

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВІСНИК

ЖИТОМИРСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY JOURNAL

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 2 (84)

Науковий журнал,
заснований у серпні 1998 року
(виходить чотири рази на рік)

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2016

Видається за рішенням вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 9 від 22.04. 2016 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: доктор філософських наук, професор П. Ю. Саух
Відповідальний редактор: доктор педагогічних наук, професор Н. А. Сейко
Відповідальний секретар: Н. П. Бірук
Editor: Doctor of Sciences (Philosophy), Prof. P. U. Saukh
Executive Editor: Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. N. A. Seyko
Executive Secretary: N. P. Biruk

Члени редколегії:

доктор педагогічних наук, професор О. Є. Антонова	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. E. Antonova
доктор педагогічних наук, професор О. А. Дубасенюк	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. A. Dubasenyuk
доктор педагогічних наук, професор М. В. Левківський	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. M. V. Levkivsky
доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор Р. Ф. Ахметов	Doct of Sciences (PhT&Sports), Prof. R. F. Akhmetov
доктор психологічних наук, професор, академік АПН України І. Д. Бех	Doctor of Sciences (Psychology), Prof., Academician I. D. Bekh
доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. G. P. Vasyanovich
доктор педагогічних наук, професор В. В. Обозний	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. V. V. Oboznyi
доктор педагогічних наук, професор Л. П. Пуховська	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. L. P. Pukhovska
доктор педагогічних наук, професор О. О. Коростельов (Російська Федерація)	Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof. O. O. Korosteliiov (Russian Federation)
доктор хабілітований, професор Т. Левовицький (Республіка Польща)	PhD with "Habilitation", Prof. T. Lewowicki (Republic of Poland)
доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки, ад'юнкт Б. Адамчик (Республіка Польща)	PhD of Humanistic Sciences in the Field of Pedagogy, Assistant Professor B. Adamczyk (Republic of Poland)

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України **КВ № 20016-9816ПП** від 28.05.2013 р.

Наукове періодичне видання

ВІСНИК ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ZHUTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY JOURNAL
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Журнал "Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка" внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки – наказ МОН України № 1328 від 21 грудня 2015 р.

**Журнал індексується в таких наукометричних базах:
Index Copernicus, РІНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, CiteFactor**

Випуск 2 (84), 2016 р.

Сайт видання: <http://visnyk.zu.edu.ua>

Макетування: Вакалюк Т. А.

Коректор: Примак О. В.

В усіх статтях збережено орфографію та пунктуацію авторів

Підписано до друку 07.06. 2016 р. Формат 60x90/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 18.6. Обл.-вид. арк 16.7. Тираж 300. Замовлення 91.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40. тел. (0412)431195, 431417

UDC 796.011(082)

Mehmet Gengiz Gihad,
Caucasus University doctoral student of Baku
Dilqem Gasim oqlu Gouliyev,
Vice-Rector of the Academy of Physical Education and Sport (Azerbaijan)

MILITARY-PHYSICAL TRAINING SYSTEM BEFORE INDEPENDENCE PERIOD OF AZERBAIJAN

The information about the preparation of the first labor tools since ancient times and about the dwellings of the primary people are given in this article. There were given proof and evidences of the fact that Azerbaijan was one of the most ancient whereabouts of the human being. For investigation of this period the investigations held in separate regions by a special expedition at the Institute of History of Academy of Sciences of our republic have been analyzed. There was given an information on finding of different equipment, as well as tools made from bronze like pot, axes for fighting, flat axe adze, leaf-shaped daggers, bayonet shaped lances, arrow ends of different shape, belt bands skin belt tied to skin belt, star and circle shaped buttons.

Key words: *Military-patriotic training, physical training, technical kinds of sport, sports facilities, technical sport clubs, stone tools, paleolithin, mesolith, neolith, bow, and arrow.*

The urgency of the problem. The first steps of the man in the field of labor have been made since preparation of stone tools. Since ancient times the scientists have been debating on the issue of primary labor tools' making and about where and how were primary human being's dwellings. A suitable natural condition for generation of primary human being had been created in Azerbaijan as well. It was already proved that Azerbaijan is one of the oldest whereabouts of the human being. For investigation of this period there was organized a special expedition at the Institute of History of Academy of Sciences of our republic. Expedition visited separate regions and looked for the most ancient human camps. The first camp was discovered in the region of Gazakh.

The extent of investigation of the problem. In one of the people's legend it was said that there was a big endless cave in Karabakh. As to the legend the cock left in that cave had come out in Iran. The scientists have got interested in the cave called Azikh Cave and have gone there. The cave was located on the top of a huge mountain at a distance of 16 km from Fizuli city. The way to the cave passed through cliffs. It was very difficult to climb there. That was why it was necessary to move carefully. The scientists went to cave by the help of a guide. Goats were grazing near the cave and having seen the people, rushed into the cave. Everybody standing near the cave was looking inside. Nobody dared to go inside. They were afraid of bear, tiger, snake, wolf that might be inside the cave. After a bit of consideration two of them at last decided to enter the cave.

Both of them were tied with the rope not to get lost. The rope's end was fastened to the tree opposite the cave. It was getting dark, but the entered ones had not come out yet. Their friends started to get worried. Nobody knew what happened inside the cave. They started to pull the rope. At last, the entered ones came out of the cave.

The purpose and methodology of the study. Every single one unanimously asked what happened inside the cave and what they saw there. It was appeared that inside the cave they saw many salons, female statues, rough, rude, as well as gigantolit huge labor tools made of river gravel. There were also hand choppers, rough borers, awls, curry-combs shaved from stone. The first salon was full of soil. It meant that there lived ancient people. But it was to be proved. For this purpose the archaeological excavation started soon. One of the scientists participated in excavation was astonished with the fact of finding of labor tools of mustier (90 thousand years before) and ashel (250 thousand years before) periods. This incident started in 1960.

Main part. More than 45 kinds of bone remainders belonging to the different animals have been found in Azikh. The life had been continuous in Azikh for a long time (from bottom Paleolithic up to mid Paleolithic), i.e. approximately up to 40 thousand years. Ancestors-azinkhantrops of modern people have leaved from generation to generation in 6 huge "salons" of the cave. Inhabitants of Guruchay valley and azinkhantrops primarily prepared very rough, simple tools from local river gravels, but later they improved those tools. This improvement had been clearly followed in 10 civilized layers of Azikh and the existence of the relationship of the changes occurred in technique of preparation and forms of stone tools.

