvitnih navchalnykh zakladakh» [On approval of the Concept of national-patriotic education of children and youth, measures to implement the Concept of national-patriotic education of children and youth and methodological recommendations on national-patriotic education in general educational institutions], available at : <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0641729-15> (accessed: 15.11.2018).
2. Directive of the Commander of the National Guard of Ukraine, (2014), «Pro organizatsiyu roboty z osobovym skladom u Nacionalnij hvardiyi Ukrayiny, Direktiva Komanduvacha Natsionalnoi hvardii Ukrainy vid 29.09.2014№15» [On organization of work with personnel in the National Guard of Ukraine], The directive of the Commander of the National Guard of Ukraine 29.09.2014№15.
3. Yahupov, V.V., (2002), «Viiskove vykhovannya: istoriya, teoriya ta metodika» [Military education: the history, theory and methodology], Textbook, Kyiv .: VSP «Kyiv University, p. 510.
4. Markaryan, E.S., (1981), «Uzlovye problemy teorii kulturnoj traditsii» [Key problems of the theory of cultural tradition], Soviet ethnography № 2, pp. 80-87.
5. Ilyuk, O.O., Babkov, Yu.P., Glukhovskij, V.Ye., (2008), «Teoriya i praktyka vikhovnoyi roboty u vnutrishnikh vijskakh MVS Ukrayiny» [The theory and practice of the educational work in the Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine], Kharkiv: Academy of the Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, 650 p.

ВОЗМОЖНОСТИ ВОИНСКИХ РИТУАЛОВ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ

Тробюк Дмитрий Владимирович

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки
Национальная академия Национальной гвардии Украины, Харьков, Украина
e-mail: dtiment@icloud.com
ORCID ID: 0000-0003-4814-5981

Тробюк Наталья Юрьевна

преподаватель кафедры психологии и педагогики
Национальная академия Национальной гвардии Украины, Харьков, Украина
e-mail: nataliya_trobyuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-1491-2716

В статье определена сущность военных ритуалов и их влияние на военно-патриотическое воспитание будущих офицеров-нацгвардейцев. Обращается внимание на возрастающую роль патриотизма в определенные периоды развития общества, к которым отнесено настоящее. Реформирование государственного и политического устройства Украины, агрессия со стороны Российской Федерации, боевые действия на востоке страны – все эти факторы обуславливают усиление внимания к системе подходов к применению воинских ритуалов как основополагающего элемента формирования ценностных взглядов воинов. По результатам анализа научных работ по проблеме и проведенного исследования установлено, что формирование патриотизма будущих офицеров-нацгвардейцев на основе воинских ритуалов является целенаправленным процессом, важной составляющей формирования их личности как гражданина, патриота, с высоким патриотическим сознанием, чувством верности и любви к Родине, способного к выполнению боевых и служебно-боевых задач по защите национальных интересов, целостности, независимости Украины. Отмечается важная роль воинских ритуалов в формировании личности военнослужащего.

Ключевые слова: военные традиции, воинские ритуалы, воспитание, военно-патриотическое воспитание, Национальная гвардия Украины.

Отримано редакцією 24.05.2019 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 37.014.3:005.591.452

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-165-172

ВЗАЄМОВПЛИВИ НА МЕНЕДЖМЕНТ «ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА» В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Білянin Григорій Іванович

кандидат педагогічних наук, доцент, директор

Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

e-mail: biljanin@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-5864-8502

Поляк Олександра Василівна

кандидат наук з державного управління, доцент кафедри педагогіки, психології

та теорії управління освітою

Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

e-mail: olespoldep@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-2821-9122

У науковій статті проаналізовано взаємовпливи сучасних типів середовища (соціального, державного, громадського, інклюзивного, повноцінного життєвого та інших) як складових нового освітнього середовища та видів партнерства (соціального, державного, громадського та інших) в умовах реформування освіти, закладів освіти та органів місцевого самоврядування. Висвітлено потребу дієвості менеджменту «педагогіки партнерства» задля реалізації ключового завдання Нової української школи – формування випускника закладу освіти як особистості – патріота – інноватора.

***Ключові слова:** менеджмент, освітнє середовище, соціальне партнерство, державно-громадське партнерство, Концепція Нової української школи Концепція реформування органів місцевого самоврядування.*

Постановка проблеми. Якість менеджменту в різних сферах суспільного життя в значній мірі залежить від середовища та системи відносин, які застосовуються. Сучасний менеджмент освіти в умовах НУШ будується на парадигмі зміни системи відносин, в основі чого – партнерство. Концепція Нової української школи проголошує, що одним з дев'яти ключових компонентів формули нової школи є: педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [18]. Нова школа, значиться в документі, працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», основними принципами якої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [там само].

Такий підхід, як не дивно, дискутується сучасними педагогами – слухачами курсів підвищення кваліфікації інститутів післядипломної освіти, в тому числі Чернівецької області, які справедливо зауважують, що недостатньо удосконалювати якість відносин в системі освіти за допомогою принципів «педагогіки партнерства» у той час, коли в соціумі ці відносини залишаються розбалансованими і тому успіх партнерства в освіті постійно нівелюється. Цей чинник відмежованості та відірваності відносин в освіті та суспільстві був притаманний і

попередньому періоду школи, які носили форму двопартнерства: вчитель-учень. І вони мають рацію, але якщо екстраполювати ці відносини в освіті на ситуацію до початку дії Концепції НУШ, де вони існували в більшій мірі у відокремленому освітньому середовищі. А з точки зору менеджменту – в найбільшій мірі у «внутрішньому середовищі» закладів освіти.

Окрім того, ще до моменту дії Концепції Нової української школи розпочалися досить складні процеси змін суспільних відносин на локальному рівні, які започатковано іншим урядовим документом – «Концепцією реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні», схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України» у 2014 році [17]. Адже однією зі складових мети реформування місцевого самоврядування визначено створення і підтримку «повноцінного життєвого середовища для громадян», а одним із важливих повноважень органів місцевого самоврядування є забезпечення управління закладами середньої, дошкільної та позашкільної освіти [там само], які знаходяться на території ОМС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в Україні після затвердження Концепції НУШ започатковано розв'язання цієї проблеми, оскільки демонструється широкий спектр досліджень щодо розуміння «педагогіки партнерства». Так, на думку О. Вишневського, в основі «педагогіки партнерства» має бути спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. «Педагогіка партнерства» визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [1].

Хоча висловлена названим та іншими науковцями, в тому числі Т. Кравчинською [24] думка передувала прийняттю Концепції Нової української школи, але демонструє чітку модель трипартнерства: учитель-учень-батьки, яка і є ключовою в Концепції НУШ. Цей підхід належить і В. Волковій, яка аналізує організацію навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації Концепції НУШ [22] та Л. Ніколенко, яка обґрунтовує педагогіку партнерства як умову реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті НУШ [25].

Формулювання мети статті. Таким чином, набуває нових відмінних характеристик середовище, в якому функціонує система освіти та змінюються рамкові умови відносин в освітній сфері та соціумі в цілому. Тому **за мету** визначено обґрунтування менеджменту «педагогіки партнерства» шляхом взаємодії та взаємопроникнення з наявними типами середовища та видами партнерств в умовах реформування системи освіти, закладів освіти, органів місцевого самоврядування задля реалізації ключового завдання Нової української школи – підготовки випускника школи як: особистості – патріота – інноватора.

Виклад основного матеріалу. Щодо характеристики середовищ, в яких функціонує система освіти, то автори цієї наукової праці попередньо вже зверталася до аналізу менеджменту освітнього середовища та його впливів на формування Нової української школи [3; 19]. В останній з названих зазначалося, що Концепція НУШ містить такі характеристики поняття «середовище», зокрема: багатокультурне середовище [18, с. 4], освітнє середовище [18, с. 7; 8; 23], сучасне освітнє середовище [18, с. 9], нове освітнє середовище [18, с. 15], виховне середовище [18, с. 20], творче середовище [18, с. 28], сімейне середовище [18]. Інші джерела характеризують: соціальне середовище [3; 18], державно-громадське середовище [20], а також наявність загальнозрозумілого віртуального середовища. Окрім того, пункт 1.13 Закону «Про освіту» застосовує та дає визначення: «інклюзивне освітнє середовище» – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [15].

Отже, до системи освіти мають відношення всі вище описані типи середовища, оскільки в цих середовищах функціонують заклади освіти, проживають споживачі освітніх

послуг, відбувається освітній процес (пункт 1.16) [15] та здійснюється освітня діяльність (п. 1.17) [15].

Наступна складова аналізу менеджменту «педагогіки партнерства» обумовлюється впливами тих форм партнерств, які існують в різних типах середовища. Так, згідно Концепції НУШ, «педагогіка партнерства» будується за допомогою «соціального партнерства». Акцент на «соціальне партнерство» продиктовано не лише одним із семи згаданих вище принципів «педагогіки партнерства» у Концепції НУШ, але й функціонуванням системи освіти в соціальному середовищі, яке має наступну характеристику.

Отже, в Україні відносини як процес визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень обумовлено в першу чергу Законом України «Про соціальний діалог» [16], стаття перша якого, між іншим, тлумачить «соціальний діалог» як процес визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень сторонами соціального діалогу, які представляють інтереси працівників, роботодавців та органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, з питань формування та реалізації державної соціальної та економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин, а також іншими законодавчими актами, наприклад [14]. Прийняття законів України передували наукові дослідження, зокрема М. Бондаренко – про соціальний діалог [4], В. Варениця – про модель соціального діалогу в сучасній Україні [30], Г. Чанишева – про правовий характер соціального діалогу [13] тощо.

Але аналіз даного питання є важливим також з точки зору розуміння іншого підходу, яке науковець М. Головатий визначає як «соціалізація», що, на його думку, є «процесом становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній групі, а також процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвиток як цілісної особистості» [2, с. 538]. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системних суспільних зв'язків.

Попри це, явища «соціалізації» та «соціальний діалог» не дають у повній мірі вважати «соціальне партнерство» таким, що є обов'язково присутнім у мові та діях пересічних громадян держави. Тому актуальними є також ті наукові погляди, які збагачують розуміння щодо застосування даного принципу в реальному житті для розширення горизонтів діалогів, що важливо, в першу чергу, для молодого покоління. Тому Г. Савранська з цього приводу зауважує: відносини соціального партнерства можуть сприяти суспільній злагоді та спростити ціннісне включення України у світове співтовариство, що базується на правових і демократичних принципах свободи особи, толерантності та ліберальної економіки [11], А. Кудряченко [7] та А. Колот [5], досліджуючи європейський довід соціального партнерства, акцентують увагу на його важливості для молоді.

Заглиблення в процес соціального партнерства демонструють праці В. Новікова [9] та Р. Українець [27], які до елементів «соціального партнерства» відносять: постійний переговорний процес, постійно працюючі органи з урегулювання відносин; система контролю за виконанням домовленостей, робота експертів партнерських відносин, що аналізують стан та перспективи системи соціального партнерства; доведення ідей соціального партнерства до широких верств населення тощо. Ці форми, на думку Г. Трунової [12] та С. Попової [10], можливі в державному середовищі, адже суб'єктом «соціального партнерства» і є держава

Попри те, недостатньо вивченими залишаються не стільки проблеми формування та функціонування системи «соціального партнерства» в системі освіти, бо певні напрацювання вже є: М. Буковинська [21], С. Цюра [28] та інших, а фактично відсутність наукових поглядів щодо аналізу «соціального партнерства» як складової частини «педагогіки партнерства» в сучасних закладах освіти, на що і спрямований наш науковий аналіз.

Обґрунтоване вище дозволяє припустити, що саме розвиток «соціального партнерства» як частини «педагогіки партнерства» може сприяти становленню здобувачів освіти як особистостей, чим умовно дана відповідь на одне з поставлених завдань Новою українською

школою.

Для узагальнення думки щодо впливу державно-громадського партнерство на формування патріота та інноватора, звернемося до сторінки 27 Концепції НУШ, на якій визначено: «буде створено нові можливості для розширення державно-громадського партнерства у сфері освіти через нові підходи для співфінансування й управління навчальними закладами» [18].

Для тлумачення змістовності даної тези Концепції НУШ звернемося до науковця В. Боделана, який зауважує: виокремлюють два види партнерства: «державно-громадське партнерство» та «громадсько-державне партнерство». У першому випадку зарубіжний досвід демонструє, що у світі таке партнерство розуміється як постійний діалог з громадськістю, залучення її до прийняття державноуправлінських рішень. У другому випадку – це формування і розвиток підприємств, створених громадськими організаціями [20].

Він також вказує, що можна виділити декілька правових моделей «громадсько-державного партнерства» в зарубіжних державах: уряд-бізнес-фінансові партнери; уряд-бізнес-інститути громадянського суспільства-наука; уряд-бізнес-громадськість; уряд-лідери суспільної думки-громадянське суспільство-місцева громада-фінансові інститути та інші. Що стосується практики запровадження «громадсько-державного партнерства», то треба відзначити відставання України від багатьох держав та відсутність ретельно опрацьованих правових основ такого виду взаємовідносин влади і суспільства [там само]. Щоправда, на нашу думку, такий підхід науковця потребує проведення інших наукових досліджень.

Сутністю «державно-громадянського партнерства», на думку В. Боделана, з врахуванням статей правових актів є активність і ініціатива суб'єктів державного управління, яка полягає у такому: створення належних умов для розвитку громадянського суспільства; запровадження громадського контролю за діяльністю влади, забезпечення незалежної діяльності інститутів громадянського суспільства, посилення їх впливу на прийняття суспільно важливих рішень, створення умов для забезпечення широкого представництва інтересів громадян в органах державної влади та органах місцевого самоврядування тощо [там само].

У контексті аналізованого звертаємо увагу на аналогічний підхід щодо видів управління. Так, С. Корольок досліджує «громадсько-державне управління» [6], а Г. Годосова – «державно-громадське управління» [26], що співзвучне з думкою В. Боделана про види партнерства. У зв'язку з обґрунтованим вище, можна допустити наступне: окреслені завдання НУШ щодо підготовки патріота можуть бути реалізовані в рамках та умовах функціонування державно-громадського партнерства, а інноватора – за допомогою громадсько-державного партнерства. Останнє – як формат інноваційності – простежується також у працях М. Яворського, який аналізує громадсько-державне партнерство при побудові інноваційних підходів на рівні регіонів [29], що можна екстраполювати на локальний рівень, де функціонують більшість закладів освіти.

Висновки. Висловлена думка щодо набуття нових відмінних характеристик середовища, в якому функціонує система освіти та зміни рамкових умов відносин в освітній сфері та соціумі сучасної України підтверджується отриманими нами науковими результатами наступного характеру. На основі аналізу тридцяти наукових праць українських вчених, власних попередніх публікацій, багаторічної практики освітньої діяльності нами доведено, що сучасне «нове освітнє середовище» в умовах Нової української школи функціонує паралельно у соціальному, державному, громадському, інклюзивному, віртуальному, внутрішньому середовищі закладу освіти, які є його складовими. Впродовж тривалого періоду в кожному з типів середовища сформувалися види відносин – соціальне партнерство, державно-громадське партнерство, громадсько-державне партнерство, що давало можливість еволюціонувати від двопартнерства освітнього процесу – «учитель-учень» до трипартнерства освітнього процесу – «учитель-учень-батьки» як пріоритету Концепції НУШ, в основі якої «педагогіка партнерства».

Баланс якості «педагогіки партнерства» залежить від системи менеджменту, якій належить застосовувати механізми та інструменти з врахуванням взаємовпливів та взаємодії

типів середовища та видів партнерства.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі стосуються розробки освітніх стратегій реалізації ключових завдань НУШ для випускника закладу освіти за напрямками:

- формування особистості – вплив пріоритетних типів середовища – форма партнерства для дієвого застосування,
- виховання патріота – вплив пріоритетних типів середовища – форма партнерства для дієвого застосування,
- навчання інноватора – вплив пріоритетних типів середовища – форма партнерства для дієвого застосування.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
2. Менеджмент: Понятійно-термінол. слов. / за ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. К.: МАУП, 2007. 744 с.
3. Поляк О. В. Менеджмент освітнього середовища та його впливи на формування нової української школи. *Наукові підсумки 2018 року: зб. матеріалів доп. учасн. XXV Міжнар. Наук.-практ. інтернет-конф. Ч. 7. Педагогічні науки*. Вінниця, 2018. С. 45–49.
4. Бондаренко М. Соціальний діалог: привід для розмов чи рішучих дій. *Правовий тиждень*. 2008. № 40. С. 173–174.
5. Колот А. Соціальне партнерство на зламі двох тисячоліть: стан, виклики, тенденції розвитку (на прикладі країн Європейського Союзу). *Соціальна політика: проблеми, коментарі, відповіді*. 2009. № 1. С. 26–28.
6. Королюк С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 1–13.
7. Кудряченко А. І. Соціальне партнерство: європейський досвід і Україна. *Стратегічні пріоритети*, 2008. № 3 (8). С. 132–141.
8. Макара Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30. С. 229–236.
9. Новіков В. Зарубіжний досвід соціального партнерства. *Україна: аспекти праці*. 1998. № 1. С. 38–41.
10. Попова С. В. Соціальне партнерство та аутсорсинг як напрями підвищення ефективності надання соціальних послуг в Україні *Теорія та практика державного управління*. 2014. Вип. 1. С. 156–162.
11. Савранська Г. М. Міжсекторне соціальне партнерство як основа соціальної безпеки держави. *Науково-інформаційний вісник Академії національної безпеки*. 2014. № 1. С. 93–105.
12. Трунова Г. А. Держава як суб'єкт соціального партнерства. *Підприємництво, господарство і право: Щомісячний науково-практичний господарсько-правовий журнал*. 2007. № 1. С. 29–35.
13. Чанишева Г. І. Соціальний діалог як інститут трудового права. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2015, № 18, том 2. С. 4–6.
14. Про колективні договори і угоди: Закон України від 01 лип. 1993 р. № 3356-ХІІ. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3356-12> (дата звернення: 17.03.2019).
15. Про освіту: Закон України від 19 січ. 2019 р. № 2657-VIII, 2661-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.02.2019).
16. Про соціальний діалог: Закон України від 23 груд. 2019 р. № 2862-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2862-17> (дата звернення: 18.02.2019).
17. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 квіт. 2014 р. № 333-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014> (дата звернення: 02.03.2019).
18. Концепція Нової Української Школи / М-во освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.03.2019).
19. Білянін Г. І. Сучасні інновації в системі освіти Чернівецької області. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 27.02.2019).
20. Боделан В. Р. Правові основи громадсько-державного партнерства: зарубіжний і вітчизняний досвід. 2014. URL: official.chdu.edu.ua/article/viewFile/60352/56153 (дата звернення: 12.03.2019).
21. Буковинська М. П. Умови і принципи функціонування в освіті соціального партнерства. URL: http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Economics/67941.doc.htm (дата звернення: 01.03.2019).
22. Волкова В. Організація навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації концепції Нової української школи. URL: <https://naurok.com.ua/organizaciya-navchalno-vihovnogo-procesu-na-zasadah-pedagogiki-partnerstva-v-umovah-realizaci-konceptsi-novo-ukra-nsko-shkoli-5829.html> (дата звернення: 02.03.2019).
23. Єжова О. Є. Створення освітнього середовища спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. 2011. URL: lib.iitta.gov.ua/.../Yezhova_Stvorennu_osvitnoho_seredovys (дата звернення: 08.03.2019).
24. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL:

lib.iitta.gov.ua/707221/1/Кравчинська_тези.pdf (дата звернення: 27.02.2019).

25. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. 2018. URL: lib.iitta.gov.ua/.../Ніколенко_Методист_Ст.%20Педаг.%20партнерства%20як%20у. (дата звернення: 07.03.2019).

26. Годосова Г. І. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні: європейський досвід та українська реальність. URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10thidur.pdf> (дата звернення: 01.04.2019).

27. Українець Р. Узгоджувальні зустрічі - один з дієвих засобів переговорного процесу у прискоренні вирішення колективних трудових спорів (конфліктів). URL: http://www.nspp.gov.ua/index.php?option=com_content (дата звернення: 09.03.2019).

28. Цюра С. Б. Нові моделі соціального партнерства школи і сім'ї: приватна загальноосвітня школа в Україні. 2012. URL: www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 16.03.2019).

29. Яворський М. Громадсько-державне партнерство при побудові регіональної інноваційної системи. URL: <http://www.cstei.lviv.ua> (дата звернення: 15.03.2019).

30. Варениця В. А. Становлення нової моделі соціального діалогу в сучасній Україні: соціологічний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціолог. наук: 22.00.04. Харків, 2009. 22 с.

MUTUAL INFLUENCE ON THE MANAGEMENT OF «PARTNERSHIP PEDAGOGY» WHILE NEW UKRAINIAN SCHOOL TASKS REALIZATION

Bilianin Hryhorii

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director
Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute

Poliak Olexandra

candidate of Science in Public Administration, associate professor of the chair of pedagogy, psychology
and theoretical management in education
Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute

Introduction. *As the quality of management in all spheres of public life depends on the state of the environment and the system of relations, these components are crucial for educational management in order to realize the mission, goals and objectives of the New Ukrainian School. The problem is the mismatch between changing the quality of relations in the education system with the principles of «partnership pedagogy» when these relations remain unbalanced in the society, and therefore the success of partnership in education is constantly being leveled off.*

Purpose. *The aim is to determine the quality of the management of the «partnership pedagogy» through interaction and interpenetration with the existing types of environment and types of partnerships for the implementation of the key task of Nursing - preparing a graduate of the school as: personality - patriot - innovator in the conditions of the reform.*

Methods. *The authors of the paper use methods of scientific knowledge identification, analysis of legislation, comparative analysis - during the actualization of environmental notions: social, educational, inclusive, public, etc., and types of partnership: partnership pedagogy, social partnership, etc.*

Results. *It is proved that the balance of quality of «partnership pedagogy» depends on the management system, which should use mechanisms and tools, taking into account the interactions of different types of environment and different types of partnership.*

Originality. *The scientific novelty is to prove the key role of «social partnership» as part of the «partnership pedagogy», which takes place under the new conditions of mutual influence and interpenetration of environments, and hence an understanding of the new possibilities for becoming educators as personalities, patriots and innovators.*

Conclusion. *It is proved that the modern «new educational environment» in the conditions of the New Ukrainian School functions simultaneously in the social, state, social, inclusive, virtual, internal environment of the institution of education, which are its components. For a long period of time, in each of the types of environment, types of relations have been formed – social partnership, public-public partnership, public-state partnership, which allowed the opportunity to evolve from the*

two-party educational process – «teacher-student» to the tripartite educational process - «teacher-student-parent» as a priority of the Concept of Nursery, which «pedagogy of partnership» is based on.