Azikhantrops that lived in the cave seven hundred thousand years before and could get and preserve the fire which was one of the most important discoveries in the history of mankind and could construct refuge-homes. Fire and hearth played an important role in physical perfection of the human being, change to sedentary life, formation of primitive society and in other agricultural and daily life of the human being and they always considered it to be sacred and still were considering. Physical and intellectual perfection of Azikh people was much closer to modern people rather than that of its far ancestors. By preparing stone tools and making fire they could influence the nature and increase the creative activity of their brains. It was considered that improving the labor tools, Azikh people could go far away the cave.

Stone tools belonging to low Paleolithic period have been found in Aveydag and Damcili caves (Gazakh region) in the territory of Azerbaijan. Ancient Paleolithic monuments of open type have been observed in the second Shikhli village of Gazakh region. There were monuments of ashel period (Qayali, Acidere, Shishqusey and others) among them. Dwellings, located on the left coast of middle running of the river Kur, north-east from Aggyol, called Qaraduz, Karabakh, Sariburun having approximately 400-300 thousand years history by the middle of ashel period have been registered. In one of the dwellings there was observed a workshop preparing stone tools [2].

Both in cave camps – Damcili and Dashsalahli, main layers of Azikh cave, Zar cave (Kelbejer region), layer bottom of Qazma cave (Nakhchivan, Sharur region), Buzeyir cave (Lerik), in the territory of Southern Azerbaijan (Bisutun, Tamtama and other camps), and in the dwellings of open type (Qedirdere, Chakhmaqli, Marali in Gazakh region), there were found different tools – keen knives, curry-combs, boards belonging to mustier culture. At that time, except stone, volcano glass-obsidian (camel's eye) was used as a raw material in manufacturing of the tools.

All these camps demonstrated the location of primary people in a large territory of Azerbaijan in the middle Paleolithic period.

During early and middle periods of Paleolithic in the territory of Azerbaijan the people lived in small groups in an ancient form of the society based on the collective labor. Their main entertainment consisted of hunting, as well as gathering berries, fruits and carrot. Azikhanthropes were hunting cave bears, deer, huge deer, rhinoceros, horses, bison and other wild animals.

Probably, during Paleolithic period in Azerbaijan was formed a tribal system.

Further stage of the ancient history of mankind, upper Paleolithic period in Azerbaijan was represented by the materials of Taglar, Damcili, Zar caves and Yataq place (Gazakh region). During this period the labor tools were made by completion method relatively, most of the tools used to be prepared from longish cultrate boards. In Taglar, Damcili and Zar caves there were found cultrate boards made from flint, basalt, obsidian and dolomite, as well as different curry-combs, lances, awls, cutters, microlithic boards.

The people of upper Paleolithic in the territory of Azerbaijan (from 35-3 millennium up to 12-10 millennium) lived in caves. Their shelters were located near river valleys, in suitable places for hunting. During findings, in upper layers of Taglar and Damcili caves there were found the bones of Caucasus deer, mountain goats, gazelles and other wild animals. A big group of hunters consisting of men were engaged in hunting. They were making labor tools and weapons.

At the beginning of X millennium B. C. in Azerbaijan Stone Age came to an end and Middle Stone Age – Mesolithic started. Mesolithic is the period when bow and arrow appeared. Bow was one of the first mechanisms invented by a man. F. Engels wrote: "Bow and arrow were already very complicated weapons; long term experience and well-developed mental ability were required for this invents and it meant that it was necessary to master some other inventions" [3].

Bow and arrow contributed to pass gradually from agriculture that adopts ready products of the nature to producing agriculture. During Mesolithic period there appeared small stone tools – microliths, developed technique of making small parts of the tools, prepared mounting tools. During excavation made in Qobustan with rare collection of ancient rock tracteries there were found different small tools in numerous quantities made from flint. An important progress was made in the field of dwellings during Mesolithic period. Till the latest period of time in Qobustan were registered more than 20 dwellings located under the rocks and mainly, they were dwellings of the local people engaged in fishing. Mesolithic culture of Qobustan was created by the people engaged in hunting, fishing and gathering. The remainders of Mesolithic in Azerbaijan are known from Damcili cave as well. Small boards, wide long boards, small arrow ends, pencil-shaped nuclear very typical for Mesolithic and even serment-form tools have been found there. There appeared an opportunity for individual hunting in Mesolithic. Stone ended long-range guns have been invented. It was defined that the endings or cutting parts of a great deal of arrows found during excavation in Qobustan referring to that period of time have been made of stone splinters. No doubt that these arrows used to be shot by bows. It was interesting that almost all the pictures on Qobustan rocks described the hunting with arrows and bows. The application of arrows and bows in making of the tools for hunting, especially for making the first carpenter's tools like adze, smoothing plane and borer made from stone gave a chance to the people to make sledges, boats, rows. And it helped them in moving to the neighborhood spaces.

In Damcili cave and in other camps there were found mountain goats, wild sheep, pigs and other animal bones referring to that period. Mesolithic lasted till VIII millennium B. C. and later was replaced by Neolith – New Stone Age (VIII-VI millennium B. C.).

Neolith monuments in the territory of Azerbaijan were observed in Damcili Cave, in Qobustan, near Nakhichevan, Kultepe, at Gillikdag near Gandja, in Gandjachay valley (Khanlar region). The remaining of ancient flint mines was found in Gillikdag. There were a lot of stone axes among them. Besides, there were found boards from flint and others. Stone tools were prepared in all neolith and Mesolithic camps of Qobustan, especially in Ovchular den, Kenize, Anna dens. In Khanlar region, in neolith layers there were found a number

of nuclear made from flint, knives, boards, curry-combs, obsidian boards, stone hammers. In Qobustan the people of neolith period used stone hammers, knives, curry-combs with endings, keen borers, axes, chisel, pencil-shaped nuclear etc. During neolith period for the first time in the history people began to learn grind the stones. And as a result it caused the beauty of the labor tools and weapons and their sharpness. From time to time they used to sharpen the cutting parts of the weapons made from the stone and sometimes even used to grind completely the tool and the weapon. Grinding gave us the opportunity to use nowadays well-known nephritis, serpentine, slate and others. Along with grinding there was discovered the methods of sawing and cutting. The people started to learn cutting the stones of softer sort by sand and string, sand and bone. To make a hole in the stone have been learnt during neolith period. The specimens of maces with such holes were observed in the bottom layers of Kultepe, in Chalagantepe of Agdam region, in Qargalar hills. Mace found in Qargalar hill was made of camel-eye stone drilled with difficult [4].