Key words. *Management, educational environment, social partnership, state-public partnership, Concept of the New Ukrainian school, Concept of reformation of local self-government bodies.*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro kolektyvni dohovory i uhody» [The law of Ukraine «About collective agreements and agreements»]. (2015, January 01). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3356-12> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The law of Ukraine «About education»]. (2019, January 19). Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro sotsialnyi dialoh» [The law of Ukraine «About social dialogue»]. (2010, December 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2862-17> [in Ukrainian].
4. Rozporiadzhennia KМУ «Kontseptsiia reformuvannia mistsevoho samovriaduvannia ta terytorialnoi orhanizatsii vlady v Ukraini» [MU Resolution «Concept of Reform of Local Self-Government and Territorial Organization of Power in Ukraine»]. (2014, April 01). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014> [in Ukrainian].
5. Nova Ukrainska Shkola. Ninisterstvo osvity I nauky Ukrainy [New Ukrainian School. Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Bilianin, H. I., (2014). Suchasni innovatsii v systemi osvity Chernivetskoï oblasti [Modern innovations in the education system of the Chernivtsi region]. Retrieved from https://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? [in Ukrainian].
7. Bodelan, V. R., (2014). Pravovi osnovy hromadsko-derzhavnogo partnerstva: zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid [Legal basis of public-public partnership: foreign and domestic experience]. Retrieved from <https://official.chdu.edu.ua/article/viewFile/60352/56153> [in Ukrainian].
8. Bondarenko, M. (2008). Sotsialnyi dialoh: pryvid dla rozmovy chy rishuchykh dii [Social dialogue: an occasion for conversation or decisive action]. *Pravovyi tyzhden*, 40, 173-175 [in Ukrainian].
9. Bukovynska, M. P. (2010) Umovy i pryntsyipy funktsionuvannia v osviti sotsialnogo partnerstva [Conditions and principles of functioning in the education of social partnership]. Retrieved from https://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Economics/67941.doc.htm [in Ukrainian].
10. Varenysia, V. A. (2009). Stanovlennia novoi modeli sotsialnogo dialohu v suchasniï Ukraini: sotsiologichnyi analiz [The formation of a new model of social dialogue in Ukraine: a sociological analysis]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: Kharkiv National University of Interior Affairs [in Ukrainian].
11. Volkova, V. (2016). Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu na zasadakh pedahohiky partnerstva v umovakh realizatsii kontseptaii Novoi ukrainskoï shkoly [Organization of the educational process on the basis of partnership pedagogy in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian School] Retrieved from <https://naurok.com.ua/organizaciya-navchalno-vihovnogo-procesu-na-zasadah-pedagogiki-partnerstva-v-umovah-realizaci-koncepci-novo-ukra-nsko-shkoli-5829.html> [in Ukrainian].
12. Vyshnevskiy, O. (2006). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoï pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
13. Yezhova, O. Ye. (2011). Stvorennia osvitnoho seredovyshcha spriamovanoho na formuvannia tsinnisnogo stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh zakladiv [Creation of an educational environment aimed at the formation of a value attitude towards health at the students of vocational education and training institutions]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/.../Yezhova_Stvorennia_osvitnoho_seredovys..
14. Kolot, A. (2009). Sotsialne partnerstvo na zlami dvokh tysiacholit: stan, vyklyky, tendentsii rozvytku (na prykladi krain Yevropeiskoho Soiuzu) [Social partnership at the turn of two millennia: state, challenges, development trends (for example, the countries of the European Union)]. *Sotsialna polityka: problem, komentari, vidpovidi - Social policy: problems, comments, answers, 1*, 26-28 [in Ukrainian].
15. Koroliuk, S. V. (2010). Osoblyvosti hromadsko-derzhavnogo upravlinnia v diialnosti suchasnoi shkoly [Features of public administration in the activities of the modern school]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu - Theory and methodology of education management, 3*, 1-13 [in Ukrainian].
16. Kravchynska, T.S. (n.d.). Pedahohika partnerstva – osnovni idei, pryntsyipy ta sutnist [The pedagogy of partnership is the main ideas, principles and essence]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/707221/1/Kravchynska_тези.pdf [in Ukrainian].
17. Kudriachenko, A.I. (2008). Sotsialne partnerstvo: yevropeyskyi dosvid I Ukraine [Social partnership: European experience and Ukraine]. *Strategic priorities, 3(8)*, 132-141 [in Ukrainian].
18. Makar, L. M. (2013). Sutnist osvitnoho seredovyshcha v pedahohichnomu protsesi [The essence of the educational environment in the pedagogical process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii I zahalnoosvitnii shkolakh - Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools. (Issue 30)*, (pp. 229-236). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_30_37 [in Ukrainian].
19. Shchokin, H. V., & Holovatyi, M.F. (Et al.) (2007). *Menedzhment [Management]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
20. Nikolenko, L. (2018). Pedahohika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoï shkoly [Pedagogy of partnership as a condition for realization of tasks of development of the child's personality in the context of the New Ukrainian school]. Retrieved from <https://>

lib.iitta.gov.ua/.../Ніколенко_Методист_Ст.%20Педаг.%20партнерства%20як%20у [in Ukrainian].

21. Novikov, V. (1998). Zarubizhnyi dosvid sotsialnoho partnerstva [Foreign experience of social partnership]. *Ukraine: aspekty pratsi - Ukraine: aspects of labor*, 1, 38-41 [in Ukrainian].

22. Poliak, O. V. (2018). Menedzhment osvitnoho seredovishcha ta yoho vplyvy na formuvannya novoi ukrainskoi shkoly [Management of the educational environment and its influence on the formation of a new Ukrainian school]. Proceedings from МІІМ '18: XXV Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Naukovi pidsumky 2018 roku» - XXV International Scientific and Practical Internet Conference «SCIENTIFIC RESULTS OF 2018». (part 7) (pp. 45-49). Vinnytsia: «Pedagogichni nauky» - «Pedagogical sciences» [in Ukrainian].

23. Savranska, H. M. (2014). Mizhsektorne sotsialne partnerstvo yak osnova sotsialnoi bezpeky derzhavy [Cross-sectoral social partnership as the basis of social security of the state]. *Naukovo-informatsiyni visnyk Akademii natsionalnoi bezpeky - Scientific and Information Bulletin of the Academy of National Security*, 1, 93-105 [in Ukrainian].

24. Popova, S. V. (2014). Sotsialne partnerstvo ta outsorsynh yak napriamy pidvyshchennia efektyvnosti nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini [Social partnership and outsourcing as a way of increasing the efficiency of providing social services in Ukraine]. *Teoriia ta praktyka derzhavnogo upravlinnia - Theory and practice of public administration*, 1, 156-162 [in Ukrainian].

25. Todosova, H. I., (n.d.). Shliakhy rozvytku derzhavno-hromadskoho upravlinnia osvitoiu v Ukraini: yevropeiskyi dosvid ta ukrainska realnist [Ways of Development of Public-Public Education Management in Ukraine: European Experience and Ukrainian Reality]. Retrieved from <https://www.academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10thidur.pdf> [in Ukrainian].

26. Trunova, H. A. (2007). Derzhava yak subyekt sotsialnoho partnerstva [The state as a subject of social partnership]. *Pidpriemstvo, hospodarstvo I pravo: Shchomisiachnyi naukovo-praktychnyi hospodarsko-pravovyi zhurnal - Entrepreneurship, economy and law: A monthly scientific and practical economic and legal journal*, 1, 29-35 [in Ukrainian].

27. Ukrainets, R., (n.d.). Uzhodzhuvalni zustrichi – ody z diievykh zasobiv perehovornoho protsesu u pryskorenni vyrishennia kolektyvnykh trudovykh sporiv (konfliktiv) [Co-ordination meetings are one of the most effective means of negotiating process in accelerating the resolution of collective labor disputes (conflicts)]. Retrieved from http://www.nspp.gov.ua/index.php?option=com_content [in Ukrainian].

28. Tsiura, S. B., (2012). Novi modeli sotsialnoho partnerstva shkoly I simyi: pryvatna zahalnoosvitnia shkola v Ukraini [New models of social partnership of schools and families: a private secondary school in Ukraine]. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? [in Ukrainian].

29. Chanysheva, H. I., (2015). Sotsialnyi dialoh yak instytut trudovoho prava [Social dialogue as an institute of labor law]. *Naukovi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu - Scientific Herald of the International Humanitarian University*. (Vol. 2), 18, 4-6 [in Ukrainian].

30. Yavorskyi, M., (n.d.). Hromadsko-derzhavne partnerstvo pry pobudovi rehionalnoi innovatsiinoi systemy [Public-public partnership in the construction of a regional innovation system]. Retrieved from: <http://www.cstei.lviv.ua> [in Ukrainian].

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ НА МЕНЕДЖМЕНТ «ПЕДАГОГИКИ ПАРТНЕРСТВА» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАНИЙ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Биянин Григорий Иванович

кандидат педагогических наук, доцент, директор

Институт последипломного педагогического образования Черновицкой области

Поляк Александра Васильевна

кандидат наук государственного управления,

доцент кафедры педагогики, психологии и теории управления образованием

Институт последипломного педагогического образования Черновицкой области

У науковій статті проаналізовано взаємодія сучасних типів середовища (соціального, державного, інклюзивного, повноцінного життєвого та інших) як складових нової освітньої середовища та видів партнерства (соціального, державного, громадського та інших) в умовах реформування освіти, навчальних закладів та органів місцевого самоврядування. Освітлена потреба дійсності менеджменту «педагогіки партнерства» для реалізації ключового завдання Нової української школи: формування випускника навчального закладу як особистості – патріота – інноватора.

Ключевые слова: менеджмент, освітнє середовище, соціальне партнерство, державно-громадське партнерство, Концепція нової української школи, Концепція реформування органів місцевого самоврядування.

Отримано редакцією 15.04.2019 р.

УДК 37 (09) (477)

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-173-179

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кловак Галина Тихонівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: klovak.halyna@gmail.com

В статті розкривається педагогічний досвід В.О. Сухомлинського щодо змісту, форм і методів педагогічної діагностичної діяльності в Павлівській школі. Основна увага зосереджується на питаннях початкової діагностики вивчення особистості учня, складання педагогічної характеристики школяра, вивчення сім'ї та різноманітних педагогічних фактів, пов'язаних з розвитком учня, а також питання підсумкової діагностики. Ефективними формами методичної роботи в статті розглядаються: засідання педагогічних рад, психологічні семінари, діяльність батьківської школи, індивідуальне творче дослідження, самоосвіта та індивідуальна робота з керівником школи.

Ключові слова: педагогічна діагностика, дослідницька робота, творче дослідження, концепція «Нова українська школа», професійна компетентність вчителя, методика вивчення особистості дитини, аналіз педагогічного процесу, методи статистичної обробки даних.

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні перебуває в стані реформування. В Законі України «Про освіту» сказано, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування необхідних компетентностей, які б забезпечували розвиток творчого, культурного потенціалу українського народу задля забезпечення розвитку України та її європейського вибору [1]. Для вирішення цих завдань учителю недостатньо знати лише свій предмет. Він має бути підготовленим ще й до глибокого науково обґрунтованого аналізу педагогічного процесу. Тільки за таких умов можливий поступ у професійній підготовці вчителя, формуванні його фахової компетентності, у становленні його як творчої індивідуальності.

Спрямування навчального процесу в сучасній загальноосвітній школі на діагностичну діяльність – одна з умов його ефективності. Але шкільна практика свідчить, що педагогічна діагностика ще не стала обов'язковою складовою педагогічного процесу. Це своєю чергою призводить до певного нівелювання всіх педагогічних засобів впливу, результатом чого є формування недостатнього рівня ключових компетентностей, визначених стандартами школи України, що не відповідає сучасним вимогам, які спрямовані на особистісно зорієнтовані педагогічні технології навчання, на формування в дітей потреб, що забезпечують сучасній людині успішну життєдіяльність та гуманізацію стосунків між учителем і учнем.

Аналіз досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових джерел свідчать, що останнім часом проблема використання педагогічної діагностики в загальноосвітній школі займає важливе місце в працях сучасних учених: В. Загвязінського, М. Красовицького, К. Макагон, Л. Макарової, В. Максимова, Н. Недодатко, І. Підласого та ін. Названі автори вказують на актуальність цієї важливої проблеми, визначають основні напрями її вирішення для сучасної школи. Однак, історія освіти України подає оригінальні зразки педагогічного досвіду з цієї проблеми, які заслуговують на те, щоб бути розглянутими сьогодні. Серед них особливе місце займає творча спадщина видатного українського педагога В. О. Сухомлинського. Метою нашої статті є вивчення та узагальнення педагогічного досвіду В. О. Сухомлинського щодо використання елементів педагогічної діагностики в практиці загальноосвітньої школи України.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури охарактеризувати педагогічний досвід відомого вітчизняного педагога Василя Сухомлинського з проблеми використання педагогічної діагностики в практиці Павлівської школи, визначити його основні характеристики і можливості використання в сучасній школі України.

Викладення основного матеріалу дослідження. Перш за все, варто відзначити, що

працюючи тривалий час учителем і директором Павлівської загальноосвітньої школи, В. О. Сухомлинський особливу увагу надавав поєднанню безпосередньо процесу навчання дітей з дослідницькою роботою. Зокрема, значне місце в творчій спадщині Василя Олександровича займає проблема діагностичного дослідження особистості учня. Аналіз педагогічного доробку видатного педагога засвідчує, що ця проблема була основною в його дослідницькій діяльності, а також важливою складовою педагогічної діяльності кожного вчителя Павлівської школи. Багаторічна праця В. О. Сухомлинського в одній і тій самій школі, з тим самим колективом, створювала сприятливі умови для тривалого експерименту, для спостереження за процесом становлення, розвитку, участі у виробництві й громадському житті принаймні двох поколінь учнів. Ця праця засвідчила високу ефективність його педагогічної системи, яка, без перебільшення, здобула світове визнання. Тому звернення до цього досвіду, який перевірений практикою кількох поколінь має особливе значення.

Василь Олександрович неодноразово закликав учителів долучитися до дослідницької роботи, бо вже за своїм покликанням педагогічна діяльність має творчий характер і цим самим вона є близькою до наукового дослідження. Ця спорідненість полягає передусім у щоденній потребі аналізу фактів з обов'язковим передбаченням можливих результатів своєї діяльності. Вчитель, який уміє проникати думкою в сутність фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, запобігає багатьом труднощам і невдачам, уникає того, що є результатом недостатньо глибоко осмисленого процесу виховання, – гірких несподіванок [5, с. 472]. Відкрити перед учителем можливості для творчого дослідження в процесі щоденної роботи – одне з завдань сучасної школи. В. О. Сухомлинський радив кожному директору школи залучати вчителів до дослідницької роботи, особливо до такої важливої її складової як вивчення й аналіз педагогічних явищ. На погляд видатного педагога, власне дослідницькій роботі вчителя має передувати його ознайомлення з методикою спостереження, вивчення й аналізу фактів. Він говорив: «Факти – це реальний вираз, вияв об'єктивних закономірностей педагогічного процесу. Щоб побачити взаємозалежність, по-перше, того, що дає саме життя (дитина прийшла до школи з притаманними саме їй рисами та особливостями), по-друге, того, що робить учитель, і, по-третє, того, що буде досягнуто, треба вміти розбиратися в суті фактів» [5, с. 473]. Видатний педагог був переконаний, що кожне педагогічне явище може бути представлене та схарактеризоване певним обсягом фактів, отже, вивчаючи й аналізуючи факти, створює для себе об'єктивну картину розвитку досліджуваного явища і, таким чином, може передбачати перспективи майбутнього розвитку особистості. На його думку, без вивчення фактів будь-яке передбачення матиме не науковий, а суто випадковий характер і зводиться до чергової проби без творчого елемента з великою ймовірністю втрати контролю за розвитком учня. В цьому разі не може бути мови про якість зацікавлення педагога в позитивних результатах своєї праці. Бажання побачити нові риси, нові деталі у звичайному, звичному, відчуття новизни взагалі – важлива умова творчого ставлення до роботи. Всім учителям Василь Олександрович радив вивчати факти, аналізувати коло понять і уявлень, з якими діти приходять до школи, вивчати особливості їх мислення й одночасно бути небайдужими до духовного життя сім'ї, до інтелектуальної, моральної, естетичної атмосфери, в якій дитина робить перші кроки свого свідомого життя [5, с. 473–474].

Видатний педагог наголошував, що вміння фахово оцінити та розглянути складнощі, все різноманіття педагогічних явищ, уміння визначати їх взаємозалежності – найголовніші вміння педагога. Вивчати особистість учня потрібно в найрізноманітніших ситуаціях, тому що на уроках відбувається тільки частина того складного процесу, який прийнято вважати реальним поєднанням навчання та виховання. Багато явищ, з яких складається життя учнів, а саме їх інтелектуальний, моральний, естетичний, фізичний розвиток і вдосконалення, відбувається поза уроками – і в школі (на перервах, у гуртках, у спортивних секціях тощо), і дома, і навіть тоді, коли дитина йде по дорозі додому. Тому вивчення дитини як особистості має бути всебічним не тільки щодо її індивідуальних рис, але й тих чинників, які впливають на її розвиток.

Багаторічний досвід поєднання практичної роботи з науково-дослідною в Павлівській школі привів до твердого переконання в тому, що правильне розуміння, правильне пояснення

теоретичної сутності тієї чи іншої проблеми – запорука постійного розумового заглиблення дослідника в саму суть справи, в конкретні питання навчання й виховання. Закономірним наслідком поєднання дослідної і практичної роботи є потреба щоденного теоретичного мислення, для якого практика стає невичерпним джерелом фактів, все нових і нових відкриттів, із сутності яких народжуються теоретичні узагальнення про закономірності виховання. Саме така натхненна творча робота відомого педагога давала Василю Олександровичу багатющий матеріал для написання книг, у яких викладено його погляди на закономірності виховання всебічно розвиненої особистості. Однак щоденна практика й наукове дослідження, за В. О. Сухомлинським, не є простим механічним поєднанням. Незважаючи на те, що практика й дослідницька робота щораз взаємно проникають і доповнюють одна одну, кожна з них виступає як специфічна, в певному розумінні, самодостатня діяльність. Зокрема, найважливішою складовою дослідницької діяльності є не тільки щоденне теоретичне проникнення в сутність педагогічних явищ, але й мислений аналіз проблем у їх історичній ретроспективі. Без глибокого аналізу того, що зроблено й досягнуто в минулому, без постійного осмислення теоретичної спадщини попередників науково-дослідна робота немислима взагалі чи матиме суто формальний характер. Не лише дослідникові, а й кожному практичному працівникові потрібно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку та розуміти роль і місце сьогодення як такого періоду, що успадковуючи досвід минулого, продовжує цей творчий процес [4, с. 57–58].

Як уже зазначалося, В. О. Сухомлинський надзвичайно великого значення надавав усебічному вивченню особистості дитини і щодо цього особливо слухними є його думки про те, які саме знання повинен мати педагог про дитину. Щонайперше, вважав Василь Олександрович, учитель має знати про: фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток дитини; її думки та почуття, вольове загартування, характер і настрої [5, с. 442]. Серед усіх цих знань чільне місце він надавав знанням про здоров'я та фізичний розвиток учня. Вивчаючи своїх вихованців протягом багатьох років, В. О. Сухомлинський переконливо доводив, що стан здоров'я дітей значною мірою впливає на загальну успішність школярів, їх духовний розвиток, мислення, увагу, пам'ять тощо. Певні вади фізичного розвитку школяра можуть спричинити його невстигання в навчанні. Тому вивчення особистості дитини В. О. Сухомлинський радив починати саме зі стану її здоров'я та фізичного розвитку. Проблеми стану здоров'я дітей були предметом особливої уваги на засіданнях педагогічної ради Павлівської школи. За дітьми, у яких було виявлено захворювання або недостатність серцево-судинної системи, легеневої патології, порушення обміну речовин, педагоги встановлювали пильне спостереження. Такі спостереження здійснювались з метою запобігання хворобі та створення належних умов для зміцнення захисних функцій юного організму: разом із сім'єю встановлювали індивідуальний режим праці й відпочинку, турбувалися про поліпшення харчування та про те, щоб дитина більше перебувала на дворі.

В. О. Сухомлинський вважав, що знання про дитину важливі не лише педагогові, але й батькам, тому активно проводив роботу щодо залучення батьків до вивчення своїх дітей. З цією метою за його ініціативою була створена батьківська школа, в якій було кілька груп: молоді сім'ї, в яких ще не було дітей; батьки дошкільнят – дітей, яким іти до школи через рік, два, три; батьки учнів перших-других класів; батьки учнів третіх-четвертих класів; батьки учнів п'ятих-сьомих класів; батьки учнів восьмих-десятих класів; батьки учнів, що мають вади розумового та фізичного розвитку. На цих заняттях розглядалися найрізноманітніші проблеми всебічного вивчення розвитку особистості школяра, корекції всього комплексу заходів виховного впливу щодо подолання певних вад у вихованні та навчанні учнів. Особливістю цих занять було й те, що на них тактовно уникали розмов про негаразди та конфлікти окремої сім'ї, створюючи таким чином атмосферу довіри. Про всі складнощі, помилки та невдачі говорили лише в індивідуальних бесідах з батьками. Заняття з батьками дозволяли педагогу отримувати більше знань про сім'ю школяра, а також налаштовували батьків на співпрацю з учителем у вивченні своєї дитини з метою успішного її розвитку [5, с. 445–447].

Великого значення для розвитку особистості В. О. Сухомлинський надавав її

духовному розвитку, вивчення якого вважав одним із головних завдань учителя. «Як лікар досліджує величезну кількість факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог повинен досліджувати духовний світ дитини» – писав Василь Олександрович у своїй праці «Розмова з молодим директором» [5, с. 449]. Вважаючи, що людська індивідуальність дитини неповторна, він особливо наголошував на важливості знань про її особистість, які базуються на науковому аналізі. Саме діагностичному науковому дослідженню особистості дитини були присвячені різні форми методичної роботи з учителями школи: засідання педагогічних рад, психологічний семінар, діяльність батьківської школи, індивідуальне творче дослідження кожного педагога тощо. Робота кожного з педагогів над вивченням особистості учня вважалась одним із елементів педагогічної культури. За словами В. О. Сухомлинського «Без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу...» [5, с. 449]. Тому проблему вивчення особистості дитини видатний педагог вважав основною в роботі вчителя. Зважаючи на це, він запропонував і постійно вдосконалював свою методику вивчення особистості дитини на кожному з етапів її розвитку. Розглянемо основні складові та принципи цієї методики.

Вчителеві розпочинати свою педагогічну роботу Василь Олександрович пропонував з вивчення особистості учня. На його думку, безпосередньому процесу навчання має передувати глибоке вивчення індивідуальних особливостей сприймання, мислення й розумової праці, внутрішнього духовного світу дитини тощо. Він наголошував на тому, що перш за все потрібно поцікавитися індивідуальними особливостями здоров'я кожного учня – без цього не можна нормально навчати дітей. Сам В. О. Сухомлинський уже за півтора року до початку роботи з дітьми вивчав стан їхнього здоров'я. Добре знаючи батьків, він передбачав хвороби, які могли передатися дітям спадково. Зрозуміло, що ці припущення перевірялися лікарем. Однак Василь Олександрович не припиняв збирати дані про стан життєво важливих систем дитини: нервової, дихальних органів, серцево-судинної, органів травлення, зору, слуху тощо. Відомий педагог вважав, що без знання здоров'я дитини неможливе її правильне виховання. Він був переконаним у тому, що залежно від стану здоров'я кожна дитина потребує не тільки індивідуального підходу, але й цілої системи захисних заходів, які б зберігали та зміцнювали здоров'я [7, с. 511].

Крім того, важливими для вчителя є знання про сім'ю дитини – її батька, матір, братів, сестер, дідусів і бабусь. Такі знання повинні бути, на погляд педагога, особливо повними. Тут важливі будь-які деталі, бо «дитина – дзеркало морального життя батьків» [6, с. 20]. Рік, що передував навчанню в стінах Павлівської школи, був присвячений реалізації програми вивчення особистості дитини та її сім'ї, а також розвитку в майбутнього учня вміння думати, сприймати, спостерігати.