Transition period from mother generation to father generation started. At the beginning of neolith period, i.e. during VIII millennium B.C. neolith people have drawn silhouettes, especially female and male descriptions on Qobustan rocks. Bigness of women's bosoms and their slimness and strong legs of the men especially stroke eyes in the drawings. The pictures of the wild oxen were drawn in natural size as well. There is a description of an ox with a rope on its neck in one of the stones. There are descriptions of oxen and of armed hunters in groups, of boats with star in rostrum in Qobustan.

The next stage of development in the history of mankind – eneolith (copper-stone) – transition from stone to metal in the territory of Azerbaijan didn't last longer than the previous periods (second half of VI millennium B.C. – IV millenniums). During the period when people used stone tools and were looking for the firm stone types they encountered copper parts and it was the first time they got to know metal. There were copper mines in Azerbaijan, in the territory of present Gedebej and Dashkesen regions, as well as in Nagorno-Karabakh. Perhaps, our ancestors for the first time got to know copper here.

There were found metal products – knives, awls, needles, diamond-shaped arrow ends, beads in archeological monuments of this period. All these products were made from copper by forging method.

The appearance of bronze played an important role in the history of Azerbaijan. For the first time a human being became to master melting of the bronze by adding tin in III-II millennium B.C. (at the beginning of Bronze Age). In Azerbaijan in the dwellings of Bronze Age there were found the remaining of stoves for copper melting, clay casts, clay endings used for stoves with special bellows (Gultepe, Babadervish, Qarakopektere, Misharchay). They used to make labor tools for agricultural works and weapons. The population could master all the stages of metallurgy starting from mining of copper ore adding arsenic, tin to the content up to preparing the most different labor tools, weapons and adornment [5].

Early Bronze Age of Azerbaijan was characterized by Kur-Araz culture. Besides the copper things belonging to the monuments of Araz culture, there were found bronze labor tools, weapons and adornments (bronze axes, sickles, knives, awls, lance endings, pins).

Excavation carried out in Xachmaz region on the bank of Agchay on the bottom layer of 5 metered monuments called Sengertepe in order to study the territory of Kur-Araz culture, especially its aspects that linked it with Northern Caucasus was of great scientific importance.

Big round houses built from air-brick were discovered there and different earthenware, wheel models, mortar and pestles, hoe endings, stone axes, lances and arrow endings, maces were found there.

In Alikomek hill in eolith dwellings the finding of the grave of the tribe nobleman representative, most probably of tribe leader had proved property inequality during Middle Bronze Age in Azerbaijan. Different equipment, as well as various products made from bronze like pot, axes for fighting, flat axe adze, leaf-shaped daggers, bayonet shaped lances, arrow ends of different shape, as well as belt bands skin belt tied to skin belt, star and circle shaped buttons have been found there. There were discovered axe drilled with round borer expressing the emblem of the government, flint and gentle arrow endings made of obsidian.

Conclusion. Although iron items in household for the first time have been observed at the end of II millennium B.C., Iron Age in Azerbaijan started at the first half of I millennium B.C. During this period the production of the weapons significantly increased, daggers and lances became more different, sword, fork and weapons like axes appeared. Preparation of the weapons by the method of casting became to be applied widely. This method created an opportunity for mass production. Handles of the most swords and daggers began to be made of metal. The weapons of Talish-Mugan culture referring mostly to Iron Age had typical character. The handles of the swords here had a special shape, they were long and keen. The handles of the daggers had cut design. Winged arrow endings were characteristic weapons of Last Bronze Age and First Iron Age. It was impossible to extract such endings from the body of the person without surgery.

Along with the attack guns, defense accessories like armor, helmet, shield and others have been significantly improved.

REFERENCES

1. Aslanov Q. M. Archeological findings in the land. News of Academy of Sciences of Azerbaijan SSR (social sciences series) / Q. M. Aslanov. – 1961, № 8. – 38 p.

2. Agayev M. Revolutionary traditions and youth / M. Agayev. – Baku : Gandjlik, 1974. –52 p.
3. Bakhshaliyev V. B. About some morphological and technological peculiarities of clay products discovered in Oglanqala / V. B. Bakhshaliyev // Materials of I scientific conference of republican archaeologists and ethnographers. – Baku, 1992.
4. Bunyatov Z. M. "Atabeys of Azerbaijan" / Z. M. Bunyatov. – Baku : Elm, 1985. – 42 p.
5. Aliyev A. A. Arrow tips belonging to Ancient Albanians. News of Academy of Sciences of Azerbaijan SSR (history, philosophy and legal series) / A. A. Aliyev. – 1975, 3. – P. 34–41.

Кулісв Д. К., Джихад Г. М. Система військово-фізичної підготовки в школі до набуття незалежності Азербайджану.

У даній статті розглянута проблема підготовки перших зрядь праці з найдавніших часів, а також інформація про оселі первинних людей. Наведено докази і свідчення того, що Азербайджан був одним з найдавніших місцезнаходжень людини. Для розгляду цього періоду були проаналізовані дослідження, проведені в окремих регіонах спеціальної експедиції Інституту історії Національної Академії Наук Азербайджану. Досліджено інформацію про знаходження різних предметів, таких, як горщик, сокири для бою, листоподібні кинджали, багнет форми булави, стріли з наконечниками різної форми, стрічкові смуги біля пояса зі шкіри, прив'язані до шкіряного ремня зірка і коло у формі гудзика, а також інструменти, виготовлені з бронзи.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, фізичне виховання, технічні види спорту, спортивні споруди, технічні спортивні клуби, кам'яні знаряддя, палеолітін, мезоліт, неоліт, цибуля, стріла.

Кулиев Д. К., Джихад Г. М. Система военно-физической подготовки в школе до приобретения независимости Азербайджана.

В данной статье рассмотрена проблема подготовки первых орудий труда с древнейших времен, а также информация о жилищах первичных людей. Приведены доказательства и свидетельства того, что Азербайджан был одним из древнейших местонахождений человека. Для рассмотрения этого периода были проанализированы исследования, проведенные в отдельных регионах специальной экспедиции Института истории Национальной Академии Наук Азербайджана. Исследована информация о нахождении различных предметов, таких, как горшок, топоры для боя, листовидные кинжалы, штык формы булавы, стрелы с наконечниками разной формы, ленточные полосы у пояса из кожи, привязанные к кожаному ремню звезда и круг в форме пуговицы, а также инструменты, изготовленных из бронзы.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, физическое воспитание, технические виды спорта, спортивные сооружения, технические спортивные клубы, каменные орудия, палеолитин, мезолит, неолит, лук, стрела.

P. Ziółkowski,

Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych, docent
(Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Polska)
pz@byd.pl

INNOWACJE METODYCZNE W GLOTTODYDAKTYCE

Kluczem do efektywnego nauczania jest wzbudzenie u uczniów zainteresowania danym przedmiotem. W dobie technologii staje się to coraz trudniejsze. Każdego dnia jesteśmy bombardowani tysiącami obrazów i dźwięków płynących z telewizji, Internetu, czy telefonów komórkowych. Nasze zmysły przyzwyczajają się do tego bogactwa doznań i nie potrafimy wyobrazić sobie życia bez technologii.

Nic dziwnego, że podręczniki zdaniem wielu osób to przeżytek. Jednak w większości szkół są one głównym, a czasami jedynym narzędziem w rękach nauczyciela. Lekcje, podczas których uczniowie korzystają wyłącznie z podręczników nie są zbyt interesujące dla młodych umysłów. A przecież wystarczy dodać kilka nowych elementów, aby przyciągnąć ich uwagę. Przygotowanie lekcji opartej o inne materiały niż klasyczny podręcznik wcale nie musi być pracochłonne i wymagać zaawansowanych umiejętności informatycznych – istnieją ogromne bazy materiałów, które przypadną do gustu uczniom w każdym wieku.

Niniejszy artykuł poświęcony jest tradycyjnym i nowoczesnym metodom nauczania języka angielskiego. Nie można jednoznacznie stwierdzić, które z nich są bardziej efektywne. Jednak, gdy spojrzymy na obie grupy oczami współczesnego ucznia, innowacyjne metody wydają się być bardziej interesujące. W artykule zawarto również informacje o stosowanych środkach dydaktycznych, które mogą być wykorzystane w szkołach, na kursach językowych, a także do samodzielnej nauki języka angielskiego. Niektóre z nich związane są z technologią, inne wymagają tylko uruchomienia wyobraźni i możliwe są do zastosowania w różnych grupach wiekowych, a także na różnych poziomach zaawansowania.

Słowa kluczowe: język angielski, glottodydaktyka, metodyka, innowacje w edukacji.

Wprowadzenie

Kluczem do efektywnego nauczania jest wzbudzenie u uczniów zainteresowania danym przedmiotem. W dobie technologii staje się to coraz trudniejsze. Każdego dnia jesteśmy bombardowani tysiącami obrazów i dźwięków płynących z telewizji, Internetu, czy telefonów komórkowych. Nasze zmysły przyzwyczajają się do tego bogactwa doznań i nie potrafimy wyobrazić sobie życia bez technologii.

Nic dziwnego, że podręczniki zdaniem wielu osób to przeżytek. Jednak w większości szkół są one głównym, a czasami jedynym narzędziem w rękach nauczyciela. Lekcje, podczas których uczniowie korzystają wyłącznie z podręczników nie są zbyt interesujące dla młodych umysłów. A przecież wystarczy dodać kilka nowych elementów, aby przyciągnąć ich uwagę. Przygotowanie lekcji opartej o inne materiały niż klasyczny podręcznik wcale nie musi być pracochłonne i wymagać zaawansowanych umiejętności informatycznych – istnieją ogromne bazy materiałów, które przypadną do gustu uczniom w każdym wieku.

Niniejszy artykuł poświęcony jest tradycyjnym i nowoczesnym metodom nauczania języka angielskiego. Nie można jednoznacznie stwierdzić, które z nich są bardziej efektywne. Jednak, gdy spojrzymy na obie grupy oczami współczesnego ucznia, innowacyjne metody wydają się być bardziej interesujące. W artykule zawarto również informacje o stosowanych środkach dydaktycznych, które mogą być wykorzystane w szkołach, na kursach językowych, a także do samodzielnej nauki języka angielskiego. Niektóre z nich związane są z technologią, inne wymagają tylko uruchomienia wyobraźni i możliwe są do zastosowania w różnych grupach wiekowych, a także na różnych poziomach zaawansowania.

Konwencjonalne metody nauczania języka angielskiego

W miarę wzrostu popularności języka angielskiego powstawały nowe metody, które miały zapewnić obcokrajowcom skuteczną naukę tego języka. Na przestrzeni lat powstało wiele metod: niektóre z nich, ze względu na małą skuteczność lub popularność nie przetrwały do dziś, inne wciąż mają rzesze fanów zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – The Grammar Translation Method

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa była jedną z pierwszych metod nauczania języka angielskiego. Metoda ta początkowo była używana do nauczania wyłącznie łaciny i greki. Według twórców tej metody podstawowym celem nauki było "opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne czytanie i rozumienie tekstów" (Komorowska, 2005, s. 26).

Podczas zajęć opartych na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej uczniowie tłumaczyli teksty z języka angielskiego na język ojczysty. Umiejętności, na które był kładziony największy nacisk to pisanie i czytanie, natomiast mówienie i rozumienie ze słuchu zostały zepchnięte na drugi plan.

Metoda ta wiązała się również z koniecznością zapamiętywania zasad gramatycznych oraz dużej ilości słownictwa. Warto podkreślić, że "metoda gramatyczno-tłumaczeniowa przedkładała język literacki nad ten używany na co dzień przez użytkowników języka obcego" (Larsen-Freeman, 1986, s. 17).

Techniki charakterystyczne dla tej metody mogą okazać mało interesujące dla współczesnych uczniów, dlatego coraz mniej nauczycieli opiera swoje zajęcia wyłącznie na tłumaczeniu anglojęzycznych tekstów. Aczkolwiek nie można zupełnie rezygnować z metody gramatyczno-tłumaczeniowej, można przygotować pojedyncze ćwiczenia oparte na zasadach właśnie tej metody.

Metoda bezpośrednia – The Direct Method

Głównym celem metody bezpośredniej było przygotowanie uczniów do prowadzenia konwersacji w języku obcym. W odróżnieniu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, największą uwagę zwracano na umiejętność posługiwania się językiem mówionym.