Серед найголовнішого, що повинен знати про сім'ю кожний педагог, В. О. Сухомлинський відводив важливе місце взаєминам у сім'ї. Він уважав, що гармонійні сімейні стосунки сприяють запобіганню багатьом недугам і зціленню дитячого організму. Від морально-психологічної атмосфери сім'ї особливо залежить стан нервової та серцево-судинної системи дитини. Дуже важко виховати дитину, яка росте в умовах крику, докорів, озлобленості, образ, недовір'я. Діти, що живуть у середовищі психологічного й емоційного дискомфорту, часто хворіють на неврози й тому потребують особливої уваги та щирої турботи. Навчати й виховувати таких дітей потрібно з застосуванням спеціальних методів медичної педагогіки, що розраховані на уникнення ситуацій, що призводять до негативного нервового збудження та різких переходів від одного емоційного стану до іншого.

Велике значення для розвитку дитини, за В. О. Сухомлинським, має інтелектуальна атмосфера сім'ї. Духовні, мистецькі та літературні інтереси родини віддзеркалюються в думках дитини, а від цього великою мірою залежить її загальний розвиток і особливо пам'ять. Тому вивчати інтелектуальну атмосферу сім'ї є одним із основних діагностичних завдань учителя [7, с. 512].

Як уже зазначалося, в Павлівській школі діяв психологічний семінар. Він проводився приблизно раз на півтора місяця та присвячувався саме дитині, її педагогічній характеристиці.

На семінар кожний учитель готував докладну доповідь про свої спостереження за одним з учнів, обов'язковою складовою якої були дані про результати періодичного медичного обстеження та про спостереження лікаря. Предметом пильної уваги доповідачів була характеристика індивідуальних особливостей розумового та духовного розвитку школяра. Дуже корисним на цих семінарах було дискусійне обговорення питань про причини певних педагогічних проблем, які виникали в розвитку дитини. На погляд В. О. Сухомлинського, сила педагогічного колективу – в колективній думці, яка формується під час обговорення. І така форма роботи з учителями – це творча лабораторія педагогічного колективу, сутність діяльності якої – вивчення дитини [5, с. 447–448].

Значне місце в своїй дослідницькій діяльності видатний педагог приділяв педагогічному узагальненню, яке будувалося на основі глибокого переосмислення результатів (даних) спостережень. Педагогічні узагальнення, на думку Василя Олександровича, можуть бути й результатом колективної думки. Тому психологічний семінар був ще й колективною формою роботи щодо педагогічного узагальнення результатів діагностичної діяльності педагогів Павлівської школи. Щоденним, зручним і конче потрібним засобом учителя В. О. Сухомлинський вважав записника, в якому занотовуються висновки й узагальнення як результат глибоких роздумів протягом певного часу. Робота над записником була підсумком робочого дня видатного педагога. Ось приклади таких узагальнень, що були зроблені та занотовані впродовж одного тижня:

1. Єдність розумової праці вчителів і учнів. Майстерність педагогічного процесу полягає в тому, щоб форми роботи учнів відображали процес їхнього мислення, щоб за зовнішніми виявами діяльності учнів педагог мав можливість визначати те, як вони думають, які труднощі в них виникають. Якщо вчитель чекає кінця уроку, щоб дізнатися, що знають і чого не знають учні, він працює наосліп.

2. Не можна захоплюватися наочністю. Не можна «обставляти» засобами наочності те, що давно відоме дітям, – це гальмує розвиток абстрактного мислення. «Кіт не стане для дитини зрозумілішим від того, що вчитель принесе на урок живого kota. Якщо вже мова повинна йти про kota, подумайте, що саме цілком нове ви розкажете про нього...» [5, с. 608].

В. О. Сухомлинський вважав, що зробити правильний і, насамперед, науково обґрунтований висновок про певне педагогічне явище можна лише проаналізувавши достатньо велику кількість фактів. Тільки аналіз численних фактів з їх взаємозв'язками, що зводить до мінімуму елемент випадковості, дає право стверджувати про високу вірогідність висновків про педагогічне явище [5, с. 414]. Це своє твердження він підкріплює на прикладі своїх наукових праць, в яких наводить цілу низку зразків аналізу системи фактів, на основі яких переходить до узагальнень про взаємозалежність педагогічних явищ.

Чільне місце в дослідницькій діяльності видатний педагог надавав статистичному аналізу, без якого, вважав, немислима культура педагогічного керівництва. На його погляд, без кількісного відбиття педагогічні узагальнення, на яких ґрунтується справжня педагогічна діяльність, видаються не зовсім переконливими [5, с. 613].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у творчій спадщині В. О. Сухомлинського проблема діагностичного дослідження педагогічних явищ визначається як одна з найважливіших для вчителя-практика загальноосвітньої школи. Аналіз його життєвого та педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що основними складовими елементами педагогічної діагностики в школі є:

- початкова діагностика вивчення особистості учня;
- складання педагогічної характеристики учня під час навчання в школі;
- вивчення сім'ї дитини (здоров'я членів сім'ї; взаємин, що панують у ній; інтелектуальної атмосфери тощо);
- вивчення різноманітних педагогічних фактів, пов'язаних із розвитком школяра;
- підсумкова діагностика (аналіз і узагальнення педагогічних фактів, використання методів статистичної обробки даних, висновки).

Ефективними формами методичної роботи в школі щодо вдосконалення діагностичних

умінь учителів є: засідання педагогічних рад; психологічні семінари; діяльність батьківської школи; індивідуальне творче дослідження; самоосвіта; індивідуальна робота з керівником школи тощо.

Перспективними для сучасної педагогічної науки та практики загальноосвітньої школи можуть бути ідеї творчої спадщини В. О. Сухомлинського, що стосуються методик вивчення різноманітних педагогічних явищ та технологій використання окремих методів педагогічної діагностики, спрямованих на особистісно зорієнтоване навчання й загальний розвиток учнів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту». Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. С. 3–91.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 4. К.: Рад. школа, 1977. С. 7–390.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 1. К.: Рад. школа, 1977. С. 55–128.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 4. К.: Рад. школа, 1977. С. 393–628.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 3. К.: Радянська школа, 1977. С. 7–282.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. *Вибрані твори в п'яти томах*. Т. 2. К.: Рад. школа, 1977. С. 419–656.

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN V.O.SUKHOMLYNSKY'S CREATIVE HERITAGE

Klovak Halyna

doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor of Pedagogy and Psychology
of Primary Education Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,

The article reveals the pedagogical experience of V.O. Sukhomlynsky about the content, forms and methods of pedagogical diagnostic activity at the Pavlyshy school. The main attention is focused on the problems of initial diagnostics of the student's personality, pedagogical characteristics of the student, study of the family and various pedagogical facts related to the student's development, as well as the issue of final diagnosis.

Effective forms of methodological work are considered in the article: sessions of pedagogical councils, psychological seminars, activity of the parent school, individual creative research, self-education and individual work with the school principal.

Introduction. *The direction of the educational process in the modern comprehensive school for diagnostic activities is one of the conditions for its effectiveness. But school practice suggests that pedagogical diagnostics has not become an obligatory component of the pedagogical process. This, in turn, leads to a certain leveling of all pedagogical means of influence resulting in the formation of an inadequate level of key competences defined by the standards of the school of Ukraine, which does not meet modern requirements aimed at personally oriented pedagogical teaching technologies, the formation of childrens' needs that provide a modern person succeeding in livelihoods and humanizing the relationship between teacher and student.*

The purpose is to characterize the pedagogical experience of the well-known national teacher Vasyl Sukhomlynsky on the problem of using pedagogical diagnostics in the practice of the Pavlysh School, on the basis of the analysis of scientific literature, to determine its main characteristics and possibilities of use in the modern schools of Ukraine.

Methods. *The article uses the following theoretical methods as an analysis of psychological, pedagogical and historical literature, systematization and synthesis, comparison, classification and generalization; practical methods such as pedagogical observation.*

Results. *The results of the study depend on the definition, justification and introduction into the practice of the modern school the best examples of pedagogical experience of Vasyl Sukhomlynsky on the problem of pedagogical diagnosis, which will ensure the successful implementation of the*

concept of the New Ukrainian school.

Originality lies in the definition and substantiation of the content, forms, methods of pedagogical diagnostics in the experience of the outstanding teacher Vasyl Sukhomlynsky. Possibility of using this experience will contribute to the successful formation of the basic competences of teachers and students of the modern Ukrainian school.

Conclusion. Thus, in the creative heritage of V.O. Sukhomlynsky the problem of diagnostic study of pedagogical phenomena is defined as one of the most important for the teacher-practice of a comprehensive school. Analysis of his life and teaching experience gives grounds to assert that the main components of pedagogical diagnostics in school are:

- initial diagnostics of the student's personality;
- compilation of the pedagogical characteristics of the student during schooling;
- studying the family of a child (the health of family members, the relationships that prevail in the family, the intellectual atmosphere, etc.);
- studying various pedagogical facts related to the development of schoolchildren;
- final diagnostics (analysis and generalization of pedagogical facts, use of methods of statistical data processing, conclusions).

Effective forms of methodological work at school on improving the diagnostic skills of teachers are: meetings of pedagogical councils; psychological seminars; activity of the parent school; individual creative research; self-education; individual work with the school head, etc.

Key words: pedagogical diagnostics, research work, creative research, the concept «New Ukrainian School», professional competence of a teacher, methods of studying the child's personality, analysis of the pedagogical process, methods of statistical processing of data.

References

1. Zakon Ukraini «Pro osvitu» (2018). *Tupovi osviti programi dlya zakladiv zagalnoi serednoyi osviti: 1-2 klasi*. K.: TD «Osvita-Tsentr +». 3–91 [in Ukrainian].
2. Nova ukrainska shkola: poradnik dlya vchitelya / za zag. red. N. M. Bibik (2018). K.: Litera LTD. 160 [in Ukrainian].
3. Suhomlynsky, V. O. (1977) Pavliska serednya shkola. *Vibrani tvori v pjati tomah*. T. 4. K.: Rad. Shkola. 7–390 [in Ukrainian].
4. Suhomlynsky, V. O. (1977) Problemi vuhovanya vsebichno rozvinenoj osobistosti. *Vibrani tvori v pjati tomah*. T. 1. K.: Rad. shkola. 55–128 [in Ukrainian].
5. Suhomlynsky, V. O. (1977) Rozмова z molodim direktorom. *Vibrani tvori v pjati tomah*. T. 4. K.: Rad. shkola. 393–628 [in Ukrainian].
6. Suhomlynsky, V. O. (1977) Sertse vidaju dityam. *Vibrani tvori v pjati tomah*. T. 3. K.: Rad. shkola. 7–282 [in Ukrainian].
7. Suhomlynsky, V. O. (1977) Sto porad uchutelevi. *Vibrani tvori v pjati tomah*. T. 2. K.: Rad. shkola. 419–656 [in Ukrainian].

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Кловак Галина Тихоновна

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрывается педагогический опыт В. А. Сухомлинского по содержанию, форм и методов педагогической диагностической деятельности в Павлышской школе. Основное внимание сосредоточено на вопросах начальной диагностики изучения личности ученика, составление педагогической характеристики школьника, изучение семьи и различных педагогических фактов, связанных с развитием ученика, а также вопросы итоговой диагностики. Эффективными формами методической работы в статье рассматриваются: заседание педагогических советов, психологические семинары, деятельность родительской школы, индивидуальное творческое исследование, самообразование и индивидуальная работа с руководителем школы.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, исследовательская работа, творческое исследование, концепция «Новая украинская школа», профессиональная компетентность учителя, методика изучения личности ребенка, анализ педагогического процесса, методы статистической обработки данных.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 37.09:74](477-18)''185/191''
DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-180-187

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Гулей Ольга Володимирівна

заслужений майстер народної творчості України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Навчально-наукового інституту культури і мистецтв,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: GuleyOlga@i.ua
ORCID ID: 0000-0002-6501-5022

У статті здійснено теоретичний аналіз можливостей використання елементів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України другої половини ХІХ – початку ХХ століття у формуванні художньої етнокультури студентів. Розглянуто засади етнопедагогіки в історико-педагогічному контексті. Виокремлено значення народного мистецтва у формуванні світогляду, естетичних ідеалів, моральних цінностей, патріотизму та національної самосвідомості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами декоративно-прикладного мистецтва свого регіону окресленого періоду. Конкретизовано шляхи залучення творчої молоді до відродження, збереження та подальшого розвитку народного мистецтва рідного краю на основі традиційності.

***Ключові слова:** регіональний компонент, традиційне декоративно-прикладне мистецтво, етнопедагогіка, етнокультура майбутнього вчителя.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти в Україні відкрилися широкі можливості для реформування навчання і виховання студентської молоді, для розв'язання завдання національного відродження. Одним з основних завдань мистецької школи є формування національної самосвідомості й художньої етнокультури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на основі вивчення народного мистецтва свого регіону. У національній культурі важливу роль відіграє традиційне декоративно-прикладне мистецтво Північно-Східної України другої половини ХІХ – початку ХХ століття, що є потужним засобом виховання творчої особистості студента.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Для розвитку творчого потенціалу студента, наголошує О. Гевко [1], необхідне постійне перебування його під впливом матеріально-духовної культури, зокрема культури свого рідного краю. Г. Лозко в контексті дослідження українського народознавства виокремила необхідність оновлення системи педагогічних поглядів задля узгодження їх з вимогами сьогодення [2]. А. Сбруєва та М. Рисіна досліджували досвід зарубіжних педагогів минулого й узагальнили педагогічні погляди на етнопедагогіку вітчизняних учених [3]. Українська етнопедагогіка, на думку Г. Лозко, повинна стати основою національної системи освіти й виховання [2]. Подібної думки дотримувався О. Воропай, котрий приділяв велику увагу вивченню звичаїв нашого народу [4]. А. Дорога [5] присвятила свої праці естетичним вимірам традиційної української культури. Оновленню змісту художньої освіти присвятили свої розвідки О. Отич [6], зокрема засобами декоративно-прикладного мистецтва – Г. Ахметшина [7], І. Білосевич [8], М. Курач [8], Б. Тимків [9] та інші. Погляди на естетичне виховання та його місце в системі освіти висвітлено у працях Т. Касьян [10], З. Мацишиної [11], Л. Стеценко [11], які значно оновили традиційні наукові уявлення в цій сфері.

Водночас слід визнати, що проблема використання регіонального компонента у формуванні художньої етнокультури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є недостатньо розкритою.

Формулювання мети статті. Обґрунтувати можливості використання елементів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України другої половини ХІХ – початку ХХ століття у формуванні художньої етнокультури студентів.

Виклад основного матеріалу. Етнокультура народу передбачає особливий підхід до

естетичного виховання та формування естетичної культури. У даному випадку принципи гуманності, гармонії й краси втілює художньо-творча діяльність людини. Таким чином, кінцевим результатом художньої діяльності є образотворче й декоративно-прикладне мистецтво, що є тим середовищем, що формує почуття прекрасного. Тобто у площині образотворчості мета естетичного виховання та формування естетичної культури. Доцільно згадати, що давні уявлення про виховання закладені в підвалинах народної педагогіки (етнопедагогіки). Від особливостей етнічної групи або окремо взятого регіону методи і засоби досягнення завдань навчально-виховного процесу мають свої відмінності. Зокрема, на теренах Північно-Східної України народною педагогікою заохочувалось вимогливе ставлення до дітей та молоді, проте засуджувалося жорстоке ставлення до вихованців. Формування здатності розуміти мистецтво відбувалося шляхом долучення дитини до активної художньо-творчої діяльності: створення виробів декоративно-ужиткового мистецтва. Таким чином естетичне виховання органічно поєдналося із трудовим під час праці, організації побуту, виготовлення та (чи) оздоблення побутових речей [11].

Слід зазначити, що підвалини української етнопедагогіки закладені у народній педагогіці Київської Русі. Саме тому для історико-педагогічного вивчення форм виховання та навчання дітей та молоді важливим є вивчення традицій педагогіки східних слов'ян, як свідчать численні наукові дослідження, що зумовило загальний напрям розвитку вітчизняної етнопедагогіки [3]. З упровадженням християнства на теренах Північно-Східної України за візантійським обрядом відбулися певні зміни світогляду, що не змогло не відобразитися на культурі та естетично-духовній наповненості народу. За влучним висловом О. Воропая: «зустріч Візантії з Україною – це не була зустріч бідного з багатим; це була зустріч якщо не рівних, то близьких потугою, але різних характером культур» [4]. Доцільно зауважити, що у народній педагогіці Північно-Східної України цінували освіченість та, особливо, християнську доброчесність. Таким чином, прийняття християнства доповнило традиції української культури і етнопедагогіки, збагативши їх новими духовними цінностями. Варто зазначити, що в музейних збірках можемо спостерігати, як ознаки дохристиянської та християнської орнаментики мирно поєдналися в художніх творах. Нині вже досить важко відшукати межі, що відділяють староукраїнське й християнське, що з плином часу поєдналися з нашими традиційними звичаями та обрядами [2].

Варто нагадати, що у вітчизняній педагогічній спадщині традиції естетичного виховання охоплюють, власне, всю систему виховання особистості. На думку Г. Лозко, одним з основних принципів виховання етнокультури є природовідповідність, що полягає у сприйнятті людиною себе як частини світу живої природи. Отже, завданням естетичного виховання є налагодження гармонійних стосунків людини з природою. Велику увагу авторка приділила у цьому зв'язку вивченню природних прикмет і вірувань [2].

А. Дорога у своєму дослідженні, присвяченому вивченню естетичних традицій української культури, зазначила: «Первісні смислові значення народної педагогіки у справі естетичного виховання мають історичну тяглість» [5, с. 22–23]. Як запевняє Л. Стеценко, «візуальна культура» для сучасної людини впорядковує певну систему образів, що впливають на фізичне та духовне життя. Безперечно, візуальна, естетична культура впливає на формування особистості студентської молоді, спрямовує її духовні пошуки і прагнення до творчої самореалізації в мистецтві [12]. Відтак, вищеозначене вказує на той факт, що існує потреба глибокого вивчення особливостей регіональних процесів розвитку декоративно-прикладного мистецтва у Північно-Східній Україні другої половини XIX – початку XX століття задля використання їх особливостей у сучасному навчально-виховному процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що відповідатимуть вимогам часу.

У сучасній мистецькій освіті без звернення до духовних основ народного мистецтва, до його зв'язків з природою, фольклором, побутом неможливо будувати навчально-виховний процес. Адже, звертаючись до традиційного декоративно-прикладного мистецтва свого регіону, в науково-творчій та навчально-виховній роботі зі студентами можемо формувати

художню етнокультуру студентів, розуміння національної ідентичності. У цьому процесі вагому роль відведено національно-патріотичному вихованню, яке має на меті виховати творчу особистість, формувати в неї загальнолюдські цінності, патріотичну самосвідомість, повагу до традиційного народного мистецтва, здатність зберегти, примножити та передати матеріально-духовні надбання свого краю майбутнім поколінням. Для реалізації окресленої мети слід застосувати такі засоби: рідна мова, традиційне народне мистецтво, історія краю, краєзнавство, символіка, звичаї та обряди, народні прикмети та вірування, природа рідного краю [1; 2; 5; 7; 8; 10; 11].

Важливу роль у вищезначеному переліку відіграє традиційне декоративно-прикладне мистецтво рідного краю, у даному випадку – культурно-мистецька спадщина Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX століття.

Зрозуміло, що професійне становлення майбутнього вчителя відбувається у взаємозв'язку з особистим розвитком. Тому становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як творчої особистості є невіддільною складовою розвитку його професіоналізму з використанням знань та розуміння суті традиційності мистецтва свого регіону. Завдання педагогів полягає в тому, щоб не лише передати свої знання та досвід і ознайомити студентів з художньою спадщиною майстрів Північно-Східної України XIX – початку XX століття, а залучити творчу молодь до відродження, збереження та подальшого розвитку народного мистецтва рідного краю на основі традиційності, оскільки традиційність народного мистецтва – один із провідних його чинників. На відміну від творчості професійних художників, де індивідуальність автора є вирішальним фактором успіху, в народному мистецтві основою є традиція, яка ґрунтується на досягненні колективної творчості поколінь. Прояви цієї колективності спостерігаємо у художніх творах майстрів різних видів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX століття: у вишивці, вибійці, писанкарстві, витинанні, художньому різьбленні по дереву тощо. Таким чином, якщо в професійному мистецтві велику роль відіграє новаторський пошук, то в народному мистецтві, навпаки, важливим залишається дотримання канонів, які винайдені, виражені та апробовані майстрами протягом багатьох поколінь. Тому випробуваний часом художньо-естетичний досвід відшліфував основні елементи традиційної художньої форми і «відсіяв» у процесі художньо-естетичного відбору все випадкове, маловиразне, невдале. Важливо наголосити на тому, що традиційність народного мистецтва минулого залишається основою і для творчості сучасних митців.

Як наголошує О. Гевко, вивчення різновидів традиційного народного мистецтва свого краю є необхідною умовою свідомого й творчого підходу майбутніх учителів образотворчого мистецтва до культурної спадщини свого народу [1]. Проте у процесі навчання студентам важливо уникати механічного засвоєння художніх технік, адже такі вироби набудуть тільки прикрашального змісту, втратять зв'язок з народними традиціями. Вирішенню цього важливого навчального завдання та вихованню художньої етнокультури студентів засобами декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України підпорядковані складові навчальної дисципліни «Мистецтво регіону» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка:

- виконувати розробки методичних рекомендацій, посібників, підручників з висвітленням особливостей розвитку декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України;
- здійснювати проведення індивідуальних та факультативних занять з теорії та практики навчання різновидів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України;
- організовувати науково-практичні студентські та викладацькі конференції різних рівнів за проблематикою розвитку мистецької освіти регіону;
- залучати студентів до участі в художніх виставках творів декоративно-прикладного мистецтва різних рівнів – університетських, міських, обласних, регіональних, всеукраїнських, міжнародних;

- долучати студентів до участі у культурно-мистецьких заходах України та свого регіону – конкурсах, народних святах, фольклорних фестивалях тощо;
- знайомити творчу молодь із діяльністю осередку Національної спілки майстрів народної творчості України – знайомство із провідними майстрами свого регіону, зустрічі, бесіди, відвідування творчих майстерень, дослідження творчості митців краю,
- залучати студентів до участі у проведенні майстер-класів з різновидів декоративно-прикладного мистецтва свого регіону – переймати досвід провідних майстрів краю та демонструвати власні практичні вміння та навички;
- організовувати відвідування художнього та краєзнавчого музеїв міста – знайомство з експозиціями відділу декоративно-прикладного мистецтва, з творами, які зберігаються у фондах музеїв, відвідування семінарів, лекцій мистецтвознавців – наукових працівників музеїв, що присвячені народним художнім промислам Північно-Східної України;
- проводити зустрічі з видатними діячами культури, освіти, науки свого регіону;
- залучати активних студентів до участі у роботі науково-творчих груп – провадити дослідницьку науково-творчу діяльність;
- здійснювати керівництво виконанням курсових робіт з використанням краєзнавчого дослідження та створенням дипломних робіт, присвячених одному із видів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України.

У цьому зв'язку слід відзначити творчо обдаровану молодь, яка відчуває потребу в поглибленому вивченні декоративно-прикладного мистецтва свого регіону. Саме ці студенти є активними в проведенні наукової, навчально-творчої та виховної роботи, проявляють ініціативу та самостійність у підготовці до культурно-мистецьких заходів, у дослідницькій роботі, при виконанні своїх творчих робіт.

У процесі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сучасної вищої школи дуже важливо дати студентам уявлення про особливості різних видів декоративно-прикладного мистецтва свого краю: вишивку, ткацтво, писанкарство, кераміку тощо. У цьому контексті слід зазначити, що одним із найважливіших інструментів у руках творчої особистості в декоративно-прикладному мистецтві є оволодіння практичними навичками в роботі із природними матеріалами [9, с. 54]. Курс «Мистецтво регіону» тісно пов'язаний із предметом «Декоративно-прикладне мистецтво» і дає можливість студентам удосконалити свої теоретичні знання в галузі декоративно-прикладного мистецтва й розширити коло практичних навичок та вмінь, розвивати свій творчий потенціал, пізнавати та вдосконалювати прийоми роботи у різних видах традиційного народного мистецтва.