Podczas zajęć prowadzonych według metody bezpośredniej, język ojczysty nie jest używany ani przez nauczyciela, ani przez uczniów – "w celu wyjaśnienia nowych słówek nauczyciel pokazuje przedmioty lub obrazki" (Larsen-Freeman, 1986, s. 29).

Metoda bezpośrednia cieszy się dużym uznaniem zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, przede wszystkim dlatego, że uczy praktycznych umiejętności. Jedynym minusem tej metody może być problem z przełamaniem bariery językowej u nieśmiałył uczniów.

Metoda audiolingwalna – The audio-lingual method

Metoda audiolingwalna, znana również jako "Michigan Method", do dziś jest jedną z najpopularniejszych metod nauczania języka angielskiego. "Powstała podczas II wojny światowej w USA jako najszybszy i najskuteczniejszy sposób nauczania żołnierzy; rozpowszechniła się na świecie jako pierwsza naukowa metoda nauczania języków obcych" (Komorowska, 2005, s. 27).

Podobnie jak w przypadku metody bezpośredniej, głównym celem nauki w metodzie audiolingwalnej było używanie języka obcego w komunikacji, jednak większą wagę przywiązywano nie do poszerzania zasobów słownictwa, lecz do wyuczenia się struktur gramatycznych (Larsen-Freeman, 1986, s. 29).

Techniką charakterystyczną dla metody audiolingwalnej jest wielokrotne powtarzanie danych struktur (ang. *drills*). Skutkiem tej techniki jest zjawisko "przeuczenia" (ang. *overlearning*) – uczniowie zapamiętują materiał poprzez ciągle powtarzanie (Komorowska, 2005, s. 27).

W metodzie audiolingwalnej "uczenie się ma następować bezrefleksyjnie, wyłącznie poprzez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie; nie zachęca uczniów do żadnych prób samodzielnego mówienia" (Komorowska, 2005, s. 27). Jest do minus tej metody, gdyż wyłącznie powtarzanie zdań, a nie formułowanie własnych może okazać się nużące dla uczniów.

Niekonwencjonalne metody nauczania języka angielskiego

Dynamiczny rozwój dydaktyki, w tym dydaktyki języków obcych, postępująca cyfryzacja metodyki nauczania języków obcych oraz coraz większe oczeiwania uczniów i słuchaczy kursów językowych spowodowały powstawanie coraz to nowszych, efektywniejszł i efektowniejszł metod nauczania i uczenia się języków obcych. Metody te, zostały zaprezentowane poniżej.

Suggestopedia – Desuggestopedia

Twórca tej metody – Georgi Lozanov – twierdził, że "umysł ludzki posiada znaczne rezerwy, które można uruchomić zapewniając poczucie bezpieczeństwa poprzez relaks zmierzający do usunięcia negatywnych emocji i stresu" (Komorowska, 2005, s. 27).

Metoda Suggestopedii na pierwszym miejscu stawia komfort uczniów, który często jest zapewniony przez wystrój sali przypominającej bardziej salon niż typową szkolną klasę. W takiej sali często znajdują się materiały w postaci np. plakatów, z których uczniowie mimowolnie przyswajają nowe słownictwo i struktury gramatyczne.

Ważnym elementem tej metody, który pozwala uczniom zdystansować się do swoich błędów, jest odgrywanie scenek (ang. *role plays*), w których przyjmuje się nową tożsamość. Ta technika umożliwia naukę zwrotów i wyrażeń używanych w codziennych sytuacjach, rozwija ona również wyobraźnię uczniów.

Nieodłączną częścią Suggestopedii jest chwalenie uczniów nawet za najmniejsze postępy, czy też wykonanie prostego zadania – zachęca ich to do dalszej nauki (Komorowska, 2005, s. 27).

Podstawowe założenia Suggestopedii (zapewnienie przyjaznej atmosfery, pochwały) powinny być stosowane jako nieodłączna część współczesnej edukacji, gdyż niewątpliwie poprawiają efektywność przyswajania nowej wiedzy.

Cicha metoda – The Silent Way

Metoda, której twórcą był Caleb Gattegno, jest dość nietypowa, gdyż pierwszoplanową postacią jest tu uczeń, a nie nauczyciel, tak jak w konwencjonalnych metodach nauczania (Larsen-Freeman, 1986, s. 53).

Nauczyciel przedstawia nowy materiał, a następnie milknie, pozwalając uczniom rozwijać możliwości językowe. Wszystkie elementy języka – gramatyka, słownictwo, wymowa – są tak samo ważne i powinny być rozwijane równolegle (Larsen-Freeman, 1986, s. 65).

Metoda ta rozwija samodzielność uczniów oraz uczy ich polegania wyłącznie na swojej wiedzy. Jednak cicha metoda może nie sprawdzić się u nieśmiałył uczniów, którzy nie lubią wypowiadać się przed grupą, ponieważ boją się popełnić błąd.

Metoda reagowania całym ciałem – The total physical response method

The total physical response, czyli metoda reagowania całym ciałem zakłada, że "uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia – milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią przekazu" (Komorowska, 2005, s. 29). Nowe słowa (na przykład czasowniki) są przyswajane poprzez zobrazowanie ich znaczenia ruchami ciała.

Pierwszą umiejętnością językową, która jest rozwijana w metodzie reagowania całym ciałem jest rozumienie języka – umiejętność ta jest kluczowa, ponieważ nauczyciel wydaje polecenia w języku obcym. Język mówiony jest ważniejszy od języka pisanego (Larsen-Freeman, 1986, s. 107).

Metoda reagowania całym ciałem świetnie sprawdza się u młodszych uczniów oraz u kinestetyków. Jednak z pewnością nawet starsi uczniowie będą z chęcią uczestniczyć w takich zajęciach.

Counselling language learning/Community language learning

Nazwa metody CLL nie ma polskiego odpowiednika, jednak niektórzy nazywają ją "nauczaniem doradczym", ponieważ nauczyciel występuje tu właśnie w roli doradcy ucznia. Metoda ta wykorzystuje w nauczaniu wiele technik terapeutycznych i psychoanalitycznych (Komorowska, 2005, s. 31).

Metoda ta miała na celu zmniejszyć stres uczniów przez przyjazne środowisko (podobnie jak w metodzie Sugestopedii). Nauczyciel odgrywa w metodzie CLL bardzo ważną rolę – przyjaznego pomocnika służącego radą. Uczniowie mogą używać języka ojczystego, jednak zadaniem nauczyciela jest tłumaczenie tych wypowiedzi na język obcy, aby uczniowie próbowali je zastosować samodzielnie.