Водночас з метою підтримки творчої студентської молоді на факультеті образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка створено науково-творчу групу з метою вивчення декоративно-прикладного мистецтва свого регіону. Творча група складається з ентузіастів, об'єднаних повагою до традиційного народного мистецтва, і працює над дослідженням мистецтва Північно-Східної України. Студенти творчої групи опановують нові техніки та практичні прийоми різних видів художньої творчості задля створення власних виробів на основі традиційних мотивів Північно-Східної України.

Неодноразово студенти науково-творчої групи Навчально-наукового інституту культури і мистецтв брали участь у Всеукраїнських та Міжнародних виставках-конкурсах та фестивалях образотворчості. Так, лауреатами Міжнародного фестивалю дитячо-молодіжної творчості та педагогічних інновацій «Кубок України з художньої творчості» (Київ, 2017) стали: Губська Оксана за вишитий кумачевий рушник білими нитками муліне по червоному тлу «Ой у гаю, гаю квітів є багато...» нагороджена золотою медаллю і дипломом першого ступеня; Демченко Катерина за конкурсну роботу «Лісова пісня» у техніці розпису на тканині відзначена золотою медаллю і дипломом першого ступеня; Харченко Анжеліка отримала срібну медаль і диплом другого ступеня за конкурсну роботу «Зустріч на Великдень» у техніці художнього розпису по тканині. Варто згадати участь вихованців науково-творчої групи у XVI Міжнародному конкурсі молодих дизайнерів «Печерські каштани» (Київ, 2016), де

студенти Сумського державного педагогічного університету були відзначені грамотами: Кальченко Олеся за перше місце в номінації «Батик» (розпис на тканині) «А вітер коси розпліта...»; Сависько Юлія за третє місце в номінації «Печворк» (клаптикова техніка), панно «Моя Україна»; Сахно Ганна за третє місце в номінації «Вишивка», панно «Пташиний передзвін». Серед переможців XIV Міжнародного фестивалю-конкурсу дитячо-молодіжної творчості та педагогічних інновацій, що відбувся у Києві у Центральному будинку художника Національної спілки художників України роботи студентів науково-творчої групи з декоративно-прикладного мистецтва у конкурсі художнього текстилю (Київ, 2018): Губська Оксана здобула перемогу в номінації «Конкурс ляльки та іграшки» за творчу роботу «Лялька-манекен у весільному вбранні дівчини (Слобожанщина, друга половина XIX століття)» і отримала золоту медаль і диплом першого ступеня; Харченко Анжеліка в номінації «Вишивка» за скатертину, гаптовану срібними нитками по оксамиту «Срібний дзвін» отримала золоту медаль і диплом першого ступеня; Демченко Катерина у номінації «Батик» за конкурсну роботу «Синій птах моїх мрій» отримала золоту медаль і диплом першого ступеня; Бойченко Ганна в номінації «Батик» за конкурсну роботу «Берегиня» нагороджена срібною медаллю і дипломом другого ступеня.

Вважаємо доцільним згадати активних членів навчально-творчої групи, що досліджували традиційне мистецтво Північно-Східної України, випускників Навчально-наукового інституту культури і мистецтв, які нині є майстрами декоративно-прикладного мистецтва і членами Сумського осередку Національної спілки майстрів народного мистецтва України; їхні творчі роботи неодноразово експонувалися на виставках різних рівнів і нині знаходяться у фондах Сумського художнього музею імені Никанора Онацького. Це викладачі-практики й керівники гуртків та студій декоративно-прикладного мистецтва, що виховують дітей та молодь на засадах етнопедагогіки і поваги до мистецтва свого регіону: Ярцова Любов – майстер витинанки та писанкарства, завуч Сумської дитячої художньої школи імені М. Г. Лисенка, викладач мистецьких дисциплін, Тимченко Людмила – майстер художнього розпису, керівник гуртка декоративної творчості Сумського палацу дітей та юнацтва, Кушнір Ганна – майстер витинанки та писанкарства, керівник гуртка декоративної творчості Сумського палацу дітей та юнацтва), Тернова Наталія (майстер писанкарства, викладач Тростянецької художньої школи Сумської області та інші).

Як наголошує Б. Тимків, вагоме місце у розвитку творчих здібностей студента посідає знайомство з музейними пам'ятками [9, с. 55]. У зв'язку з цим твердженням доречно буде відзначити, що у роботі науково-творчої групи склалися дружні стосунки із науковцями Сумського художнього музею. Завдяки підтримці науковців-мистецтвознавців майбутні вчителі образотворчого мистецтва мають можливість не тільки ознайомитися з експозицією відділу декоративно-прикладного мистецтва, а також і з творами, які зберігаються у фондах музею. Крім цього, студенти творчої групи систематично відвідують семінари, лекції провідних мистецтвознавців – наукових працівників музею, присвячені народним художнім промислам Північно-Східної України, зокрема другої половини XIX – початку XX століття. Вивчення різновидів традиційного народного мистецтва регіону (завдяки спільній діяльності з музейними працівниками) сприяло розвитку мистецької творчості студентів, розширило можливості реалізації самовираження та самовдосконалення в практичній художній діяльності.

Згідно із твердженням О. Отич людина створює навколо себе своєрідне естетичне поле, що виявляється в естетиці її побуту, у високому мистецькому рівні її професійної діяльності [6].

У контексті досліджуваної проблеми слід згадати художні техніки, з якими ознайомилися студенти в Сумському музеї і якими практично оволоділи на заняттях з курсу «Мистецтво регіону». У вишивці – це мережки з настилом та прутиком через чисницю. Кращими роботами в цій техніці є панно Сахно Ганни. В основі композиційного вирішення стилізований зооморфний мотив у вигляді симетрично розташованих птахів. Настил виконаний грубою ниткою, виглядає рельєфно та пастозно на мерехтливому тлі мережки. Заслуговує на увагу вишита складними мережками чоловіча сорочка білим по білому

Москаленко Лілії. Вишивка займає велику площу пазухи, використані також допоміжні шви – зубцювання, рубцювання, змережування тощо. Орнамент – геометричний мотив. Простий силует чітких, легко зрозумілих форм надає узорам монументальності. Основний прийом – це статичний ритм згеометризованих елементів.

Особливістю вишивки Північно-Східного регіону України другої половини XIX століття є так звані «кумачеві» рушники: вишивка виконується білими нитками по червоному полю рушника. Такими кольорами вишила свій рушник Губська Оксана. Він був неодноразово представлений на виставках та фестивалях народної творчості. Робота виконана тамбурним швом – це один із швів по вільному контуру. Характер узору – вибагливий рослинний орнамент, уплетений у безкінечний ланцюг, в якому одні деталі елементів виступають частинами інших.

Цікавою є колекція писанок-мальованок Ганни Гончаренко на тему «Церкви мого міста». У колекції відтворені мініатюрні зображення храмів міста Суми.

Студенти творчої групи із задоволенням присвячують науково-дослідну роботу декоративно-прикладному мистецтву Північно-Східної України XIX – початку XX століття. Це і курсові роботи з дисципліни «Методика викладання образотворчого мистецтва», і дипломні проекти, і магістерські наукові дослідження.

Важливо акцентувати увагу на тому, що серйозним випробовуванням для майбутнього художника-педагога є виставкова діяльність. Студенти, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, є постійними учасниками міських, обласних, регіональних та всеукраїнських художніх виставок, що є потужним стимулом до подальшого вдосконалення своєї майстерності. Розкриттю творчих здібностей студентів сприяє також участь у культурно-мистецьких заходах – конкурсах, народних святах, фольклорних фестивалях тощо.

Відтак, виставки виробів декоративно-прикладного мистецтва членів науково-творчої групи демонструють високий творчий потенціал студентської молоді, яка вивчає традиційне народне мистецтво свого краю і втілює здобуті знання в практичній діяльності.

Висновки. Отже, з вищенаведених фактів робимо висновки:

– по-перше, вивчення декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України відіграє велику роль у формуванні художньої етнокультури студента, у розширенні знань про культурно-історичну, морально-духовну спадщину свого народу;

– по-друге, використання елементів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX століття вдосконалює практичні навички та вміння студентів у художньо-творчій діяльності, тим самим спонукає студентів до практичної участі у розвитку мистецтва свого краю;

– по-третє, дослідження особливостей різновидів декоративного мистецтва означеного регіону сприяє збереженню унікальних зразків та створенню нових виробів з дотриманням традиційності.

До перспективи подальших наукових досліджень у напрямі ретроспективного аналізу навчання декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX століття відносимо огляд організаційно-методичних основ художньо-ремісничої освіти означеного періоду.

Список використаної літератури

1. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2003. 21 с.
2. Лозко Г. Українське народознавство. Харків: Див, 2005. 472 с.
3. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Історія педагогіки у схемах, картках, діаграмах. Суми: СумДПУ, 2000. 208 с.
4. Воропай О. І. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис. Мюнхен: Українське видавництво, 1958. Т. 2. 289 с.
5. Дорога А. Є. Естетична традиція національної духовної культури: методологічний аспект. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 201 с.
6. Отич О. М. Мистецтво у змісті неперервної освіти. *Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи*: збірник наукових праць. Київ-Суми, 2004. С. 108-114.

7. Ахметшина Г. П. Педагогічний потенціал народного прикладного мистецтва в розвитку здібності до творчої самореалізації студентів вишу. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2013. № 1. С. 20–24.
8. Курач М. С., Білосевич І. А. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб виховання студентів – майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль. 2012. № 2. С. 122–127.
9. Тимків Б. Формування художньої етнокультури студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва. *Народне мистецтво*. № 1/2, 2004. С. 54–55.
10. Касьян Т. К. Організація навчання декоративно-прикладного мистецтва на Катеринославщині у другій половині XIX – початок XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Черкаси, 2016. 20 с.
11. Мацішина З. А. Виховання національної культури в учнів загальноосвітніх шкіл засобами декоративно-прикладного мистецтва (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2012. 20 с.
12. Стеценко Л. Л. Сучасна українська естетика: до визначення тенденцій розвитку. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 55–62.

USE OF THE ELEMENTS OF DECORATIVE-APPLIED ART IN THE NORTH-EASTERN UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' ARTISTIC ETHNOCULTURE

Guley Olga

Honored Master of Folk Art of Ukraine, Senior Lecturer, Educational-scientific Institute of Culture and Arts
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Introduction. *One of the main tasks of the secondary and higher schools is formation of the national identity of children and youth on the basis of studying the folk art of their region. Regional component in the content of professional training of future fine arts teachers plays an important role in forming students' artistic ethnoculture, since the use of elements of traditional folk art of Ukraine, in particular the North-Eastern Ukraine, will contribute to raising the level of theoretical knowledge and practical skills, deepening national self-awareness of future teachers, specialists in fine arts.*

Purpose. *To consider the possibility of using the elements of decorative-applied arts of the North-Eastern Ukraine of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries in the process of forming students' artistic ethnoculture.*

Methods. *In the article the following research methods were used: selection, systematization, analysis of literary sources, comparison, synthesis of information, generalization of the obtained results.*

Results. *It has been found out that traditional character of folk art of the past remains the basis for the creativity of contemporaries, in particular future fine arts teachers. The expediency of students' study of traditional folk decorative-applied art of the North-Eastern Ukraine of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries is substantiated. It strengthens the basis, on which students' artistic ethnoculture is formed, artistic-aesthetic tastes are raised, conditions for creation of beautiful artistic products are laid.*

Originality. *The content of the training course «Art of the Region» has been improved (extended and supplemented).*

Conclusion. *The ways of attracting creative youth to the revival, preservation and further development of traditional types of decorative-applied art of the North-Eastern Ukraine are specified: to organize the work of the scientific-creative group of students in the context of the use of the regional component in the process of future specialists' training.*

Key words. *Regional component, traditional decorative-applied art, ethnoculture of the future teacher.*

References

1. Hevko, O. I. (2003). *Natsionalno-patriotychne vykhovannia studentiv vyshchychk pedahohichnykh zakladiv zasobamy dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva*. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Lozko H. (2005). *Ukrainske narodoznavstvo*. Kharkiv: Dyv [in Ukrainian].
3. Sbruieva, A. A., Rysina M. Yu. (2000). *Istoriia pedahohiky u skhemakh, kartkakh, diahramakh*. Sumy: SumDPU [in Ukrainian].
4. Voropai, O. I. (1958). *Zvychai nashoho narodu: etnografichnyi narys*. Miunkhen: Ukrainske vydavnytstvo [in Ukrainian].

5. Doroha, A. Ye. (2010). *Estetychna tradytsiia natsionalnoi dukhovnoi kultury: metodolohichniyi aspekt*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. Otych, O. M. (2004). *Mystetstvo u zmisti nepererвної osvity. Suchasna mystetska osvita: realii ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv-Sumy [in Ukrainian].
7. Akhmetshyna, H. P. (2013). *Pedahohichniyi potentsial narodnoho prykladnoho mystetstva v rozvytku zdibnosti do tvorchoi samorealizatsii studentiv vyshu. Suchasni problemy nauky ta osvity*, 1, 20–24 [in Ukrainian].
8. Kurach, M. S., Bilosevych, I. A. (2012). *Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo yak zasib vykhovannia studentiv – maibutnikh vchyteliv tekhnolohii. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*. Ternopil, 2, 122–127 [in Ukrainian].
9. Tymkiv, B. (2004). *Formuvannia khudozhnoi etnokultury studentiv zasobamy narodnoho dekoratyvno-prykladnoho mystetstva. Narodne mystetstvo*, 1/2, 54–55 [in Ukrainian].
10. Kasian, T. K. (2016). *Orhanizatsiia navchannia dekoratyvno-prykladnoho mystetstva na Katerynoslavshchyni u druhii polovyni XIX – pochatok XX stolittia*. Candidate's thesis. Cherkasy [in Ukrainian].
11. Matsyshyna, Z. A. (2012). *Vykhovannia natsionalnoi kultury v uchniv zahalnoosvitnikh shkil zasobamy dekoratyvno-prykladnoho mystetstva (XIX – pochatok XX stolittia)*. Candidate's thesis. Ternopil [in Ukrainian].
12. Stetsenko, L. L. (2013). *Suchasna ukrainska estetyka: do vyznachennia tendentsii rozvytku. Humanitarnyi chasopys*, 2, 55–62 [in Ukrainian].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ УКРАИНЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭТНОКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Гулей Ольга Владимировна

заслуженный мастер народного творчества Украины, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, музыковедения и культурологии Учебно-научного института культуры и искусств
Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко

В статье осуществлен теоретический анализ возможностей использования элементов декоративно-прикладного искусства Северо-Восточной Украины второй половины XIX – начала XX века в формировании художественной этнокультуры студентов. Рассмотрены основы этнопедагогике в историко-педагогическом контексте. Выделено значение народного искусства в формировании мировоззрения, эстетических идеалов, нравственных ценностей, патриотизма и национального самосознания будущего учителя изобразительного искусства средствами декоративно-прикладного искусства своего региона очерченного периода. Конкретизированы пути по привлечению творческой молодежи к возрождению, сохранению и дальнейшему развитию народного искусства родного края на основе традиционности.

Ключевые слова: региональный компонент, традиционное декоративно-прикладное искусство, этнопедагогика, этнокультура будущего учителя.

Отримано редакцією 05.06.2019 р.

УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-187-195

ОКРЕМІ НОТАТКИ ДО ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Никифоров Андрій Михайлович

кандидат педагогічних наук, викладач мистецьких дисциплін
Сумська художня школа імені Михайла Лисенка
e-mail: novatatar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0576-980X

У статті проаналізовано становлення художньої освіти України XVII–XVIII століття в історико-педагогічному контексті. Виокремлено провідні напрями навчання образотворчого мистецтва у новостворених Києво-Лаврській іконописній майстерні, Харківському колеґіумі, Київській академії та в народній традиції родинного навчання художнього ремесла. Схарактеризовано основні засади навчання і виховання в перших закладах художньої освіти XVIII століття. З'ясовано внесок народного мистецтва у розвиток системи художньої освіти в Україні досліджуваного періоду. Узагальнено відомості щодо теорії та практики навчання образотворчого мистецтва з використанням творчого надбання вітчизняних та закордонних митців у XVIII столітті. Констатовано, що з відкриттям Києво-Лаврської іконописної майстерні склалася система навчання, що ґрунтувалася на підручниках і посібниках для малювання та досвіді провідних художників-педагогів.

Ключові слова: мистецька освіта, іконописні школи, художньо-ремісничі майстерні, козацьке бароко, родинне виховання.

Постановка проблеми. XVII–XVIII століття в Україні характеризується формуванням національної культури, що визначилася та яскраво окреслилася в період козацької доби і знайшла втілення в українському бароко. Водночас досліджуваний період відзначається започаткуванням художньої освіти, що ознаменувалося відкриттям малярні Києво-Печерської лаври, заснуванням Харківського колегіуму, Києво-Могилянського колегіуму, що отримав на початку століття статус академії, у якій викладали провідні художники-педагоги: О. Козачківський, Г. Левицький, І. Мигура, Л. Тарасевич, О. Тарасевич, І. Щирський та інші. Структура Київської академії, зміст її навчальних програм (однією із дисциплін якої було образотворче мистецтво) дозволили підвищити просвітницький рівень навчання в академії та порівняти її з передовими навчальними закладами Європи свого часу, що вможливило ствердження статусу художньо-культурного і науково-освітнього центру України.

Загалом, XVII–XVIII століття в культурно-освітній сфері України – час освічених, талановитих, активних людей. Досліджуваний період відзначається як утворенням української держави, так і формуванням нової національної культури й освіти. Як зазначають сучасні науковці, протягом XVII–початку XVIII століття український народ був об'єднаний у націю, визначальною рисою якої є її власна національна культура, що остаточно сформувалася в період козацької доби і знайшла втілення в українському бароко, особливістю якого є територіальний поділ культури (відповідно до поділу українських земель на козацьке бароко – Лівобережжя і єзуїтське бароко – Правобережна Україна, що залишилась у складі Речі Посполитої). Специфіка розвитку західноукраїнського бароко: в усіх сферах культури й мистецької освіти відчувались впливи єзуїтського бароко.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема історії розвитку образотворчого мистецтва в Україні XVII–XVIII століть привертала увагу науковців, зокрема, на сторінках видань, присвячених українському образотворчому мистецтву в цілому: «Історія українського мистецтва в 6-ти тт.», «Історія українського мистецтва в 5-ти тт.», «Українське мистецтво другої половини XVII–XVIII століть» П. Білецького, «Українська культура» А. Антоновича, «Українське мистецтво» В. Щербаківського, «Українське мистецтво» Д. Кривача, В. Овсійчук, С. Черепанова. Художнє життя на Україні в досліджуваний період вивчав П. Жолтовський, особливості книжкової мініатюри описали Г. Логвин та Я. Запаско. Безпосередньо дослідженням народної графіки переймалися науковці В. Свенціцька, В. Січинський, П. Попов, О. Шпак та інші. Важливе значення для дослідження мають відомості, опубліковані І. Крип'якевичем, М. Лушиком та Ф. Максименком. Великий внесок у дослідження проблеми зробив Д. Степовик. Серед його розвідок чільне місце належить праці «Українська гравюра бароко». У книзі автор на прикладі творчості О. Тарасевича, Л. Тарасевича та І. Щирського, висвітлює характерні риси українського бароко. Інтерес до розвитку образотворчого мистецтва взагалі і до графічного мистецтва зокрема з початком XXI століття посилюється. Тому підтвердженням служать наукові статті В. Александровича, Г. Логвина, В. Фоменко, О. Шпак та інших. Оскільки більшість праць є дотичною до теми і до того ж переважно має мистецтвознавчий характер, вважаємо, що зазначена проблема конче потребує комплексного, ретельного історико-педагогічного дослідження.

Формулювання мети статті. Схарактеризувати розвиток художньої освіти XVII–XVIII століть в історико-педагогічному контексті.

Виклад основного матеріалу. Стосовно характеристики становлення художньої освіти XVII–XVIII століть слід зазначити, що в досліджуваний період формується два напрями розвитку освіти: формальний (у новостворених Києво-Лаврській іконописній майстерні, Харківському колегіумі, Київській академії) та неформальний (у народній традиції родинного навчання художнього ремесла). Варто вказати, що формальний напрям освіти склався переважно під впливом запитів аристократичного мистецтва (замовлення козацької старшини та церковних ієрархів), а неформальний напрям відповідав запитам демократичного мистецтва (народного, традиційного). Найбільш показовим у цьому розшаруванні є мистецтво вишивки – панські гапти та селянські вишивки (хоча слід зауважити, що аристократичне мистецтво створювалося також народними майстрами) [5]. Це дає нам підстави вважати всі види

українського мистецтва XVII – початку XVIII століття народними, тобто традиційними.

Важливо підкреслити, що найбільшого розквіту в цей період досягло мистецтво графіки, а надто гравюри (вид графіки, в якому зображення є друкованим відбитком) [8] у зв'язку з відкриттям першого закладу художньої освіти на теренах України [10]. У 1728 році в Києво-Печерській Лаврській іконописній майстерні була започаткована певна система малярського навчання, що спиралася на підручники і посібники для малювання та досвід провідних вітчизняних та зарубіжних художників-педагогів свого часу. Згодом подібні майстерні були відкриті у Львові, Чернігові та Новгород-Сіверському [6].

П. Жолтовський у вступному слові до альбому-каталогу «Малюнки Києво-Лаврської іконописної майстерні» робить екскурс в історію створення майстерні, приводить витяги із архівних документів. Крім цього, автор розглядає методику навчання в Лаврській малярні. Зокрема, він стверджує: «В основі навчання лежало перемальовування з різних західноєвропейських альбомів гравюр» [3, с. 6]. Ці факти засвідчують вплив західноєвропейської художньо-педагогічної традиції на становлення художньої освіти в Україні.

На сторінках вищевказаної праці П. Жолтовський уміщує реєстр книг, з якими працювали вихованці майстерні, що вможливує дійти висновку стосовно застосування навчальних посібників і підручників у навчально-виховному процесі Лаврської малярної школи. З опису П. Жолтовського маємо уявлення про стилістику зображень, елементами яких були «сивіли, пророки та апостоли, алегоричні фігури із складними драпіровками одягу». Вищевказане свідчить про використання елементів наочності в методиці викладання образотворчого мистецтва у XVIII столітті.

Про вплив народного мистецтва на розвиток теорії і практики навчання образотворчого мистецтва свідчать численні приклади використання орнаментів, властивих різним видам традиційного народного мистецтва України у різноманітних видах виконання практичної роботи вихованців малярні. «Лаврські учні були хорошими орнаменталістами, – констатує П. Жолтовський, – серед їх робіт є чимало творів, орнаментальні мотиви яких запозичені з народних вишивок, з різьби по дереву, різних проектів декоративних картушів, ювелірного карбування» [3, с. 7].

Аналіз тематики творчих та практичних робіт учнів малярні дозволяє простежити впливи західноєвропейської школи навчання образотворчого мистецтва. Так, аналіз архівних джерел (альбомів, малюнків учнів) уможливив встановити, що графіка XVII століття розвивалася на основі стійких давньовізантійських традицій у межах канону християнства. Проте з XVIII століття малювання оголеного людського тіла знаходить своє місце в системі художнього навчання в Україні. Згодом починають ускладнюватись пози, ракурси, простежується інтерес до передавання почуттів – гніву, люті, плачу тощо. У малюнках жіночих образів відчуються «мадонізовані» Богородиці з проявом національних жіночих рис [11].