Metoda CLL rozwija u uczniów refleksyjne słuchanie – ich wypowiedzi w języku obcym są nagrywane, a następnie analizowane. W ten sposób uczniowie stopniowo mogą przejmować odpowiedzialność za własne postępy w nauce (Larsen-Freeman, 1986, s. 89).

Nie można jednoznacznie stwierdzić, które z nich są bardziej skuteczne, ponieważ skuteczność danej metody jest uwarunkowana przez wymagania i umiejętności ucznia.

Warto jednak zwrócić uwagę, że niekonwencjonalne metody nauczania języka angielskiego bardziej skupiają się na uczuciach ucznia. Zapewnienie komfortu (zarówno fizycznego, jak i psychicznego) z pewnością wpływa pozytywnie na proces uczenia.

Nowoczesne metody i środki dydaktyczne w nauczaniu języka angielskiego wykorzystywane w szkołach

Z wielu badań psychologicznych wynika, że proces uczenia się zachodzi najszybciej poprzez działanie – wykorzystanie teorii w praktyce. Dlatego podczas zajęć warto używać jak najwięcej metod aktywizujących, które nie tylko urozmaicą lekcję, lecz także ułatwią zapamiętywanie nowego materiału. Poniższa piramida uczenia się pokazuje jaka część wiedzy przekazana przez nauczyciela zostaje przyswojona przez uczniów.

Najmniej skuteczną metodą jest wykład – uczniowie zapamiętują z niego tylko 5% informacji. Tak niski procent przyswojenia wiedzy wynika z niemożności skoncentrowania uwagi na jednym elemencie, który często bywa monotony i mało ciekawy. Procent przyswajania wiedzy rośnie wraz ze wzrostem zaangażowania uczniów w przebieg zajęć. Smutnym faktem jest to, że wykład, który jest najmniej skuteczną metodą przekazywania wiedzy jest często jedyną metodą wykorzystywaną przez nauczycieli.

Metody omówione poniżej należą do grupy "uczenie przez działanie", gdzie procent przyswojonej wiedzy wynosi od 40% aż do 90%. Nie tylko sprzyjają one efektywnemu uczeniu, lecz także potrafią zaciekawić i zachęcić uczniów do działania (Ziółkowski, 2015, s. 113).

Tablica interaktywna

Tablica interaktywna to wielofunkcyjny środek dydaktyczny, który łączy elementy tablicy, na której można pisać i rysować, ekranu do wyświetlania prezentacji i komputera.

Tablica interaktywna staje się znaczącym narzędziem edukacyjnym, które poszerza możliwości współczesnego nauczyciela. Ułatwia ona łączenie tradycyjnego wykładu z prezentacją materiałów multimedialnych, umożliwia także wykonywanie ćwiczeń i rozwiązywanie zadań.

Wykorzystanie tablicy interaktywnej podczas zajęć wyrabia nawyk koncentracji podczas zajęć oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności za własną pracę. Poza tym, zajęcia z wykorzystaniem tablicy interaktywnej są o wiele ciekawsze niż zajęcia, które opierają się wyłącznie na słuchaniu nauczyciela.

Przykłady wykorzystania tablicy interaktywnej na lekcji języka angielskiego:

1. porządkowanie informacji, np. przyporządkowanie pojęć do ich definicji, uporządkowanie elementów w zbiorach, uzupełnianie brakujących wyrazów w zdaniu itp.
2. rozwiązywanie quizów, testów, krzyżówek.

Korzystanie z tablicy interaktywnej pozwala uczniom wchodzić w różnorodne interakcje z wyświetlanym materiałem. Angażuje one wiele zmysłów, co pozwala na pełniejsze przyswojenie wiedzy. Tablica interaktywna jest idealnym środkiem dydaktycznym dla wzrokowców i kinestetyków.

Warto dodać, że tablica interaktywna będzie spełniała swoje zadanie i przynosiła korzyści tylko wtedy, gdy nauczyciele będą odpowiednio przeszkoleni do korzystania z niej oraz gdy osobą najczęściej używającą tablicy interaktywnej będzie uczeń, a nie nauczyciel.

Flipped classroom – Odwrócone nauczanie

Flipped classroom, czyli odwrócone nauczanie lub też odwrócona szkoła jest pomysłem stworzonym przez

Khan Academy. Założeniami odwróconego nauczania jest zamiana zadań, które są wykonywane przez uczniów w trakcie zajęć z tymi wykonywanymi w domu. Uczniowie otrzymują materiały teoretyczne, z którymi powinni się samodzielnie zapoznać się w domu, natomiast w czasie zajęć odbywa się dyskusja na temat tych materiałów oraz ćwiczenie umiejętności praktycznych powiązanych z ich tematyką. W trakcie nauczyciel wyjaśnia wątpliwości lub trudniejsze zagadnienia i przechodzi do części praktycznej (Czekaj-Kotynia, 2013, s. 58).

Przeniesienie elementu przyswajania teorii ze szkoły do domu ma swoje wady i zalety. Największą wadą odwróconego nauczania jest to, że każdy uczeń może zapoznać się z otrzymanymi materiałami w różnym stopniu, niektórzy mogą nie zrobić tego wcale, przez co wykonanie części praktycznej nie będzie miało takiego samego efektu dla wszystkich uczniów. Natomiast plusem tej metody jest mobilizacja uczniów do rozwijania swoich umiejętności. Jeżeli nauczyciel odpowiednio zmotywuje uczniów do dokładnego zapoznania się z materiałami (np. przez zainteresowanie ich aktywnościami w części praktycznej), wówczas zaangażowanie uczniów wzrośnie, a wraz z nim efektywność uczenia się.

Nauczyciel może przygotować interaktywny materiał (np. audio-video), który z pewnością bardziej zachęci uczniów do zapoznania się z nim niż ten w tradycyjnej papierowej formie. Wymaga to jednak od nauczyciela poświęcenia dodatkowego czasu oraz co najmniej podstawowych umiejętności w obsłudze takich programów komputerowych jak PowerPoint, czy Movie Maker.

Peer learning

Peer learning opiera się właśnie na założeniu wzajemnego uczenia się – uczeń uczy ucznia. Nauczyciel przed rozpoczęciem pracy w szkole musiał dokładnie opanować materiał z zakresu danego przedmiotu, aby móc przekazać go uczniom, wytłumaczyć trudniejsze zagadnienia oraz odpowiedzieć na czasami zaskakujące i szczegółowe pytania.

Peer learning jest drogą do zwiększenia efektywności procesu nauczania. Cenią ją sobie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Metoda ta najlepiej sprawdza się podczas pracy w grupach, gdzie uczniowie mają możliwość wzajemnej wymiany informacji i umiejętności. Zazwyczaj *peer learning* odbywa się wyłącznie podczas zajęć lekcyjnych, jednak czasami uczniowie mogą otrzymać zadanie do wykonania w grupach w czasie pozalekcyjnym (Czekaj-Kotynia, 2013, s. 70).

Jest to metoda godna polecenia, głównie ze względu na swoją efektywność. Dodatkowym plusem tej metody jest wzrost szacunku uczniów do nauczyciela, ponieważ mogą zaobserwować na swoim przykładzie, a także rówieśników z grupy, jak ciężko jest wytłumaczyć dane zagadnienie.

Projekty edukacyjne

Metoda projektu edukacyjnego jest coraz częściej stosowana przez nauczycieli oraz jest metodą lubianą przez uczniów w każdym wieku. Oprócz rozwijania umiejętności przedmiotowych, uczniowie mają możliwość rozwoju takich umiejętności jak: kooperacja w grupie, samodzielne poszukiwanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, prezentacja i ewaluacja efektów pracy własnej oraz zespołowej.

W metodzie projektu możemy wyróżnić trzy płaszczyzny aktywności edukacyjnej uczniów:

- emocjonalną – działanie uczniów w projekcie jest ukierunkowane na kształtowanie u nich określonych postaw oraz realizację celów wychowawczych;
- intelektualną – poprzez wykonywanie wyznaczonych im zadań uczniowie gromadzą i utrwalają określony zasób wiedzy, konstruują własne zasoby informacji;
- praktyczną – pozyskane i przetworzone podczas pracy w projekcie informacje uczniowie wykorzystują w rozwiązywaniu problemu praktycznego, doskonaląc przy tym określone umiejętności i kompetencje.

Żeby uzyskać pożądaną efekt projektu, powinien on być właściwie przygotowany i zrealizowany. Ważnym zadaniem metody projektu edukacyjnego jest rozwijanie u uczniów organizacji, pracy w grupie oraz podejmowania kluczowych decyzji.

Drama

We współczesnej edukacji coraz częściej pojawiają się metody nauczania, które oprócz przekazywania wiedzy mają na celu ułatwienie uczniom odkrycie naturalnych zdolności i możliwości oraz stymulują ich rozwój (Świeca, 2012, s. 23). Jedną z takich metod jest drama. Sprzyja ona wszechstronnemu rozwojowi uczniów i przygotowuje ich do używania języka angielskiego w codziennych sytuacjach (w sklepie, u lekarza, w restauracji). Poza tym rozwija ona kreatywność zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Najbardziej rozpowszechnioną odmianą dramy są tzw. *role plays* – krótkie scenki z życia codziennego. Są one także elementem metody Suggestopedii, gdzie mają one na celu pomóc uczniom zdystansować się do swoich błędów. *Role plays* można stosować z uczniami w każdym wieku i na każdym poziomie zaawansowania. Świetnie sprawdzają się zarówno jako rozgrzewka lub jako przerywnik w trakcie lekcji.

Gamifikacja

Niewątpliwie każde dziecko w wieku szkolnym uwielbia gry. Może wtedy uciec w wymyślony świat, gdzie wypełnia kolejne misje i przechodzi na coraz wyższe poziomy. Niestety gry komputerowe często wygrywają z nauką – dzieci wolą przejść kolejny poziom, niż odrobić zadanie domowe. A co gdyby połączyć gry i edukację?

Od niedawna możemy się spotkać z pojęciem "gamifikacja". Jest to uzupełnienie edukacji o mechanizmy z

gier, które mają na celu mobilizację do działania i zwiększenie zaangażowania. Dzięki temu uczniowie dobrowolnie podejmują się wykonania zadań, do których zazwyczaj sami nie umieją się zmusić.

Potencjał gier jest doceniany przez coraz większą grupę nauczycieli. Wykładowcy z amerykańskich uniwersytetów (między innymi Lee Sheldon z Indiana University, który jest pionierem gamifikacji) już od pewnego czasu gamifikują swoje kursy. Gamifikacja w Polsce nadal jest czymś nowym, jednak Polskie Towarzystwo Badania Gier realizuje projekt badawczy na temat gamifikacji szkolnictwa wyższego, we współpracy z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Uniwersytetem Jagiellońskim w Krakowie. Na całym świecie powstaje coraz więcej szkół, w których proces kształcenia opiera się głównie w oparciu o gry: Playmaker School w Kalifornii (założona przez Melinę i Billa Gatesów), Efterscole w Danii, czy też Quest to Learn w Nowym Jorku. W tych szkołach uczniowie wykorzystują zdobytą wiedzę do przechodzenia kolejnych zadań-misji.

Współcześni nauczyciele starają się uczynić z procesu nauki zabawę, ponieważ wtedy uczniowie chętniej angażują się w te procesy. Poza tym nie od dziś wiadomo, że wiedza podana w sposób ciekawy i przyjemny (nawet jeśli dotyczy skomplikowanych zagadnień) jest przyswajana szybciej i zapamiętywana na dłużej.

W procesie gamifikacji przyswojenie wiedzy jest utożsamiane z wygraną. Oprócz poszerzenia wiedzy z danego przedmiotu, uczniowie rozwijają zdolności logiczne, analityczne, taktyczne, uczą się planować i wyciągać wnioski.

Niektóre z metod i środków dydaktycznych przedstawionych powyżej są bardziej popularnie, niektóre niestety mniej. Metody te przede wszystkim wymagają większego zaangażowania ze strony nauczyciela, odpowiednich umiejętności oraz wyposażenia szkoły. Nie można oczekiwać, że wszystkie szkoły radykalnie się zmienią i zupełnie zrezygnują z tradycyjnych metod nauczania. Jednakże nauczyciele powinni wykorzystywać nowoczesne metody jako chociaż elementy lekcji. Z pewnością będzie to pozytywnie rzutowało na stopień przyswojenia i zapamiętania materiału przez uczniów.