Про збільшення уваги до світських сюжетів свідчить розширення тематики учнівських робіт малярні. Так, серед анімалістичних сюжетів слід назвати зображення оленів, коней. Крім цього, привертають увагу малюнки екзотичних тварин – левів, верблюдів, дикобразів, мавп, кенгуру, страусів тощо. До категорії світських мотивів слід віднести також зображення орлів на тлі гірського ландшафту, лебедів на тихій воді, лісових та водяних птахів.

Доцільно зауважити, що художні технології та теми робіт не тільки запозичувалися, а й творчо переосмислювалися. На їх основі створювалися власні авторські техніки та художні твори. Наприклад, пейзажні малюнки Лаврської малярні виконані технікою розмивки тушшю, дуже відрізняються від гравірованих та офортних взірців [9]. Це вказує на творче переосмислення українськими майстрами західноєвропейських зразків власною художньою мовою.

Про високу педагогічну майстерність викладачів Києво-Лаврської малярні свідчать значні зрушення в методиці викладання образотворчого мистецтва. Такі висновки нам дозволили зробити аналіз учнівських робіт, теми та завдання яких поступово ускладнювалися та розширювалися. Архітектурним мотивам характерна кулісна побудова, що в окремих випадках поступається місцем повітряно-перспективній побудові [3, с. 8]. Зрідка починають траплятися

побутові сцени та сюжети, що цікавили лише своєю оповідністю [2]. Важливе місце у нашому аналізі посідають однофігурні постаті апостолів, пророків, алегоричні уособлення. Сидячі фігури апостолів-євангелістів у XVIII столітті замінюються постатями на повний зріст, в яких гравери намагалися передати високу мудрість, глибоку духовність, волю до проповіді, готовність до самопожертви. Щодо алегоричних образів, слід назвати зображення дня і ночі, алегорія геометрії у вигляді жінки біля глобуса і популярна алегорія марності людського життя в образі дитини, що спираючись однією рукою на людський череп, другою тримає дудочку, з якої видуває мильні бульки [4].

Вищевказане свідчить про підвищення професійного рівня підготовки фахівців, набуття ними нових фахових компетенцій і компетентностей. Окрім того, завершені пропорції, упевнені пози, виразна динаміка рухів перетворили гравюри на довершені мистецькі твори.

У 1721 році у Харкові було засновано колегіум для навчання дітей духовенства, старшини, заможних міщан і козацтва [17].

З 1658 року було відкрито Києво-Могилянський колегіум, який у 1701 році отримав статус академії завдяки сприянню гетьмана І. Мазепи і закріпленій грамотою Петра I [16].

Академія мала такий високий просвітницький рівень, що дозволив їй підняти на один щабель з кращими навчальними закладами Європи свого часу. Як зазначають сучасні науковці, високий статус був підтверджений структурою академії та змістом навчальних програм. Важливим є той факт, що навчання не було становим, а було загальнодоступним: здобувати освіту мали право не тільки вихідці з усіх верств населення, а й всі охочі, незважаючи на вік чи походження. Єдиною умовою для всіх вступників було: по-перше, здатність до навчання; по-друге, сповідування православної віри [17].

На початку XVIII століття в академії навчалось близько двох тисяч студентів. Організація навчання передбачала приділення великої уваги виховній роботі, що передбачала повагу до старших, формування християнських чеснот, відданості батьківщині тощо.

У контексті нашого дослідження важливим є той факт, що Київська академія була провідним як науковим, так і художнім центром України. До видатних викладачів та вихованців академії належить плеяда визначних вітчизняних діячів культури, освіти, науки і мистецтв різних напрямів. Зокрема, видатні художники-графіки, що викладали в Києво-Могилянській академії образотворче мистецтво: І. Мигура, І. Щирський, Л. Тарасевич, Г. Левицький та інші у своїй педагогічній та художньо-творчій діяльності пропагували ідеї бароко та просвітництва як на теренах України, так і за її межами [12; 13].

Варто зазначити, що наприкінці XVII – на початку XVIII століття у чернігівській та львівській друкарнях також працював колектив обдарованих художників. «... На вимоги козацької старшини мистецтво української гравюри відповіло новим жанром», – пише Д. Антонович [1, с. 356]. Крім того, автор у своїх друкованих лекціях дає коротку, але влучну характеристику кожному митцю епохи, до яких передусім відносить І. Мигуру, що присвятив свою творчість виключно портретам поважних осіб та тезоіменитих святих. Водночас митець був майстром декору гербів, мав необмежену фантазію. Принагідно зауважимо, що у 1706 році на величезному аркуші паперу він створив гравюру «Мазепа в оточенні добрих справ». У центральній частині композиції розмістив постать Мазепи в лицарському вбранні, з булавою. Обабіч розташував фігури шістьох жінок, які уособлюють істину, правду, силу, справедливість, науку і мистецтво. У верхній частині картини зображено шість церков, що їх заснував Мазепа [14].

Подальшим пошуком встановлено, що художник-графік І. Щирський, за влучною характеристикою А. Антоновича, «...не є таким винахідливим у своїх панегіричних композиціях, як Магура, ані також удосконаленим у виконанні...» [1, с. 356]. Відзначимо одну надзвичайно вдалу роботу майстра – академічну тезу-панегірик на честь ректора академії Колачинського [18]. «Цей гравер – релігійний аскет, так само як І. Мигура – не виконував гравюр церковного змісту, як старі гравери, а працював майже виключно над панегіриками» [1, с. 357].

Концептуальний аналіз наукових джерел засвідчив, що визначними майстрами

української гравюри доби бароко дослідники вважають двох Тарасевичів [12; 13]. Зокрема, Д. Антонович особливо обдарованим вважає О. Тарасевича і висловлює цікаву думку щодо його портретів: «...Ніколи не впадав у пафос панегірика та все виявляв великий смак до обрамування портрету, не накопичуючи аксесуарів, а додержуючись шляхетної стриманості» [1, с. 358]. Відомо, що О. Тарасевич очолив лаврську друкарню, працював над створенням гравюр релігійного змісту, виконував також портрети сучасників у різних графічних техніках. У своїй творчості тяжів до реалістичності зображення моделі, намагався якомога точніше передати психологічний стан. До відомих портретів належать зображення Мелетія Вуяхевича, Лазаря Барановича і князя Василя Голіцина [18].

Виявлення об'єму О. Тарасевичем завдяки віртуозному володінню світлотіньовим моделюванням форми суттєво вплинуло на подальший розвиток художньої освіти в Україні XVIII століття і пізнішого часу. Художник-педагог виконав чимало портретів королів, видатних осіб Європи, ілюстрації до різних видань, що друкувалися у закордонних виданнях [20]. При цьому Д. Антонович зауважує: «Часто декорація портретів в О. Тарасевича цікавіша за сам портрет» [1, с. 358]. Дійсно, обличчя на портретах майстра досить узагальнені. На думку багатьох дослідників, О. Тарасевич був одним з найвизначніших художників-графіків Східної Європи. Саме тому роботи майстра використовувалися в навчальному процесі в якості наочності.

На противагу творчому методу О. Тарасевича в зображенні портрета Л. Тарасевичем простежується енергійне трактування образів з яскравим відображенням характеру та індивідуальності персонажів. За висловом А. Антоновича, «Л. Тарасевич у більшій мірі є майстром свого часу і смаків своєї доби, ніж О. Тарасевич...» [1, с. 358]. Усі твори з доробку автора мають вправний рисунок, майстерно змодельовану світлотінь, досконалу техніку різця, що свідчить про високий рівень методичної його підготовки. Варто додати, що ілюстрації Л. Тарасевича до «Патерика Печорського» використовувалися учнями майстерні у якості наочності та неодноразово копіювалися в гравюрі на дереві й металі майстрами XVIII–XIX століття.

На окрему увагу заслуговує творчість педагога-графіка першої половини XVIII століття друкарської майстерні Києво-Печерської лаври О. Козачківського. Твори майстра характеризуються складною композицією, сповнені динаміки форм та сміливих штрихів і ліній [19].

У другій половині XVIII століття українське графічне мистецтво поповнилося творами майстра Г. Левицького, роботам якого були притаманні досконалість композиції, вираженість рисунка, м'якість штрихування та майстерність у світлотіньовому моделюванні форми. Крім того, митець звертається у своїх композиціях до різноманітних символів, алегоричних образів та біблійних сюжетів [3; 13].

У ході аналізу наукових джерел встановлено, що в Україні до другої половини XVII – початку XVIII століття склалася багаторівнева система освіти. Значно зріс рівень освіченості широких верств населення, що привело до значного культурно-освітнього підйому в системі загальноєвропейської культури, освіти і науки. Києво-Могилянська академія сформувалася як осередок наук та мистецтв, що послужило підґрунтям для становлення художньої освіти в Україні.

У контексті нашого дослідження з'ясовано, що найдавніші зразки графіки найбільш споріднені з народною гравюрою. На основі аналізу праць І. Крип'якевич, Р. Луцик, Ф. Максименко встановлено, що графічні аркуші друкувалися на дерев'яних дошках на окремих аркушах паперу і у вигляді популярних картинок розповсюджувалися серед народу [7; 8]. За словами В. Фоменко, особливістю такого друку є невеликі розміри окремих графічних аркушів. Переважно вони відповідали прийнятим у друкарській практиці того часу вимірам стандартного аркуша паперу [14, с. 7]. В основному це були зображення сюжетів до біблійних притч, а також стилізовані портрети святих, реалістичні портрети сучасників, краєвиди, сцени історичних подій. О. Шпак у дослідженні «Українська народна гравюра XVII–XIX століття» розглянула особливості розвитку народної гравюри, визначила спорідненість із

деякими видами традиційних художніх ремесел, а саме різьбленням по дереву і каменю, порівняла з виготовленням дерев'яних манер для вибійки на тканині. О. Шпак вказала на своєрідний спосіб використання народних гравюр – вклеювання в книжкові оправи під час їх реставрації [15].

Слід зазначити, що гравюри із друкарень Києва та Львова служили джерелом сюжетів та іконографічних схем для умільців із народу [10; 11]. Таким чином, можемо констатувати, що у другій половині XVII століття простежуються риси взаємовпливів професійного та аматорського мистецтва графіки. Слід відзначити, що сюжетною основою до кінця XVIII століття в народній графіці залишалась іконографічна тематика. Найпоширеніші зображення – Ісуса Христа та Богородиці, Архангела Михаїла, Пантелеймона Цілителя, святих мучениць Варвари, Параскеви, Катерини; із сюжетів: дванадцять свята; сцени із життя святих: Юрія Змієборця, Миколи Чудотворця тощо. Особливістю народних гравюр є дотримання візантійських канонів. Світські зображення не набули розповсюдження [7; 15].

Таким чином, твори станкового дереворізу проникають у побут незможних верств населення. Варто додати, що введена церквою заборона непрофесійних, примітивних гравюр поступово поклала край спотворенню образів неосвіченими аматорами-заробітчанами. Відтак, ще протягом певного часу продовжували існувати підпільні цехи в Києві, Чернігові, Львові, проте відхід від канонів, зміна художніх смаків населення, конкуренція з боку потужних осередків професійних художників звели нанівець виробництво дешевих кустарних підробок.

Висновки. Таким чином, можемо стверджувати, що:

- українське образотворче та декоративно-прикладне мистецтво XVII–XVIII століть розвивалося в руслі мистецького стилю бароко;
- нові художні тенденції знайшли втілення в графіці, проявляючись у посиленні емоційного звучання релігійних сцен, у конкретизації місця дії та образів, наближенні їх до народного типуажу, що привело до зміни засобів їхньої художньої виразності;
- українська художня освіта розвивалась у двох напрямках: з одного боку, становлення професійної художньої освіти, з другого, розвиток народної художньої творчості;
- загальний дискурс художньої освіти проходив у руслі загальноєвропейської культури;
- поживлення релігійно-освітньої діяльності сприяло розширенню книговидавничої справи: крім Києва і Львова, працювали друкарні в Чернігові, Новгород-Сіверському, Почаєві;
- характерним для періоду є вплив традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва – орнаментативної вишивки, вибійки, гаптів, різьблення та інших народних ремесел на змістову складову художньої освіти;
- творчість українських педагогів-графіків XVII–XVIII століть позначена національною своєрідністю та самобутністю.

Крім того, у результаті наукового пошуку виокремлено два напрями розвитку художньої освіти XVII–XVIII століть в Україні: неформальна (в народній традиції родинного навчання художнього ремесла) та формальна (у новостворених Києво-Лаврській іконописній майстерні, Харківському колегіумі, Києво-Могилянській академії) освіта. З'ясовано, що з відкриттям Києво-Лаврської іконописної майстерні склалася система малярського навчання, що спиралася на підручники і посібники для малювання та досвід провідних художників-педагогів О. Козачківського, Г. Левицького, І. Мигури, Л. Тарасевича, О. Тарасевича, І. Щирського та інших.

Зазначено, що структура Київської академії та зміст її навчальних програм дозволили:

- по-перше, підвищити просвітницький рівень навчання в академії, що порівняло її з передовими навчальними закладами Європи XVIII століття;
- по-друге, піднести статус Київської академії до провідного наукового і культурно-освітнього центру України.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у ретельному вивченні методичних засад навчання образотворчого мистецтва в іконописній майстерні Києво-Печерської лаври XVIII століття.

Список використаної літератури

1. Антонович Д. Українська культура: лекції за редакцією Дмитра Антоновича. К.: Либідь, 1993. 592 с.
2. Білецький П. Українське мистецтво другої половини XVII–XVIII століть. К.: Наукова думка, 1981. 158 с.
3. Жолтовський П. Малюнки Києво-Лаврської іконописної майстерні: Альбом-каталог. К.: Наукова думка, 1982. 286 с.
4. Жолтовський П. Художнє життя на Україні в XVI–XVIII століття. К.: Наукова думка, 1983. 180 с.
5. Історія українського мистецтва. К.: НАН УСССР В 5-ти тт. Т. 3: Мистецтво другої половини XVI–XVIII століття. К.: ІМФЕ імені М.Т. Рильського НАНУ, 2011. 1088 с.
6. Кривавич Д., Овсійчук В., Черепанова С. Українське мистецтво. Л.: Світ, 2004. 268 с.
7. Крип'якевич І. П., Луцик Р. Я., Максименко Ф. П. Народні гравюри XVII століття. *Українське мистецтвознавство*, 1971. Вип. 5. С. 150–162.
8. Крип'якевич І. Причинки до словника українських граверів. *Бібліографічні вісті*. 1926. № 4. С. 22–26.
9. Логвин Г. Н. З глибин. Гравюри українських стародруків XVII–XVIII століття. К.: Дніпро, 2002. 316 с.
10. Свенціцька В. Українська народна гравюра XVII–XVIII століть. *Народна творчість та етнографія*. 1965. №5. С. 47–50.
11. Степовик Д. Українська графіка XVI–XVIII століть: еволюція образної системи. К.: Наукова думка, 1982. 330 с.
12. Степовик Д. Українська гравюра бароко. К.: Кліо, 2012. 495 с.
13. Січинський В. Історія українського граверства XVI–XVIII століття. Л.: Думка. 1937. 65 с.
14. Фоменко В. М. Ранні київські гравюри типу «народних картинок» у системі української художньої культури. *Традиції та особистісне в мистецтві. Колективне дослідження за матеріалами Четвертих Гончарівських читань*. Київ, 2002. С. 7–11.
15. Шпак О. Українська народна гравюра XVII–XIX століття. Л.: Інститут народознавства НАН України, 2006. 224 с.
16. Туркот Т. І. Зародження і розвиток вищої школи в Україні. *Педагогіка вищої школи*. URL: <http://wesudents.com.ua/glavy/50446-zarodjennearozvitok-vischo-shkoli-v-ukran.html> (дата звернення: 10.06.2019).
17. Король А. Вища освіта України: етапи розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52). С. 93–97.
18. Ткаченко О. Києво-Печерська лавра – осередок розвитку мистецької освіти (друга половина XVI–початок XIX століття). *Гуманітарний вісник*. 2013. Вип. 28 (2). С. 332–337.
19. Кагамлик С. Світло духовності і культури (з історії Києво-Печерської лаври XVII–XVIII століття). Київ: Наш час, 2008. 327 с.
20. Кагамлик С. Києво-Печерська лавра: світ православної духовності і культури: XVII–XVIII століття. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2005. С. 18–35.

SOME NOTES ON THE HISTORY OF ARTISTIC EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

Nykyforov Andriy

Candidate of Pedagogical Sciences, teacher
Sumy art school named after M. Lysenko

Introduction. XVII–XVIII centuries in Ukraine are characterized by formation of Ukrainian national culture, which was determined and vividly outlined during the Cossack era and was embodied in the Ukrainian Baroque. At the same time, in the period under study, the beginning of artistic education was marked by the discovery of the paintings of the Kyiv-Pechersk Lavra, where the leading painters-teachers taught: O. Kozachkivskiyi, H. Levytskyi, I. Myhura, L. Tarasevych, O. Tarasevych, I. Shchyryskiyi and others.

Purpose. To describe the development of artistic education of the XVII–XVIII centuries in the historical-pedagogical context.

Methods. In the article the following research methods were used: selection, systematization, analysis of literary sources, comparison, synthesis of information, generalization of the obtained results.

Results. Two directions of development of artistic education in the XVII–XVIII centuries in Ukraine are outlined: informal (in the folk tradition of family study of artistic crafts) and formal education (in the newly created: Kyiv-Lavra icon painting workshop, Kharkiv collegium, Kyiv Academy). The basic principles of education and upbringing in the first institutions of artistic education of the XVIII century are described. The contribution of folk art to development of the system of artistic education in Ukraine during the studied period is determined.

Originality. *Information on the theory and practice of teaching fine arts using creative achievements of national and foreign painters-teachers in the XVIII century is generalized.*

Conclusions. *It is proved that by the end of the XVII century the study of fine arts was done in different workshops, including monastery workshops. With opening of the Kyiv-Pechersk Lavra a certain system of painting was developed, based on textbooks and manuals for drawing and experience of leading painters-teachers.*

Key words: *Artistic education, icon painting schools, artistic-handicraft workshops, Cossack baroque, family upbringing.*

References

1. Antonovych, D. (1993) *Ukrainska kultura: leksiia za redaktsiieiu Dmytra Antonovycha*. K.: Lybid [in Ukrainian].
2. Biletskyi, P. (1981) *Ukrainske mystetstvo druhoi polovyny XVII – XVIII stolit*. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Zholtoivskyi, P. (1982) *Maliunky Kyievo-Lavrskoi ikonopysnoi maisterni: Albom-kataloh*. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
4. Zholtoivskyi, P. (1983) *Khudozhnie zhyttia na Ukraini v XVII – XVIII stolittia*. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
5. *Istoriia ukrainskoho mystetstva* (2011) K.: Nan Ussr V 5-ty tt. T. 3: *Mystetstvo druhoi polovyny XVI–XVIII stolittia*. K.: IMFE imeni M. T. Rylskoho NANU [in Ukrainian].
6. Krvavych, D., Ovsichuk, V., Cherepanova, S. *Ukrainske mystetstvo*. L.: Svit [in Ukrainian].
7. Krypiakevych, I. P., Lutsyk, R. Ya., Maksymenko, F. P. (1971) *Narodni hraviury XVII stolittia. Ukrainske mystetstvoznavstvo*, 5, 150–162 [in Ukrainian].
8. Krypiakevych, I. (1926) *Prychynky do slovnyka ukrainskykh hraveriv. Bibliohrafichni visti*, 4, 22–26 [in Ukrainian].
9. Lohvyn, H. N. (2002) *Z hlybyn. Hraviury ukrainskykh starodrukiv XVII–XVIII stolittia*. K.: Dnipro [in Ukrainian].
10. Svetsitska, V. (1965) *Ukrainska narodna hraviura XVII–XVIII stolit. Narodna tvorchist ta etnohrafia*, 5, 47–50 [in Ukrainian].
11. Stepovyk, D. (1982) *Ukrainska hrafika XVI – XVIII stolit: evoliutsiia obraznoi systemy*. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
12. Stepovyk, D. (2012) *Ukrainska hraviura baroko*. K.: Klio [in Ukrainian].
13. Sichynskyi, V. (1937) *Istoriia ukrainskoho hraverstva XVI – XVIII stolittia*. L.: Dumka [in Ukrainian].
14. Fomenko, V. M. (2002) *Ranni kyivski hraviury typu «narodnykh kartynok» u systemi ukrainskoi khudozhnoi kultury. Tradysii ta osobystisne v mystetstvi. Kollectyvne doslidzhennia za materialamy Chetvertykh Honcharivskykh chytan* (pp. 7–11). Kyiv [in Ukrainian].
15. Shpak, O. (2006) *Ukrainska narodna hraviura XVII – XVIII stolittia*. L.: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy [in Ukrainian].
16. Turkot, T. I. (2019) *Zarodzhennia i rozvytok vyshchoi shkoly v Ukraini. Pedahohika vyshchoi shkoly*. URL: <http://wesudents.com.ua/glavy/50446-zarodjennearozvitok-vischo-shkoli-v-ukran.html> (data zvernennia: 10.06.2019).
17. Korol, A. (2016) *Vyshcha osvita Ukrainy: etapy rozvytku*. Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. *Pedahohichni nauky*, 1(52), 93–97 [in Ukrainian].
18. Tkachenko, O. (2013) *Kyievo-Pecherska lavra – osередok rozvytku mystetskoï osvity (druha polovyna XVI – pochatok KhIKh stolittia)*. *Humanitarnyi visnyk*, 28(2), 332–337 [in Ukrainian].
19. Kahamlyk, S. (2008) *Svitlo dukhovnosti i kultury (Z istorii Kyievo-Pecherskoi lavry XVII–XVIII stolittia)*. Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].
20. Kahamlyk, S. (2005) *Kyievo-Pecherska lavra: svit pravoslavnoi dukhovnosti i kultury: XVII–XVIII stolittia* (pp. 18–35). Kyiv: Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk, Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

ОТДЕЛЬНЫЕ ЗАМЕТКИ К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Никифоров Андрей Михайлович

кандидат педагогических наук, преподаватель художественных дисциплин,
Сумская художественная школа имени Михаила Лысенко

В статье проанализировано становление художественного образования Украины XVII–XVIII веков в историко-педагогическом контексте. Выделены ведущие направления обучения изобразительному искусству во вновь созданных Киево-Лаврской иконописной мастерской, Харьковском коллегии, Киевской академии и в народной традиции семейного обучения художественному ремеслу. Охарактеризованы основные принципы обучения и воспитания в первых заведениях художественного образования XVIII века. Выяснен вклад народного

искусства в развитие системы художественного образования в Украине исследуемого периода. Обобщены сведения по теории и практике обучения изобразительному искусству с использованием творческого наследия отечественных и зарубежных художников XVIII века. Констатируется, что с открытием Киево-Лаврской иконописной мастерской сложилась система обучения, полагающаяся на учебники и пособия для рисования и опыт ведущих художников-педагогов.

Ключевые слова: художественное образование, иконописные школы, художественно-ремесленные мастерские, козацкое барокко, семейное воспитание.

Отримано редакцією 10.06.2019 р.

УДК 37(091)(477):378.091.12-057.87:811

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-195-203

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У 40-Х – 50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Овчаренко Лілія Романівна

аспірантка факультету психології, педагогіки та соціальної роботи
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: liliiov3355@gmail.com
ORCID 0000-0002-1868-5496

У статті проаналізовано процес трансформації змісту навчання й осмислення методичних проблем у галузі викладання англійської мови для майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Досліджено головні тенденції, характерні для навчання іноземних мов у період 40-х – 50-х рр. ХХ ст. (методика навчання іноземних мов визнана як важливий напрям педагогічної науки й освітньої практики; визначений предмет методики та запропоновані альтернативні методи; зростає значення перекладу спеціальних професійних текстів; відчутною залишається надмірна теоретизація й ідеологізація освітнього процесу тощо), розглянуто міждисциплінарні зв'язки, виокремлено дидактичні одиниці, котрі представлені у підручниках та навчальних посібниках цього періоду.

Ключові слова: навчання іноземних мов, майбутні вчителі нефілологічних спеціальностей, міждисциплінарні зв'язки, цілі та методи навчання.

Постановка проблеми. Останніми роками в Україні посилилася увага до досліджень, присвячених різним аспектам професійної підготовки вчителів іноземних мов, що є позитивним явищем. Проте історико-педагогічний дискурс проблеми навчання іноземних мов майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей залишається недостатньо актуалізованим. Зазначимо, що під навчанням англійської мови нами розуміється спеціально організований процес орієнтації мети, змісту, форм, методів і засобів навчання на майбутню педагогічну спеціальність, а також розвиток у студентів засобами цієї мови професійно орієнтованих знань, умінь і навичок мовно-мисленнєвої діяльності, підвищення рівня їхньої комунікативної та міжкультурної компетенцій.

У процесі навчання англійської мови здійснюється формування у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей іншомовної професійної компетентності (зокрема, її інваріантних складових – комунікативної та міжкультурної компетенцій), оволодіння цією мовою як засобом крос-культурного спілкування, а в контексті вчительської спеціальності – стати важливим чинником здійснення успішної професійно-педагогічної діяльності. Результат такого освітнього процесу дає змогу випускникам педагогічного закладу вищої освіти ефективно виконувати різні професійні завдання з використанням англійської мови.

Виявлена соціально-педагогічна важливість окресленої проблеми, недостатній рівень її наукового розроблення, оцінка реального стану іншомовної освіти в системі підготовки педагогічних працівників у різні історичні періоди, потреба використання позитивного досвіду організації та здійснення процесу навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей зумовили вибір теми цієї статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що

різні аспекти окресленої проблеми стали об'єктом ґрунтовного вивчення багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими. Зокрема, розробленню концепцій системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів до навчання приділяли значну увагу В. Беспалько, І. Бех, Н. Бібік, О. Бондаревська, А. Бударний, А. Вербицький, М. Головань, І. Гушлевська, І. Зимня, О. Овчарук, Дж. Равен, І. Родригіна, І. Чемерис, В. Шадріков, С. Яценко та ін.; різноманітні аспекти професійної готовності до педагогічної діяльності ґрунтовно вивчали В. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ковальчук, О. Мороз, Л. Оршанський, М. Пантюк, С. Сисоєва, М. Чепіль та ін.; теорію і практику навчання іноземних мов у вищій школі досліджували І. Бім, П. Гальскова, Р. Гришкова, І. Закір'янова, В. Калінін, Г. Китайгородська, З. Коннова, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Н. Муқан, Л. Морська, С. Ніколаєва та ін.

Формулювання мети статті. Дослідити процес трансформації змісту і методів навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у 40-х – 50-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У відбудовчий період другої половини 40-х рр. ХХ ст., який розпочався в СРСР після закінчення Другої світової війни, зросла потреба у фахівцях вищого і середнього кваліфікаційного рівнів для всіх галузей народного господарства. Однією з актуальних проблем стає вдосконалення загальноосвітньої підготовки шкільної молоді задля вступу до технікумів і вишів, тому в цей період іноземна мова як шкільний предмет набуває в суспільстві все більшого значення.

Володіння школярами іноземною мовою розглядалося передовсім як уміння читати та розуміти текст. Така цільова установка була втілена у навчальній програмі 1948 р., яка передбачала два варіанти навчання іноземних мов, починаючи з третього (28 год.) або п'ятого (22 год.) класів. У цій програмі вперше висувалися не лише практичні та освітні, а й виховні завдання, що відповідало вимогам радянської дидактики [1]. Перевагами програми 1948 р. можна назвати чітке визначення рецептивних і продуктивних знань, умінь та навичок, розмежування вмій читання з перекладом і без нього, встановлення зв'язку між пояснювальним і курсорним читанням тощо.

Водночас існувала низка причин, які гальмували й унеможлилювали досягнення вагомих результатів навчання іноземних мов: 1) після Другої світової війни настала ера «холодної війни», яка супроводжувалася застосуванням заходів т. зв. «залізної завіси», тому для радянських людей безпосередні контакти з іноземцями були зведені до мінімуму, а попит суспільства на людей, котрі володіють усним мовленням, був доволі незначним; 2) у повоєнні роки КППС та радянський уряд головним завданням ставили підвищення ідейно-політичного рівня народу, передовсім молодого покоління, тому в процесі викладання навчальних предметів велике значення приділялося реалізації як загальноосвітніх, так і виховних завдань, а їх розв'язанню при вивченні іноземних мов відповідала робота над ідеологічно витриманими текстами; 3) організація навчання іноземних мов була позначена критичною нестачею дидактичних матеріалів і кваліфікованих педагогічних кадрів, адже «школа працювала за старими підручниками, а викладання здебільшого здійснювали вчителі без спеціальної освіти» [2, с. 244].

Отже, покращення вмій і навичок володіння учнями іноземними мовами не спостерігалось, тому ця програма діяла лише до середини 50-х рр. ХХ ст., а в наступній типовій навчальній програмі від 1956 р. відбувається повна відмова від усного мовлення. У цьому контексті Т. Литньова зазначає: «Деякі вчителі зробили висновок, що усним мовленням можна взагалі знехтувати і займалися на уроках виключно читанням та перекладом текстів. Інші, навпаки (їх, правда, була меншість), продовжували, всупереч програмі дотримуватися колишніх поглядів на роль усного мовлення в процесі навчання іноземної мови і використовували на уроках переказ текстів цією мовою, який зводився до їх заучування напам'ять» [3, с. 101]. У результаті вивчення іноземних мов почало нівелюватися в очах учнів, батьків і громадськості. Як наслідок, у наказі Міністерства освіти УРСР «Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР» за № 269 від 11 травня

1953 р. було констатовано незадовільний стан викладання іноземних мов у семирічних і середніх школах та поставлено такі завдання: покращити підготовку випускників інститутів і факультетів іноземних мов; особливу увагу приділити методичній підготовці вчителів іноземних мов; підвищити якість викладацьких кадрів завдяки факультативному вивченню іноземних мов на старших курсах педагогічних інститутів з метою оволодіння студентами немовних факультетів однією з іноземних мов для викладання у школах [4, с. 14–15].

У середині 50-х рр. ХХ ст. з настанням т. зв. «хрущовської відлиги» ситуація в суспільстві поступово змінюється. Громадяни СРСР все частіше спілкуються з іноземцями, поширюються контакти у культурній, виробничій та інших сферах. Нового імпульсу набуває наукова дискусія лінгводидактив і вчителів-практиків (Б. Беляєв, А. Гомоюнова, Т. Дехтерьова, І. Рахманов, І. Салістра, З. Цветкова) щодо об'єктивного співвідношення усного мовлення та читання, переваг і недоліків рецептивно-репродуктивного методу навчання іноземних мов, розширення філологічного світогляду учнів тощо [5].

Реформування іншомовної освіти з кінця 40-х і до середини 50-х рр. ХХ ст. приводить до суттєвих змін у змісті навчальних програм з іноземних мов, зокрема, в них скорочується обсяг лексичного та граматичного матеріалів, важливого значення набуває формування мовленнєвих навичок. Однак наприкінці 50-х рр. ХХ ст. становище з викладанням іноземних мов у школі набуває негативних тенденцій, передовсім у зв'язку з нестачею кваліфікованих педагогічних кадрів. Хоча слід визнати, що урядом неодноразово демонструвалися зусилля з метою подолання цих труднощів. Так, у період 1956–1958 рр. Верховною Радою був прийнятий закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [6], Радою Міністрів СРСР ухвалені постанови «Про заходи щодо поліпшення підготовки та атестації наукових і педагогічних кадрів» [7], «Про недопущення до викладання іноземної мови в школі осіб, які не мають спеціальної мовної освіти» [8] та ін., у яких передбачалося вивчення іноземної мови з першого класу в спеціальних школах інтернатного типу та з третього класу у звичайних середніх школах; переведення педагогічних інститутів на підготовку вчителів за п'ятирічним терміном навчання; впровадження нових спеціальностей і розширення профілів підготовки вчителів з двох іноземних мов або рідної та однієї іноземної; затвердження нового переліку спеціальностей широкого профілю; заборону викладати іноземну мову вчителям, які не мають спеціальної педагогічної освіти або не отримали право викладати цей предмет в школі за підсумками атестації тощо. Незважаючи на численні заходи, «перехід на розширений профіль освіти зумовив певні організаційні труднощі: не вистачало викладачів зі знаннями двох іноземних мов; не було розроблено навчальних планів і навчально-методичної літератури та ін.» [9, с. 136].

Загалом, з початку 40-х і до кінця 50-х рр. ХХ ст. проблема вивчення іноземних мов у школах і закладах вищої освіти поступово змінюється на рівні формування ціннісних установок, розвитку методики навчання, обґрунтування змістових дидактичних одиниць, встановлення міждисциплінарних зв'язків, організації процесу викладання. Для студентів технічних закладів вищої освіти й інших нефілологічних спеціальностей, починаючи з 1940 р. й до 1948 р., видана серія підручників з англійської мови, котра містила вісім випусків. Укладачами цих підручників, рекомендованих Всесоюзним комітетом зі справ вищої школи при РНК (Раді народних комісарів) СРСР, а пізніше – Міністерством вищої освіти СРСР, були А. Петрова та С. Понтович, редактором С. Суворова. З початку 50-х рр. ХХ ст. цими ж авторами був виданий типізований підручник англійської мови для студентів заочної форми навчання, який містив дві частини по 24 уроки, а також словники й алфавітні покажчики. Для майбутніх учителів науково-природничих і гуманітарних предметів, що читалися у школі, видавництвом «Радянська наука» був виданий тритомник «Підручник англійської мови» (автори – Є. Драгунов, Г. Красношочкова, М. Раук), призначений для дорослих, котрі лише розпочинали вивчення англійської мови у вишах і самостійно. Тому він містив навчальну інформацію від елементарного рівня до достатнього для читання, розуміння, професійного і побутового спілкування. У цей період доволі популярним також був підручник «Elementary English» (автор – Г. Пурвер), розрахований для дорослих і студентів, які вивчали англійську

мову з елементарного рівня.

Однак основним навчальним підручником, допущеним Міністерством освіти СРСР, в 40-х рр. ХХ ст. вважався «English» (автори – В. Гундрізер, М. Данцинг, А. Ланда), який до 1949 р. уп'яте був розтиражований «Видавництвом літератури іноземними мовами». Цей підручник був розрахований на 140–160 годин аудиторних занять у технічному або немовному закладі вищої освіти. Побудований за орфоепічним принципом, він містив елементарний курс англійської граматики в обсязі, передбаченому чинною програмою для вишів, у т. ч. педагогічних. Основною цільовою установкою підручника була підготовка студентів до перекладу спеціальних фахових текстів, тому головне значення надавалося синтаксису і відпрацюванню вправ для розвитку вмінь розпізнавати одне й те ж слово в різних сенсах. Теми для текстів здебільшого добиралися з урахуванням їх пізнавальної цінності та виховного значення.

У 50-х рр. ХХ ст. для навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей здебільшого використовувалися такі підручники і посібники, як: «Грамматика англійської мови» (автори – І. Грузинська, Є. Черкаська, 1955), котрий був розрахований для учнів старших класів і студентів перших курсів немовних закладів вищої освіти та містив 2 розділи: частини мови і речення та додатки; «Основи граматики і словотвору англійської мови» (автор – Т. Новицька, 1957), який призначався для студентів 1–2 курсів закладів вищої освіти, що навчаються на заочній формі та самостійно вивчають граматичний матеріал. У ньому особлива увага приділялася конструкціям речень, які важливі для читання і перекладу технічної та суспільно-політичної літератури; серія книг у «Видавництві літератури іноземними мовами» під загальною назвою «English: підручник англійської мови» таких авторів: А. Шевалдишев, С. Суворов, Б. Корндорф (1953); М. Галинська, З. Цветкова (1958); А. Петрова, С. Понтович (у 2-х частинах, 1958); С. Суворов, А. Шевалдишев (1958) та ін.

Саме з середини 40-х і впродовж 50-х рр. ХХ ст., які відзначаються інтенсивними науковими пошуками, почала формуватися самобутня вітчизняна методика навчання іноземних мов. Набули поширення терміни «рецептивне» і «продуктивне» (пізніше – «репродуктивне»), які прийшли на зміну загальноприйнятим раніше поняттям «пасивне» й «активне» засвоєння іноземної мови. Зокрема, Л. Щерба у праці «Викладання іноземних мов у середній школі» [10] обґрунтував, що під час навчання іноземних мов можливе встановлення різних цілей, а звідси – проектування різних комбінацій рецептивного (пасивного) та продуктивного (активного) володіння іноземною мовою. У результаті ним було запропоновано визначати обсяг активного і пасивного володіння мовою залежно від мети навчання й, відповідно, лише після цього добирати зміст навчального матеріалу.

Однак недостатнє обґрунтування специфіки активного і пасивного володіння іноземною мовою призвело до розбіжностей в розумінні та підтримці рецептивно-продуктивної теорії в цілому. Як результат, виникли численні публічні дискусії, неприйняття, спростовування, заперечення, в т. ч. і з боку Й. Сталіна, який видав книгу «Марксизм і питання мовознавства» (1950 р.), що спричинило звинувачення у відсутності лінгвістичного обґрунтування та відмову від використання цієї теорії в подальшому.

У середині 50-х рр. ХХ ст. за кордоном виникає такий напрям навчання іноземних мов, як Language for Specific Purposes (LSP). Саме в цей період в СРСР з'явилися елементи профільного навчання іноземних мов у немовних вишах, у т. ч. на нефілологічних спеціальностях учительських (педагогічних) інститутів. Слід наголосити, що на той час вивчення цієї дисципліни обмежувалося вивченням «спеціалізованої макромови», тому в центрі уваги перебували проблеми добору та виявлення лінгвістичних особливостей текстів із метою створення спеціалізованих навчальних і навчально-методичних посібників (М. Галинська, І. Венікова, Л. Куліш, С. Суворов, З. Цветкова, Л. Чаурська та ін.). Більшість дослідників доходять висновку про те, що для розвитку навичок читання літератури з фаху і навичок усного мовлення необхідні спеціалізовані тексти полегшеного сприйняття. Новизна змісту цих спеціалізованих текстів, на їхню думку, мала б підвищити інтерес до вивчення іноземних мов і розширити професійний світогляд майбутніх спеціалістів.

У зазначений період у науково-освітньому середовищі починає долатися «перекручення» принципу свідомості навчання іноземних мов. Раніше науковці та методисти дотримувалися позиції, яка полягала в тому, щоб учні або студенти будували механізм своїх дій з висловлення думок або розуміння висловлювань інших на основі порівняння з діями, що вчиняються рідною мовою. Цей підхід повинен був забезпечити загальноосвітнє значення, а також поглибити розуміння рідної мови. Однак практично відразу ж намітився відхід від цієї ідеї в бік надмірного захоплення правилами і теоретизацією змісту навчального матеріалу. З іншого боку, застосування принципу свідомості в освітньому процесі передбачало використання рідної мови та перекладу. Значення останнього зростало, тому, як наслідок, відбулася підміна прийомів і способів вивчення іноземної мови методами перекладання іншомовних текстів, зокрема граматико-перекладним і текстуально-перекладним [11].

Пріоритетними у навчанні іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів було читання фахової літератури й елементарне усне мовлення. Вільне володіння іноземною мовою за мету не ставилось. Відомі лише поодинокі факти навчання студентів розуміння й усного говоріння іноземною мовою, які пов'язані з особистісними пріоритетами викладачів. Так, до таких прогресивних викладачів належали: Л. Гудович, Л. Рублевська, О. Яременко, які здійснювали іншомовну підготовку студентів гуманітарних і науково-природничих напрямів у Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького; С. Гандзюк, М. Кікоть, Г. Поліщук, В. Фіщук, які навчали іноземних мов майбутніх учителів історії, фізики, математики, української та російської мови і літератури у Станіславському учительському (з 1950 р. – педагогічному) інституті; О. Вальдман, М. Герета, О. Смірнова, Ю. Філатов, А. Федотова та ін., які викладали на історичному, фізико-математичному та філологічному факультетах Дрогобицького учительського (з 1952 р. – педагогічного) інституту та ін.

Аналізуючи *міждисциплінарні зв'язки* у зазначений період, зауважуємо наявність у підручниках і навчальних посібниках з іноземних мов текстів, пов'язаних з майбутньою педагогічною спеціалізацією (історією, географією, математикою, фізикою й ін.), а також текстів побутової та суспільно-політичної тематики. Так, наприклад, у підручнику з англійської мови В. Гундрізера [12] пропонувалися тексти для читання, пов'язані з природою – «In the arctic zone» (с. 73), «The siberian forests» (с. 83) та ін.; життям і творчим шляхом відомих учених – «Alexander Popov, the first inventor of the radio» (с. 85–87), «Electric lighting» (с. 89–91), «Ivan Mitchurin – the famous selectionist» (с. 135–137), «Timiriazev» (с. 148–150) та ін.; героїчними подіями радянського народу – «The blockade of Leningrad» (с. 98–99), а також містили фрагменти літературних творів – «The trout (Adapted from Jerome K. Jerome)» (с. 116–118), «Mr. Pickwick's adventure (Adapted from Charles Dickens)» (с. 127–129), «The prince and the pauper (Adapted from Mark Twain)» (с. 175–176), «The un employed (Adapted from Jack London)» (с. 178–179) та ін. Крім цього, студентам-педагогам пропонувалися тексти, присвячені проблемам освіти та організації навчального і виховного процесу – як у СРСР, так і в англійських країнах, а також уривки з оригінальної політико-економічної та художньої літератури. Виходячи з цього, міждисциплінарні зв'язки можна диференціювати за такими групами: 1) історія; 2) суспільствознавство; 3) профільні предмети; 4) політико-економічна та художня література.

Дидактичні одиниці, котрі представлені у підручниках і навчальних посібниках цього періоду, враховували соціокультурні реалії, які зводилися переважно до особистостей англійських і американських письменників та їхньої літературної спадщини, ознайомлення з якою передбачалося навчальними програмами, а саме з Ч. Діккенсом, А. Кроніном, Дж. Лондоном, М. Твенном та ін. У 1949 р. вийшов у світ навчальний посібник для педагогічних інститутів «Життя та організація вищих навчальних закладів в Англії», в якому доволі детально характеризувалася система британської освіти, описувалася організація та побут коледжів і університетів. Однак зміст англійських текстів цих підручників і посібників відзначається яскраво вираженою антизахідною риторикою.

При аналізі текстів для читання нам не вдалося виявити *соціокультурні реалії*, які

належать до повсякденного життя і побуту носіїв англійської мови, і передовсім британців та американців; у текстах виявилася відсутньою характеристика персоналій сучасної культури англомовних країн, життєдіяльності видатних особистостей західного світу – вчених, політиків, громадських діячів тощо. Таким чином, соціокультурні реалії, що містяться у підручниках і навчальних посібниках цього періоду, можна поділити на три групи: 1) герої літературних творів Дж. Лондона, Ч. Діккенса, М. Твена й ін.; 2) соціокультурні реалії, котрі характеризують соціальний устрій країн, що вивчається, з акцентом на антизахідну позицію; 3) соціокультурні реалії, пов'язані з системою освіти, передовсім організацією освітнього процесу в коледжах й університетах.

Щодо *тенденцій*, то в розглянутий період значення іноземної мови як предмета набуває в очах суспільства поступово все більшого значення. 40-і – 50-і рр. ХХ ст. були плідним етапом у розвитку методики навчання іноземних мов як науки: був визначений предмет методики, запропоновані альтернативні методи дослідження, загальноновизнаним стало розуміння методики як науки, призначеної для підвищення ефективності освітньої практики. У ці роки, відзначені дискусіями з приводу цілей і методів навчання іноземних мов, почала складатися самобутня вітчизняна методика, зросло значення перекладу спеціальних професійних текстів, змінювалося ставлення методистів до ролі правил при вивченні іноземної мови. Головним досягненням зазначеного періоду було розроблення системи навчання розуміння текстів (В. Аракін, М. Бахарева, М. Жинкін, І. Карпов, С. Обнорський, З. Цветкова), загальноновизнаним стало положення про рецептивне і продуктивне засвоєння мовного матеріалу. Завдяки цьому наприкінці 50-х рр. ХХ ст. посилювалась увага до формування у студентів навичок читання й усного мовлення, але водночас намітився розрив між методикою і практикою викладання, пов'язаний із нестачею альтернативних підручників і відсутністю додаткових навчальних посібників.

Основним методом навчання англійської мови був *свідомо-порівняльний*, а її мета, крім перекладу спеціальних текстів, передбачала розвиток у студентів когнітивного, афективного та поведінкового компонентів міжкультурної компетенції. Однією з цілей вивчення англійської мови майбутніми вчителями нефілологічних спеціальностей у зазначений період було часткове формування лінгвістичного та соціокультурного компонентів комунікативної компетенції. З термінів і понять, що становлять поняттєве поле міжкультурної комунікації, в змісті вищої педагогічної освіти імпліцитно входили лише поняття культури, її структурної організації та частково – культурної ідентичності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз теорії і практики дозволив визначити методику викладання іноземних мов у вітчизняних немовних вишах (у т. ч. для майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей) як порівняно молодий науково-педагогічний напрям і навчальну дисципліну, історія розвитку яких нараховує лише шість десятиліть. Історико-педагогічні джерела свідчать, що з кінця 40-х рр. ХХ ст. питання про необхідність теоретичного обґрунтування практичної методики викладання іноземних мов у школах і вишах широко обговорювалося на конференціях і в періодичній пресі. У ці роки зазначена проблема лише почала формулюватися у зв'язку з превалюванням спочатку граматики-перекладного, а пізніше – свідомо-порівняльного методів навчання іноземної мови. Хоча соціально-економічна ситуація того часу не вимагала від випускників вишів глибоких знань іноземної мови, стало очевидним, що недооцінювання специфіки цього предмета призводить до відриву знань граматики від практичного володіння мовою. Звідси цілком закономірним був «перекіс» у бік одного з аспектів мови – граматики. Проте цей недолік підштовхнув радянських дослідників, методистів, викладачів до усвідомлення необхідності теоретичного осмислення методичних проблем у галузі викладання іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей.

Подальші наукові розвідки стосуватимуться аналізу трансформацій у змісті й методиці навчання англійської мови в період 80-х рр. ХХ ст., коли здійснювалося реформування освітньої галузі, простежувалася тенденція до зростання в суспільстві статусу та ролі

англійської мови, а її знання передовсім як засобу міжнародної і міжкультурної комунікації стали важливим критерієм фахового зростання майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Іноземні мови (Англійська мова. Французька мова. Німецька мова): програми середньої школи. Київ: Рад. школа, 1948. 40 с.
2. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: Ступени, Инфра-М, 2002. 448 с.
3. Литньова Т. В. Розробка цільового компонента навчання іноземної мови в умовах відновлення вітчизняної шкільної освіти в повоєнний період (1946 – початок 1950-х років). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2017. Вип. 1 (87). Серія: Педагогічні науки. С. 101–105.
4. Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. Наказ Міністерства освіти УРСР від 11 травня 1953 р. № 269 Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1953. № 12. С. 12–17.
5. Научная дискуссия. *Иностранные языки в школе*. 1954. № 3. С. 83–110.
6. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Закон СССР от 24 декабря 1958 г. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm (дата звернення: 10.05.2019).
7. О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров: Постановление Совета Министров СССР от 20.08.1958 г. № 1174. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5120.htm (дата звернення: 10.05.2019).
8. Портнова И. В. О недопущении к преподаванию иностранного языка в школе лиц, не имеющих специального языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 1958. № 4. С. 126–128.
9. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.01.04. Рівне, 2017. 520 с.
10. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. Москва – Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 96 с.
11. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX ст. / И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич; под. ред. И. В. Рахманова. Москва: Педагогика, 1972. 320 с.
12. Гундризер В. Р., Данциг М. А., Ланда А. С. English: учебник английского языка. Москва: Изд. лит. на иностр. языках, 1949. 320 с.

TRANSFORMATION OF THE CONTENT AND METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF THE FUTURE NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES' TEACHERS IN 1940s-1950s OF THE XX CENTURY

Ovcharenko Liliya

postgraduate of Faculty of Social Education and Humanities
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Introduction. *The topicality of this historical and pedagogical research of the professionally-oriented English language learning of future teachers of non-philology specialties during the period of the restoration and development of the country after the Second World War is stipulated by the real need in the study of pedagogical experience in order to prepare a new generation of modern educators.*

Purpose. *The results of the study reveal social and pedagogical importance of the outlined problem, the insufficient level of its scientific development, the estimation of the real state of foreign language education in the system of preparation of pedagogical workers in different historical periods, the need to use the positive experience of organization and implementation of teaching foreign languages. The purpose of the article is to study the process of transformation of the content of professionally-oriented English language training for future teachers of non-philological specialties in the 40's and 50's of the XX century.*

Methods. *Method of theoretical analysis of the legislative and normative documents of the system of education, generalization, systematization, method of comparative analysis.*

Results. *During the second half of the 40's of the twentieth century there was the growing need for specialists of higher and secondary qualification levels for all sectors of the national economy. One of the topical issues was the improvement of the general education level of school children so they could enter institutes and universities; therefore, foreign language as a school subject became more and more important in society during this period. The command of a foreign*

language was mostly restricted to the ability to read and understand the text. The existence of the so-called «Iron Curtain» minimized contacts with foreigners, the organization of teaching foreign languages was marked by a critical lack of didactic materials and skilled pedagogical staff. In the mid-1950s, with the onset of the so-called «Khrushchev thaw,» the situation in society was gradually changing. The citizens of the USSR started to communicate with foreigners more and more often, contacts in cultural, industrial and other spheres were expanding as well. Subsequently, the reforms in the foreign language education from the late 1940s and until the mid-1950s lead to significant changes in the content of curricula, in particular, reduction of the volume of lexical and grammatical materials, the importance of forming language skills. In the middle of the 1950s, several foreign countries adopted a new approach to foreign language learning like Language for Specific Purposes (LSP). It was during this period that the elements of profile education of foreign languages in non-language higher education appeared in the USSR. Most researchers came to the conclusion that for the development of reading and speaking skills on the specialty adapted specialized texts were needed. The requirement for the students of non-philological specialties of pedagogical universities was professional literature reading and elementary oral speech. Proficiency in a foreign language was not the top priority.

Originality. The analysis of the theory and practice of teaching a professionally-oriented foreign language allowed us to determine the methodology of teaching foreign languages in the domestic non-language higher educational institutions as a relatively young scientific and pedagogical direction and a discipline the history of which amounts to only six decades.

Conclusion. Historical and pedagogical sources indicate that since the late 1940s the need for a theoretical substantiation of the practical methodology of teaching foreign languages at schools and universities was widely discussed at conferences and mass media. In those years, the mentioned problem did not only begin to be formulated in connection with the prevalence of initial grammar-translation and later – consciously-comparative methods of teaching a foreign language. Although the socio-economic situation at that time did not require deep knowledge of a foreign language from the comprehensive school graduates, it became apparent that underestimating the specifics of this subject lead to the separation of grammar knowledge from the practical acquaintance with the language. Hence, the «bias» towards one of the aspects of language, grammar, was quite natural.

Key words: professionally-oriented teaching of foreign languages, future teachers of non-philological specialties, interdisciplinary connections, goals, forms and methods of teaching.

References

1. Inozemni movy (Anhlijs'ka mova. Frantsuz'ka mova. Nimets'ka mova): prohramy seredn'oi shkoly (1948) Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
2. Miroljubov, A. A. (2002) Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam. Moskva: Stupeni, Infra-M. [in Russian].
3. Lytn'ova, T. V. (2017) Rozrobka tsil'ovoho komponenta navchannia inozemnoi movy v umovakh vidnovlennia vitchyznianoї shkil'noi osvity v povoiennyj period (1946 – pochatok 1950-kh rokov). *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka, issue 1 (87), 101–105* [in Ukrainian].
4. Pro stan ta polipshennia vykladannia inozemnykh mov u serednikh shkolakh URSS. Nakaz Ministerstva osvity URSS vid 11 travnia 1953 r. № 269 (1953). Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen' Ministerstva osvity URSS, 12, 12–17 [in Ukrainian].
5. Nauchnaja diskussija. *Inostrannye jazyki v shkole* (1954), 3, 83–110 [in Russian].
6. Ob ukreplenii svjazi shkoly s zhizn'ju I o dal'nejshem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR : Zakon SSSR ot 24 dekabrya 1958 g. URL:http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm [in Russian].
7. O merah po uluchsheniju podgotovki i attestacii nauchnyh i pedagogicheskikh kadrov: Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 20.08.1958 g. № 1174. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5120.htm [in Russian].
8. Portnova, I. V. (1958) O nedopushhenii k prepodavaniju inostrannogo jazyka v shkole lic, ne imejushhih special'nogo jazykovogo obrazovanija. *Inostrannye jazyki vshkole*, 4, 126–128 [in Russian].
9. Bezliudnač V. V. (2017) Teoriia i praktyka profesijnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyschykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy (1948–2016 rr.): Candidate's thesis. Rivne [in Ukrainian].
10. Shherba, L. V. (1947) Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole: obshhie voprosy metodiki. Moskva–Leningrad: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].
11. Osnovnye napravlenija v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov v XIX–XX st. / I. V. Rahmanov, N. I. Gez, I. A. Zimnjaja, S. K. Folomkina, A. Ja. Shajkevich (1972). Moskva: Pedagogika [in Russian].
12. Gundrizer, V. R., Dancig M. A., Landa A. S. (1949) English: uchebnik anglijskogo jazyka. Moskva: Izd. lit. na inostr. jazykah [in Russian].

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В 40-Х – 50-Х ГОДАХ XX ВЕКА

Овчаренко Лилия Романовна

аспирантка факультета психології, педагогіки і соціальної роботи
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

В статье анализируется процесс трансформации содержания обучения и осмысления методических проблем в области преподавания английского языка для будущих учителей нефилологических специальностей. Исследованы основные тенденции, характерные для обучения иностранным языкам в период 40-х – 50-х гг. XX в. (методика обучения иностранным языкам признана важным направлением педагогической науки и образовательной практики; определен предмет методики и предложены альтернативные методы обучения английскому языку; возрастает значение перевода специальных профессиональных текстов; осязаемой остается чрезмерная теоретизация и идеологизация образовательного процесса и т. п.), рассмотрены междисциплинарные связи, выделены дидактические единицы, которые представлены в учебниках и учебных пособиях этого периода.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, будущие учителя нефилологических специальностей, междисциплинарные связи, цели и методы обучения.

Отримано редакцією 20.05.2019 р.

УДК 37.017.924

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-2-40-203-211

ГРОМАДЯНСЬКИЙ ГУМАНІЗМ ПРОТИ ПОПУЛІЗМУ: ТОМАС ЕЛІОТ ПРО ВИХОВАННЯ «ІДЕАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЯ»

Лобода Дмитро Олександрович

асистент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: dmitry.lobod@gmail.com
ORCID ID:0000-0001-6501-2895

Стаття присвячена аналізу основних положень трактату «Правитель» англійського гуманіста Томаса Еліота, виокремленню його головних педагогічних ідей та простеженню їх зв'язку з іншими етико-педагогічними та суспільно-політичними установками європейського Відродження XIV–XVI століть. Простежено причини популярності трактату в тюдорівській Англії XVI століття. Розкрито зміст антиномії «publicweal» і «resplebeis» – розуму і пристрасті, порядку і хаосу, що підкреслювався Т. Еліотом у його праці. Виокремлено основні положення педагогічної концепції виховання «ідеального правителя» і розкрито зміст підготовки майбутнього державного службовця, які містить трактат «Правитель». Не увібравши в себе концептуально нових ідей, він став відповіддю на поширення Європою популістичних, протокомуністичних ідей, які, на думку автора, несли загрозу порядку і мирному співіснуванню суспільства.

Ключові слова: антиномія, громадянський гуманізм, популізм, ригористичний консерватизм, тюдорівська Англія, утопія, «resplebeis», «respublica».

Постановка проблеми. В умовах постіндустріального, інформатизованого і глобалізованого світу XXI століття в соціально-політичному житті суспільства почало масово поширюватися явище популізму. Сполучене Королівство, Франція, Австрія, Канада і США стали першими заручниками «протестного» голосування за «несистемних» політиків. Наступною стала Україна. Свідкам сьогодення може здатися, що популізм є винаходом третього тисячоліття. Однак ця фрагментарна ідеологія, патологія «застійного» політичного розвитку, стиль публічної політики, або «синдром масової демократії», з'явився набагато раніше [1, с. 40]. Перших «популістів» можна віднайти в історії Давніх Греції та Риму, а концептуалістів – в історії європейського Відродження XIV–XVI століть. У цей період з'явилися перші утопії Савонароли, Мора, Альберті, Дечембріо, Філарете, Мартіні, Аріосто і Бекона. На противагу їм існувала потужна школа «громадянського гуманізму», яка ставила собі за мету розроблення реальних інструментів перебудови суспільства на засадах чеснот і

християнської справедливості. Таким інструментом нерідко була педагогіка. Ідея гуманістів полягала в тому, що лише спеціально підготовлена і «виплекана з пелюшок» людина може бути залученою до управління державою або ж «людськими долями». Саме тому в період Ренесансу з'являються численні трактати про виховання державця, одним із яких був «Правитель» Томаса Еліота (1490–1546).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників життя і творчості Т. Еліота почали викликати інтерес у 30-х роках ХХ століття. Німецькі дослідники Й. Шлоттер і Е. Гретгер підкреслювали актуальність трактату для ХІІ століття. Це стосувалося, на їхню думку, висвітлення місця і ролі лідера в суспільстві, спростування зрівняльних ідей. Англо-американські дослідники акцент робили на джерельній базі трактату. Так, Л. Уоррен бачить у ньому продовження ренесансної традиції трактатів про виховання християнського спадкоємця. Радянські дослідження творчості гуманіста стосувалися здебільшого аналізу ідей трактату. У статті В. Комарової ряд положень «Правителя» пов'язані з історичними хроніками В. Шекспіра. У працях І. Осіновського та В. Каменецького увагу приділено політичним аспектам трактату: перший звертався до них як до спадщини Т. Мора і еволюції його ідей, другий – як до генези ідеологічної боротьби всередині англійського суспільства [2, с. 57]. Російська історіографія рідко звертається до спадщини Т. Еліота (поодинокі статті В. Бурганової та М. Брандта) [2; 3], в українській – гуманіст залишається «в тіні», як і його соціально-політичні, етико-педагогічні ідеї, актуальні в наш час.

Саме тому **мета статті** – на основі аналізу основних положень трактату «Правитель» англійського гуманіста Томаса Еліота виокремити його головні педагогічні ідеї та простежити їх зв'язок з іншими етико-педагогічними та суспільно-політичними установками європейського Відродження ХІІ–ХІІІ століть.

«Правитель» – видатний твір англійського гуманіста ХІІ століття Томаса Еліота – тією чи іншою мірою відомий кожному, хто займається дослідженнями історії тюдорівської Англії та історією гуманістичного руху в Європі доби Відродження. Про цю книгу згадують в усіх оглядових роботах, присвячених епосі правління «Великих Тюдорів». Фрагменти трактату традиційно розміщені в хрестоматіях і збірниках джерел, покликаних продукувати основні уявлення про тюдорівське суспільство. Якщо правду кажуть, що книги мають свою долю, то «Правителю» випав щасливий жереб. Уперше опублікований у 1531 році, він вже до 1580 р. встиг витримати вісім видань, з'являючись у новому друкарському та історико-культурному образі з середньою періодичністю в шість – сім років [3, с. 221].

Більш очевидні свідчення популярності навряд чи можна знайти. Причини популярності книги Еліота, вихідця з сім'ї уїлтширського джентльмена, юриста, розпорядника Таємної Ради, дипломата, придворного, учасника гуртка і близького знайомого Томаса Мора, учня видатного англійського педагога Лінакра, можна було б пояснити оригінальністю її ідей, незвичайною яскравістю форми, а також особливою глибиною викладу [2, с. 58].

Проте всі ці характеристики, на жаль, не стосуються «Правителя». «Я лише зібрав ідеї найбагатродніших письменників, грецьких і латинських, використав власний досвід» [4], – визнав за необхідне попередити Томас Еліот Генріха VIII, свого коронованого читача, якому трактат присвячений. Це твердження – не авторський реверанс, це досить точна констатація неоригінальності основних положень, представлених у власному творі. Сучасні дослідники творчості англійського гуманіста у визначенні оригінальності ідей гуманіста одностайні. «В царині політичної теорії Т. Еліот не висловив нічого оригінального», «він сам визнавав, що брав матеріал в інших книгах і в інших авторів» – зазначали науковці. «Правитель» – традиційна книга, вона дотримується ідей, форм, ілюстративного матеріалу і навіть стилю цілої серії творів подібного типу. У працях істориків, присвячених «Правителю», перерахування та аналіз джерел трактату: античних, середньовічних і ренесансних – займають за обсягом не менше сторінок, аніж виклад змісту самої роботи. Серед авторів, які найвиразніше вплинули на соціально-політичну і педагогічну концепцію Т. Еліота, називають Платона, Арістотеля, Плутарха, Цицерона, Квінтіліана, Понтано, Еразма, Галена, Кастельоні та інших. Доречне зауваження німецького дослідника початку ХХ століття К. Венндорфа: «Хто може зустріти в

педагогіці абсолютно нову оригінальну ідею, якої не було б уже у Платона чи Арістотеля?» [3, с. 222]. Воно дозволяє побачити «Правителя» в такій історичній ретроспективі, яка змусить з меншою вимогливістю оцінювати ступінь оригінальності або традиційності педагогічної концепції, але нічого не пояснить у причинах популярності трактату.

С. Лемберг, який присвятив монографію творчості Т. Еліота, «дивну привабливість цієї надзвичайно цікавої книги» бачив і в тих загадках, які вона ставить перед дослідником. Що надає цілісності трактату, присвяченому різним предметам – політичній теорії, вихованню, освіті, етиці, історії, фізичним заняттям? Яка структура роботи і як вона корелюється з первісним задумом гуманіста? Кому призначений твір – верховному правителю або сільському джентрі – і як тоді розуміти його назву? Питання ці мають різні відповіді, але не вони говорять про витoki популярності «Правителя». Невідповідність назви змісту книги, в якій мова йде не стільки про виховання монарха, скільки про підготовку англійського дворянина до державної служби; нечіткість структури твору, що складався з розділів, зовні не пов'язаних між собою – усе це цікаво вченому-досліднику і обтяжливо для читача, що звертається до книги з іншими цілями [2, с. 58].

«Правитель» Т. Еліота був першим твором, написаним у дусі гуманістичних ідей Відродження, в якому проблеми освіти і виховання «тих, кому належить управляти державою», обговорювалися англійською мовою, англійцем, уважним до особливостей життя тюдорівського суспільства. У час, коли Європу захоплюють утопічні твори, написані здебільшого латиною. Сьогодні б ми назвали такі твори популістичними. П. Гагріф тонко помітила «граничну виразність і чіпкість бульдога» авторської манери Т. Еліота, переконливо пов'язавши їх з тими «minorideas» трактату, які походили від особистих спостережень автора, його життєвого досвіду, роздумів про поліпшення життя в Англії. Прагнення до оновлення громадського порядку, його покращення, властиве педагогічним концепціям гуманістів у цілому, в «Правителі» запліднене знанням специфічної суспільної реальності тюдорівської Англії, до якої Т. Еліот доєднав відомі й близькі йому ідеї і теорії античної давнини і ренесансної сучасності. Варто підкреслити, що автор йшов не від аналізу життя до оцінки теорії, а життя обміряв за шкалою гуманістичних уявлень і парадигм, виявляючи при цьому дивовижну практичну цінність останніх [1, с. 66, 67].

«Я не намагаюся давати кому-небудь уроки, я сам потребую їх. Мій єдиний намір полягав у тому, щоб усі, стурбовані благом держави, могли знайти тут корисні для них відомості» [4], – зазначав мислитель. У цьому поєднанні гуманістичних концептів освіти і виховання з прозою життя тюдорівської Англії – секрет парадоксального явища. Саме там, де зв'язок цей органічний і природний, трактат Т. Еліота поставав з вражаючою стрункістю і переконливістю, що змушував забути про вторинність більшості положень, висунутих автором. Із цієї точки зору твір англійського гуманіста посідає чільне місце в історії педагогічної думки Англії, яке йому по праву належить.

Ключ до розуміння педагогічної концепції гуманіста міститься в трьох перших розділах першої книги трактату, в яких Т. Еліот, не претендуючи на новаторство в політичній теорії, виклав власне розуміння того, як повинна будуватися держава, яка б відповідала концепції «загального блага» («public weal»). Думка мислителя обертається в колі уявлень гуманістів, що базуються на відомих міркуваннях Платона і Арістотеля про найкращі норми державного устрою. В англійського гуманіста вони набувають досить консервативного звучання. На його думку, англійський термін «public weal» відповідає латинському слову «respublica» і повинен розумітися як «суспільство, яке складається з різних станів або розрядів людей, що підкоряються праву справедливості та керується за допомогою розуму». У цьому сенсі під «public weal» Т. Еліот розумів державу, що забезпечує благо суспільства в цілому і протиставляв його поняттю «commune weal» – суспільству, в якому «все належить усім, незалежно від станів і статусів». Останнє пропонувалося і змальовувалося в перших утопічних творах досліджуваного періоду [5, с. 148, 149].

Категорія «commune weal», на думку гуманіста, відповідала латинському «res plebeis», в якому лише натовп, чернь, люди низького походження багаті, а люди благородні тягнуть

життя «повним потреби і негідного жалю». Для Т. Еліота ідея суспільного блага як рівності станів або їх відсутності неприйнятна, бо в становому розподілі він бачив порядок, що походив від устрою, встановленого Богом при творінні. Ієрархія церкви, чотирьох природних елементів, рослинного і тваринного світу мислилася ним як доказ необхідності ієрархії соціальної: «...Невже людина, для потреб якої створені всі об'єкти і яка перевершує їх в знанні та мудрості, невже вона буде позбавлена провидіння Божого, яке простежується в інших його творіннях?..» [4].

Найкращою формою управління державою Т. Еліот вважав монархію – правління єдиного короля, стурбованого процвітанням підлеглого йому народу. Аристократичне правління неминує, на переконання гуманіста, послаблюється боротьбою честолюбства, прагненням до багатства і слави, страхом перед бунтами натовпу і перетворюється на терор і жорстокість стосовно більшості населення. Однак влада, яка завдає шкоди багатьом, не може бути міцною і довготривалою. Демократичне врядування ж, відзначав гуманіст, деградує в тиранію або гине в результаті сліпого гніву черні. «Натовп, який відчував жорстокість, буде принижено служити й буде слухняним, але відчувши, що вуздечко ослабло, воно почне бунтувати і грабувати, – стверджував Т. Еліот, додаючи: – Скинувши правителя, вона поведе справу без почуття справедливості, тільки з помсти і жорстокості» [4].

Монархічна форма правління, на його переконання, цементувала устрій станового суспільства, що реалізовував концепцію суспільного блага. Гуманіст уважав, що в основі соціальної ієрархії лежить природна нерівність людей, неоднаково наділених «дарми благодаті» та «дарми природи», найціннішим з яких є дар розуму. Він уподібнював людину Богу, а вищу справедливість пов'язував з реалізацією права тих, хто перевершує інших розумом, займати більш високе соціальне місце і мати можливість утримувати інших у покорі владі, яка усвідомлює відповідальність перед суспільством.

Найменше Т. Еліот схильний пом'якшувати ригористичний консерватизм соціально-політичної доктрини, викладеної в «Правителі». Ідеал політичної стабільності, заснованої на становій ієрархії і верховенстві монархічної влади, домінував. Антиномія «public weal» і «res plebeis», розуму і пристрасті, порядку і хаосу надзвичайно виразно підкреслювалася Т. Еліотом.

Подальші роздуми гуманіста, який звертався до проблем власного педагогічного досвіду, знаходили особливе соціальне звучання. Громадянський пафос ставав, таким чином, основною властивістю педагогічної концепції, яка виходила з розуміння мети освіти і виховання діяча, службовця державі як найважливішого елемента міцності соціального порядку і благополуччя [5, с. 380].

Отже, короткий і енергійний виклад соціально-політичних поглядів, що починав трактат Т. Еліота, – важливий елемент його педагогічної теорії. Як справедливо підкреслив Дж. Мейджор, фундаментальна для англійського гуманіста думка Платона про нерозривний зв'язок політики і виховання уніфікує складну структуру трактату, надаючи йому безсумнівної цілісності [3, с. 7, 8].

Для Т. Еліота мета підготовки правителя і виховання службовців державі є визначальною, їй підпорядковані всі ідеї та пропозиції педагогічного характеру. Соціальний консерватизм Т. Еліота водночас легко гармоніював з традиційними для ренесансного гуманізму педагогічними законами і принципами. На його думку, цілеспрямоване виховання державних посадовців повинно виходити з наявності деяких обов'язкових природних і соціальних передумов. Зокрема, при відборі тих, хто готується для виконання державної служби, слід надавати перевагу вихідцям зі стану людей, яких «прийнято називати благородними». Благородство походження, вважав Т. Еліот, саме по собі є чеснотою. Воно, як правило, поєднується з терпимістю, люб'язністю, поміркованістю, менш характерними для представників селянства та інших нижчих станів. Крім того, у володінні земельними наділами та іншим майном Т. Еліот убачав гарантії проти зловживань і хабарництва, від яких простолюдину вберегти складніше. Тому поряд з перевіркою фізичного здоров'я матері, відсутністю каліцтв і родинних хвороб він радив переконатися в тому, що серед предків

дитини, що готується до державної служби, не було кріпаків. Т. Еліот уважав за необхідне, щоб при дотриманні певної обережності й поміркованості батьки та вихователі дітей уже змалечку нагадували їм про їхнє благородне походження як про якість, якою можна і треба пишатися. Виняток було зроблено тільки для талановитих вихідців з нижчих станів, що висунулися завдяки їхнім природним даруванням, але позбавлених у дитинстві відповідної освіти і виховання [8, с. 222].

Етико-педагогічна концепція Т. Еліота була орієнтована на домашнє виховання, виховання в сім'ї, що повинна мати достатні матеріальні та культурно-освітні можливості для організації чітко вивіреного, систематичного і гуманізованого педагогічного процесу [4].

Навчання дитини слід починати вже в ранньому дитинстві, поволі знайомлячи її з основами розмовної латини. Із семи років основним навчальним предметом ставала латинська і грецька граматики. Т. Еліот рекомендував вивчати їх паралельно, не затримуючись на заучуванні правил і не звертаючи уваги на деталі й тонкощі. Підкреслюючи прикладне значення граматики, він повністю поділяв погляди гуманістів-попередників. Т. Еліот пропонував швидше переходити до читання античних авторів: Езопа, Лукіана, Арістофана, Гомера, Вергілія, Овідія, Лукана, Гесіода. Граматичний аналіз текстів при цьому повинен лише створити передумови для правильного розуміння їх змісту [4].

Із чотирнадцяти років починався новий етап навчання. Після нетривалого знайомства з основами логіки передбачалося переходити до докладного вивчення риторики. Курс космографії, що давав елементарні географічні уявлення про світ, Т. Еліот рекомендував вести на основі читання Страбона і розглядав його як введення у вивчення історії. Наслідуючи Квінтиліана, знайомство з історією потрібно було починати з Тита Лівія, переходячи потім до Ксенофонта, Цезаря, Саллюстія і Тацита. І лише із сімнадцяти років, на думку Т. Еліота, можна починати читання книг з моральної філософії: дві перші книги «Етики» Арістотеля, роботи Цицерона та діалоги Платона. Вони доповнювалися читанням біблійних текстів («Притчею Соломона», «Книги Еклезіяста», історичних книг Старого Заповіту), а також «Виховання християнського воїна» Еразма. Вивчення права Т. Еліот уважав можливим розпочати лише після двадцяти одного року, полемізуючи з тими, хто пропонував вчити основи англійського загального права з чотирнадцяти – п'ятнадцяти років. На його думку, знайомство з правом повинно спиратися на добре знання філософії і логіки, які готували до вивчення правових наук [4; 1].

Освіта майбутнього правителя обмежувалася, таким чином, Т. Еліотом гуманітарними дисциплінами, значення яких у системі гуманістичної педагогіки епохи Відродження оцінювалося надзвичайно високо. Введення до переліку загальноосвітніх предметів історії та моральної філософії, акцентування прикладного призначення курсів граматики і логіки, відбір авторів і текстів, що підлягають ґрунтовному аналізу, цілком відповідало уявленням, що утвердилися в ренесансній педагогіці.

Т. Еліот виявляв свою прихильність до гуманістичних ідей Відродження і в тому, що його педагогічна концепція виходила з розуміння виховного процесу як нерозривної єдності інтелектуальної освіти, морального, фізичного і естетичного виховання. Основою цієї єдності був принцип корисності для розвитку особистості дитини, знань, відомостей, моральних установок, звичок і навичок, які вона отримала в дитинстві. Інакше кажучи, педагогічна теорія Т. Еліота пройнята ідеєю практичної значущості освіти і виховання для дитини і життя суспільства, яким їй належить управляти. Можна говорити про прагматизм поглядів англійського гуманіста, далекого від абстрактного бачення як власної педагогічної системи, так і соціальної реальності, стосовно якої вона створювалася [3, с. 230].

Читання Гомера було важливим тому, що він – «джерело всього красномовства і всієї вченості», у знанні тонкощів військової справи, мистецтва політики, в умінні обирати друзів і розпізнавати ворогів йому не було рівних. Герої його поем сповнені чеснот, наслідування яких дозволить домогтися слави і пошани. Вергілій не тільки давав різноманітні відомості з сільського господарства, астрономії, географії, натурфілософії, він пробуджував ненависть до тиранії, презирство до скупості. Його «Енеїда» оповідає про благородних, мужніх,

проникливих правителів, які жили для блага країни. Читання «Записок про галльську війну» Цезаря було особливо корисним для державних діячів Англії, бо в них можна було знайти поради про те, як вести війну проти ірландців і шотландців, схожих на свевів і бриттів за «дикістю і грубістю» [4; 1].

Вивчення історії, підкреслював Т. Еліот, давало найбільшу користь. Знання про причини воєн, особливостей військового мистецтва прославлених воєначальників, форми і способи державного устрою, позитивні й негативні якості монархів містить історія. Історія також корисна практично: правитель не буде скутий у промовах ні при виступі в Раді, ні перед великими натовпами людей, ні на прийомах іноземних послів [4].

Принцип практичної користі визначав у Т. Еліота і його ставлення до занять музикою, малюванням, поезією, танцями і фізичними вправами. Він уважав, що дитина повинна бути навченою музики, малюванню вже хоча б тому, що вони є відмінним засобом відпочинку після напружених занять науками. Музика дає, крім того, уроки гармонії, необхідні в державних справах. Уміння малювати дозволить у майбутньому зробити креслення військової машини, карту місцевості, воно корисно при вивченні геометрії, астрономії, космографії. Корисності танців Т. Еліот присвятив ціле дослідження, що охоплює шість глав книги трактату (очевидно, сам любив бали і карнавали, популярні в досліджуваній час). У фізичних заняттях, полюванні, стрільбі з лука, плаванні англійський гуманіст бачив найважливіший засіб виховання державних людей. Постійне навчання виснажує живий дух, послаблює життєві сили людського тіла, веде до хвороб. Систематичні фізичні тренування зміцнюють здоров'я, пробуджують апетит, роблять людину сильнішою і витривалішою, готують її до військової справи [4].

Гуманістичний ідеал усебічно розвиненої людини, що володіє ґрунтовною загальноосвітньою підготовкою і є морально непохитною, міцною фізично і чуйною до краси життя і мистецтва, знайшов, таким чином, в «Правителі» яскраве відображення [10, с. 285].

З усіх виховних прийомів він надавав перевагу похвалі, що створює позитивні стимули в навчанні й прагненні до чеснот. Т. Еліот уважав за необхідне спиратися в процесі виховання на честолюбство, прагнення до популярності, жаги до задоволень, природних для людини. Діти, від природи не схильні до отримання знань, потребують більш тонкого і уважного ставлення. Виховання, вважав Т. Еліот, слід починати з вивчення індивідуальних особливостей дитини, визначення її схильностей і бажань, а гнів і жорстокість лише пригнічують волю, притупляють інтелект, відвертають від занять. Жалість, добросердя, м'якість дорослих, свобода – ось те, до чого швидше схилиться дитяча душа [3, с. 230].

Т. Еліот надзвичайно уважний до всього, що становить найближче оточення дитини – майбутнього можновладця. Навіть у дитячому віці діти не повинні чути поганих слів, бачити погані жести і вчинки. «Я переконаний, – писав гуманіст, – що в уми і серця немовлят ... під впливом зла може проникнути гріх, який зіпсує їх ніжну натуру і породить плоди дикі, заражені смертельною отрутою». Із семи років постійно поруч з дитиною повинен бути вихователь: літній, шанований і сильний чоловік, який має добре серце і благородні манери. Для занять науками слід надати перевагу вчителю, який не лише відмінно знає грецьку та латинську мови, а й терплячому, спокійному, врівноваженому за характером [3, с. 231].

Позитивному прикладу у вихованні та освіті Т. Еліот надавав великого значення, не обмежуючи його, до речі, сферою повсякденного спілкування дитини, а визнаючи вплив прикладів, почерпнутих з літературних творів, книг з історії, промов ораторів давнини.

Серед читачів, згодних з багатьма положеннями трактату, був сам Генріх VIII. Можливо, він отримав справжнє задоволення від читання роботи, в якій апологія монархії та консервативний ентузіазм прихильника соціальної стабільності органічно поєднувалися з викладеними вперше англійською мовою гуманістичними поглядами на виховання і освіту людей, які готуються служити державі й керувати нею. Книга Т. Еліота вплинула на педагогічні концепції, що створювалися в Англії в епоху пізнього середньовіччя. Більше того, вплив «Правителя» простежується в творах В. Шекспіра. Марно, проте, було б шукати посилення на його трактат у педагогічних творах англійських мислителів цього періоду. Можливо, це гірка плата за неоригінальність, вторинність більшості ідей, висловлених у

трактаті. Не слід проходити повз інше пояснення: «Правитель» і викладена в ньому педагогічна концепція були настільки співзвучні віянням епохи, поглядам на освіту і виховання, що вони ніби втрачали власне авторство, ставали надбанням буденної свідомості. Підкреслимо, що педагогічні погляди Т. Еліота відображали гуманістичну точку зору на цілі, характер, методи виховання. І в цьому сенсі популярність «Правителя», ймовірно, може служити мірою популярності ідей гуманістичної педагогіки в тюдорівській Англії. Відомо, що доля книг, сильних не оригінальністю, а традиційністю, що не заперечують панівні погляди, але висувають нові аргументи їх істинності, нерідко бувають успішнішими за твори новаторські [4; 2, с. 59].

З огляду на це, можна зробити **висновок**, що трактат Томаса Еліота «Правитель» був логічним апологетом ренесансної педагогічної спадщини. Не увібравши в себе концептуально нових ідей, він став відповіддю на поширення Європою утопічних, протокомуністичних ідей, які, на думку автора, несли загрозу порядку і мирному співіснуванню суспільства. «Виплеканий з пелюшок» державець або чиновник, переконував гуманіст, мав змогу трансформувати суспільство, знизити його ризики, дати гідну відповідь на комплекс проблем і суперечностей. Головною ж умовою «плекання» була концептуально нова, гуманістично побудована система освіти. «При всій традиційності ламентаций навряд чи коли-небудь і де-небудь існувало суспільство, задоволене організацією виховання і навчання підростаючих поколінь», – ці спостереження Томаса Еліота важливі для створення загального уявлення про стан освіти в тюдорівській Англії. Ця проблема також змальована сірими фарбами «Правителя», але це вже питання, що виходять за рамки нашої статті. Вони, безумовно, потребують глибокого і всебічного аналізу в наступних дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Мусихин Г. И. Популизм: структурная характеристика политики или «ущербная идеология»? Полития. 2009. № 4 (55). С. 40-53.
2. Бурганова В. Н. Томас Элиот: портрет гуманиста «между Ренессансом и Реформацией». Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 3 (59). С. 57-60.
3. Брандт М. Ю. Педагогические взгляды Томаса Элиота. Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и начала Нового времени (исследования и материалы) / Ред. К. И. Салимовой. М.: Издательство АПН СССР, 1991. С. 221-234.
4. Elyot Thomas. The boke named the Governour, deuysed by syr Thomas Elyot knight. London, 1537. URL: <http://name.umdl.umich.edu/A21287.0001.001> (дата звернення: 10.05.2019).
5. Ревякина Н. В. Античные источники итальянской гуманистической педагогики XV в. Античное наследие в культуре Возрождения / Ред. Брагина Л. М. М., 1984. С. 66-78.
6. Осинковский И. Н. Томас Мор: утопический коммунизм, гуманизм, Реформация. М.: Наука, 1978. 326 с.
7. Сапрыкин Ю. М. Отражение идей равенства и общности имущества в английской литературе XVI в. Европа в средние века. М., 1972. С. 379-392.
8. Major J. Sir Thomas Elyot and Renaissance humanism. Lincoln university of Nebraska press, 1964. 276 p.
9. Осинковский И. Н. Гуманизм и Реформация в Англии в первой трети XVI в. Культура эпохи Возрождения и Реформации / Ред. Рутенбург В. И. Л., 1981. С. 222-224.
10. Год Б. В. Европейські гуманісти XV-XVI століть про виховання правителів – «філософів на троні». Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття). Полтава: АСМІ, 2004. С. 281-309.

CIVIC HUMANISM VERSUS POPULISM: THOMAS ELIOT ON THE EDUCATION OF «IDEAL GOVERNOR»

Loboda Dmytro

assistant of the Department of World History and Methods of Teaching History
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Introduction. *Today's witnesses may think that populism is the invention of the third millennium. However, this fragmentary ideology, the pathology of «stagnant» political development, the style of public policy, or «syndrome of mass democracy» appeared much earlier. The first «populists» can be found in the history of ancient Greece and Rome, and conceptualists – in the history of the European Renaissance of the XIV–XVIth centuries. During this period, the first utopias*

of Savanarola, Mora, Alberti, Dechembri, Filaret, Martini, Ariosto and Bacon appeared there. In contrast, they had a powerful school of «civilian humanism», which set itself the goal of developing real instruments for restructuring society on the basis of virtues and Christian justice. Quite often, pedagogy was such a tool. The idea of the humanists was that only a specially trained person could be involved in the management of the state, or «human destinies». That is why during the Renaissance there were numerous treatises on the education of statesmen, one of which was the «The Book of the Governor» by Thomas Eliot (1490–1546).

Purpose. The purpose of the article is to analyze the main concepts of the treatise «The Book of the Governor» by the English humanist Thomas Eliot, to distinguish author's main pedagogical ideas and to trace their connection with other ethical and pedagogical and sociopolitical ideas of the European Renaissance of the XIV–XVIth centuries.

Methods. The research is done using a system of methods, among which are general scientific ones: descriptive analysis, generalization – to ensure the possibility of distinguishing the leading areas of research, the formation of initial concepts and conclusions. Specific scientific methods are historical and genetic ones – to find out the popularity of the treatise, comparative and diachronic analysis – to identify the similarities and differences in antinomies «publicweal» and «resplebeis».

Results. T. Eliot's «The Book of the Governor» was the first work written based on the humanist ideas of the Renaissance, in which the problems of education and upbringing of «those who are to be governed by the state» were discussed in English, by an Englishman, attentive to the peculiarities of the life of the Tudor society. It was at a time when Europe was captured by utopian works, written, mostly, in Latin. Today, we would call such works populist.

The key to understanding the pedagogical concept of humanist is contained in the first three chapters of the first book of the treatise, in which T. Eliot set out his own understanding of how a state that would correspond to the concept of «the common good» («Publicweal») should be built. The author shares the ideas of humanists, based on the well-known arguments of Plato and Aristotle on the best standards of state system. By the English humanist, they acquire a rather conservative meaning. In his opinion, the English term «publicweal» corresponds to the Latin word «respublica» and should be understood as «a society which consists of different states or categories of people who obey the right to justice and are guided by mind». In this sense, T. Eliot understood «publicweal» as the state, which provides the benefit of society as a whole, and contrasted it with the notion of «communewal» – a society in which «everything belongs to all, regardless of states and statuses». The latter was proposed and depicted in the first utopian works of the studied period.

T. Eliot is less inclined to mitigate the rigorous conservatism of the sociopolitical doctrine published in «The Book of the Governor». The ideal of political stability, based on the status of the hierarchy and the supremacy of the monarchical power, was dominant. T. Eliot emphasized the antinomy of «publicweal» and «resplebeis», of mind and passion, order and chaos.

Thus, a brief and energetic presentation of socio-political views, which began the treatise by T. Eliot, is an important element of his pedagogical theory.

A humanistic ideal of a fully developed man with general education and who is morally and physically strong and responsive to the beauty of life and art found a bright reflection in «The Book of the Governor».

Originality. In earlier studies, the work by T. Eliot is considered in different ways: the pedagogical system, literary heritage, political position, etc. We propose studying his conception of «perfect governor» education as an alternative to populist utopias of that time that could undermine the peaceful existence and development of civilization.

Conclusion. Thomas Eliot's treatise «The Book of the Governor» was a logical apologist to the Renaissance pedagogical heritage. Without absorbing conceptually new ideas, he became the answer to the spread of utopian, protocommunist ideas of Europe, which, according to the author, posed a threat to the order and peaceful coexistence of society. The humanist persuaded that a statesman or an official had the opportunity to transform the society, reduce its risks, give a decent answer to a set of problems and contradictions. The main condition for «upbringing» was a conceptually new, humanist-built education system. «With all the tradition of lamination, it is unlikely

that ever and somewhere there was a society satisfied with the organization of education and training of younger generations» – these observations by Thomas Eliot are important for generating a general idea of the state of education in Tudor England. This problem is also depicted in «The Book of the Governor», but these are the issues beyond the scope of this article. They, of course, require a thorough and comprehensive analysis in further studies.

Key words: *Antinomy, civilian humanism, populism, rigorous conservatism, Tudor England, utopia, «resplebeis», «respublica».*

References

1. Musikhin, G. I. (2009) Populizm: strukturnaya kharakteristika politiki ili «ushcherbnaya ideologiya»? Politia, 4 (55), 40–53 [in Russian].
2. Burganova, V. N. (2014). Tomas Eliot: portret gumanista «mezhdru Renessansom i Reformatsiey». *Bulletin of Kemerovo State University*, № 3 (59), 57–60 [in Russian].
3. Brandt, M. Yu. (1991). Pedagogicheskie vzglyady Tomasa Eliota. *Shkola I pedagogicheskaya mysl Srednikh vekov, Vozrozhdeniya I nachala Novogo vremeni (issledovaniya i materialy)*. Moscow: APN USSR. 221–234 [in Russian].
4. Elyot, Thomas (1537) The boke named the Gouvernour, deuysed by syr Thomas Elyot knight. London. Retrieved from: name.umdl.umich.edu/A21287.0001.001 [in English].
5. Revyakina, N. V. (1984) Antichnye istochniki italyanskooy gumanisticheskoy pedagogiki XVth century. *Antichnoe nasledie v culture Vozrozhdeniya*. Moscow. 66–78 [in Russian].
6. Osinovskiy, I. N. (1978) Tomas Mor: utopicheskiy kommunizm, gumanizm, Reformatsiya. M.: Nauka. [in Russian].
7. Saprykin, Yu. M. (1972) Otrazhenie idey ravenstva i obshchnosti i mushchestva v angliyskoy literature XVI v. *Yevropa v srednie veka*. Moscow. 379–392 [in Russian].
8. Major, J. (1964) Sir Thomas Elyot and Renaissance humanism. Lincoln university of Nebraska press [in English].
9. Osinovskiy, I. N. (1981). Gumanizm i Reformatsiya v Anglii v pervoy treti XVI v. *Kultura epokhi Vozrozhdeniyai Reformatsii*. Leningrad. 222–224 [in Russian].
10. God, B. V. (2004) Yevropeyski gumanisti XV–XVI stolit pro vikhovannya praviteliv – «filosofiv na troni». *Vikhovannya v epokhu evropeyskogo Vidrozhennya (seredina XIV – pochatok XVII stolittya)*. Poltava. 281–309 [in Ukrainian].

ГРАЖДАНСКИЙ ГУМАНИЗМ ПРОТИВ ПОПУЛИЗМА: ТОМАС ЭЛИОТ О ВОСПИТАНИИ «ИДЕАЛЬНОГО ПРАВИТЕЛЯ»

Лобода Дмитрий Александрович

ассистент кафедры всемирной истории и методики преподавания истории
Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко

Статья посвящена анализу основных положений трактата «Правитель» английского гуманиста Томаса Элиота, определению его главных педагогических идей и установлению их связи с другими этико-педагогическими и общественно-политическими установками европейского Возрождения XIV–XVI веков. Прослежены причины популярности трактата в тюдоровской Англии XVI века. Раскрыто содержание антиномии «public weal» и «resplebeis» – ума и страсти, порядка и хаоса, что подчеркивалась Т. Элиотом в его работе. Выделены основные положения педагогической концепции воспитания «идеального правителя» и раскрыто содержание подготовки будущего государственного служащего, которые содержит трактат «Правитель». Не включив в себя концептуально новых идей, он стал ответом на распространение в Европе популистских, протокоммунистических идей, которые, по мнению автора, несли угрозу порядку и мирному сосуществованию общества.

Ключевые слова: *антиномия, гражданский гуманизм, популизм, ригористический консерватизм, тюдоровская Англия, утопия, «resplebeis», «respublica».*

Отримано редакцією 10.06.2019 р.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



УКРАЇНЬКА АСОЦІАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА ДОСЛІДНИКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Шановні колеги, запрошуємо Вас стати членами Української Асоціації Викладачів та Дослідників Європейської Інтеграції!

Асоціація відкрита для всіх зацікавлених викладачів, дослідників і практиків, що спеціалізуються на дослідженні Європейського Союзу та європейських інтеграційних процесів. Діяльність Асоціації здійснюється за підтримки міжнародної грантової програми Європейського Союзу Еразмус+ на пряму ім. Жана Монне, в рамках реалізації двох проектів за даною програмою.

Наукова спільнота нашої Асоціації прагне об'єднати зусилля і сформувати більш сучасне, інклюзивне та динамічне професійне середовище для українських освітян та науковців, які займаються євроінтеграційною тематикою. Українська асоціація викладачів і дослідників європейської інтеграції це:

- платформа для об'єднання національних інтелектуальних ресурсів у сфері Європейських Студій;
- мережа для впровадження мульти- та міждисциплінарних підходів в освітній галузі та науковій діяльності з євроінтеграційної тематики;
- ресурс з поширення знань та досвіду, кращих практик та досліджень із європейської інтеграції серед академічної спільноти України і більш широкої громадськості;
- інструмент для інформування про різні аспекти функціонування Європейського Союзу, зокрема шляхом організації семінарів, круглих столів, конференцій тощо;
- інформаційно-аналітичний супровід діяльності органів публічної влади з питань європейської інтеграції;
- майданчик для розбудови і налагодження співпраці між викладачами та інституціями в рамках Програми імені Жана Монне в Україні, а також з партнерами країн ЄС та за його межами, насамперед із держав Східного Партнерства.

Нашою ключовою метою є налагодження дієвої співпраці на загальнодержавному рівні між викладачами і дослідниками, що працюють у різних частинах України, та забезпечення для них можливостей представити свій освітянський досвід і наукові досягнення більш широкому загалу на національному та міжнародному рівнях.

Однією з пріоритетних цілей Асоціації є намір систематизувати та популяризувати досвід участі української академічної спільноти у Програмі Еразмус + на пряму імені Жана Монне, починаючи з 2000 р. Особлива увага акцентується на опрацюванні та впровадженні нових освітніх і науково-дослідних ініціатив мульти- та міждисциплінарного характеру у сфері європейських студій. До ключових напрямів діяльності Асоціації належить поширення об'єктивної та фахової інформації про Європейський Союз, що сприятиме зростанню обізнаності українського суспільства з різних аспектів євроінтеграційної проблематики.

Ми проводимо активну громадську роботу спрямовану на підвищення розуміння важливості подальшого зближення України з Європейським Союзом та систематично організуємо заходи з цієї проблематики за участю громадськості, зокрема конференції, семінари та практикуми тощо із залученням іноземних фахівців.

Асоціація систематизує та поширює інформацію про український досвід реалізації проектів Програми імені Жана Монне за межами України та налагодження плідного партнерства з організаціями з європейських студій з інших країн. Особлива увага сьогодні приділяється розбудові конструктивної співпраці з органами державної влади та місцевого самоврядування з метою поділитись акумульованим досвідом в освітній і науковій сферах та залучити членів Асоціації у якості експертів з євроінтеграційної тематики.

Участь у роботі Асоціації сприяє професійному успіху своїх членів та надає їм ряд переваг.

Насамперед це:

- безкоштовна участь у заходах Асоціації (щорічних воркшопах, семінарах, конференціях);
- обмін на доступ до кращих практик викладання та дослідження ЄС та Європейської інтеграції;
- допомога у встановленні і налагодженні ділових контактів з іноземними партнерами, з урядовими та бізнес-колами;
- консультативно-експертна допомога (наприклад у створенні та/або реалізації проектів за програмою ім. Жана Монне);
- інформування про можливості отримання додаткового фінансування (грантові програми та фонди);
- доступ до мережі спеціалізованих груп за тематикою ЄС та Європейська інтеграція;
- отримання щомісячного вісника Євродайджест.

Володіючи статусом члена професійної спільноти Вам буде набагато простіше реалізувати свої інноваційні ідеї, задуми, проекти будь-якого масштабу. Більш детальну інформацію про діяльність асоціації та членство Ви можете знайти на сайті <http://aprei.com.ua>

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.

Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.

Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 19.07.2019.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 24,76. Тираж 120 пр. Зам. №3258

Облік.-вид. арк. 20,39. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