Nowoczesne metody i środki dydaktyczne wykorzystywane na kursach językowych i do samodzielnej nauki

Kursy językowe cieszą się coraz większą popularnością. Korzystają z nich zarówno dorośli, którzy przez dobrą znajomość języka obcego chcą podnieść swoje kwalifikacje zawodowe, a także dzieci i młodzież. W tym momencie nasuwa się pytanie dlaczego dzieci i młodzież uczęszczają na zajęcia w szkołach językowych? Czyżby nauka języka obcego w szkole nie była wystarczająca? Dzieci i młodzież uczęszczają do szkół językowych z trzech powodów:

- zbyt mała liczba godzin języka obcego,
- nauczyciel nie jest w stanie dostosować tempa zajęć do każdego ucznia,
- szkoły językowe są lepiej wyposażone oraz wykorzystują wyłącznie nowoczesne metody nauczania.

Niektóre osoby chcące nauczyć się języka obcego, próbują osiągnąć to samodzielnie. Na rynku jest dostępny ogromny zasób materiałów do samodzielnej nauki języka angielskiego, jednakże lepsze efekty (szczególnie u początkujących uczniów) przynosi nauka z wykwalifikowanym nauczycielem, który poprawia błędy i któremu można zadać pytania.

Poniżej zebrane zostały metody, które są używane przez szkoły językowe oraz mogą być wykorzystywane do samodzielnej nauki języka obcego.

E-learning

Pierwszą i obecnie najbardziej popularną metodą uczenia się języka angielskiego jest e-learning, czyli nauczanie na odległość (przez Internet) z wykorzystaniem technologii komputerowych.

E-learning różni się od tradycyjnego nauczania sposobem komunikacji między uczniem i nauczycielem. W tradycyjnym nauczaniu nauczyciel przebywa z uczniem w tym samym pomieszczeniu, natomiast w e-learningu, który jest także nazywany nauczaniem zdalnym, uczeń i nauczyciel nie muszą znajdować się w tym samym miejscu (Hyla, 2005, s. 19).

Wyróżnia się cztery wariacje e-learningu – są one zróżnicowane ze względu na wartości miejsca i czasu:

- ten sam czas, to samo miejsce
- ten sam czas, różne miejsca
- różne czasy, to samo miejsce
- różne czasy, różne miejsca

Na podstawie tych czterech wariantów powstały cztery modele e-learningu:

- Model synchroniczny - model ten jest bliski tradycyjnemu modelowi nauczania. Uczniowie znajdują się w tym samym miejscu w tym samym czasie, jednak przekazywanie wiedzy oraz wykorzystanie jej w praktyce ma miejsce w środowisku sieciowym.

- Model asynchroniczny – w tym modelu kształcenie odbywa się w dowolnym czasie, a uczniowie i nauczyciel znajdują się w różnych miejscach. Brakuje tutaj bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, natomiast kontakt pośredni jest bardzo dobrze rozwinięty i ma miejsce np. na forum dyskusyjnym lub za pośrednictwem chatów i poczty elektronicznej.

- Model komplementarny (*blended learning*) – jest modelem hybrydowym, który łączy model

synchroniczny, asynchroniczny oraz m-learning (*mobile learning*). Model komplementarny jest używany jako wsparcie tradycyjnego nauczania. *Blended learning* to mieszana metoda kształcenia, łącząca naukę elektroniczną z jej tradycyjnymi formami. Metoda ta zyskuje coraz większą popularność, głównie ze względu na wysoką skuteczność nauczania. *Blended learning* pozwala także na zredukowanie kosztów procesu kształcenia oraz umożliwia elastyczną organizację kursu językowego, co rzutuje na wysokim komforcie nauki.

- Model samokształcenia – charakterystyczne dla modelu samokształcenia jest całkowity brak kontaktu między uczestnikami procesu kształcenia oraz jego indywidualny tryb. Materiały są przekazywane uczniom za pośrednictwem Internetu, często są to prezentacje multimedialne lub pliki audiowizualne. Bardzo ważne jest sposób opracowania materiałów przez nauczyciela – powinny być na tyle jasne, aby uczniowie mogli poradzić sobie z nimi samodzielnie. Dużym minusem modelu samokształcenia jest to, że jest to model bierny – uczniowie nie mają możliwości wykorzystania nabytej wiedzy na przykład w konwersacji w języku obcym (Szablowski, 2009, s. 17).

Strony internetowe do samodzielnej nauki

Internet daje mnóstwo możliwości osobom chcącym nauczyć się języka obcego: blogi, wideo blogi oraz strony internetowe, na których można znaleźć zarówno teorię, jak i ćwiczenia.

Poniżej zaprezentowano kilka popularnych stron internetowych do samodzielnej nauki języka angielskiego:

- <http://www.angprofi.pl> – jest to darmowy kurs, w skład którego wchodzi 60 lekcji; wszystkie materiały zostały opracowane przez lektora języka angielskiego. Zakres materiału nie ogranicza się wyłącznie do gramatyki i słownictwa, osoby korzystające z tej strony mogą także poszerzyć swoją wiedzę o historii i kulturze krajów anglojęzycznych;

- www.angielski-online.pl – jest to także darmowa strona do nauki języka angielskiego. Można tam znaleźć teorię gramatyczną, słownictwo z różnych kategorii oraz wiele ćwiczeń (zarówno gramatycznych, jak i leksykalnych);

- www.angielski-kursy.pl – to kolejna darmowa baza materiałów dla osób chcących uczyć się języka angielskiego. Strona ta jest głównie skierowana dla początkujących uczniów;

- www.ang.pl – jest to zbiór zagadnień gramatycznych i leksykalnych wraz z ćwiczeniami, a także wzory wypracowań w języku angielskim. Znajdziemy tu także nagrania, dzięki którym możemy ćwiczyć wymowę nowo poznanych słów i wyrażeń;

- www.lang-8.com – to darmowa strona do ćwiczenia pisania różnego rodzaju tekstów użytkowych. Osoby uczące się języka dodają napisane teksty, a native speakerzy sprawdzają i poprawiają je.

Kolejnym źródłem wiedzy dla osób uczących się języka angielskiego, bez bezpośredniego udziału nauczyciela są blogi językowe:

- www.engeash.net – blog prowadzony przez doktora filologii angielskiej, jest to zbiór ciekawszych oraz trudniejszych zagadnień językowych;

- www.englishtea.blog.pl – oprócz gramatyki i słownictwa znajdziemy tu również przepisy kuchni angielskiej;

- www.antyteksty.com – jest to blog idealny dla osób, które lubią się uczyć języka angielskiego na podstawie tekstów piosenek. Każdy wpis zawiera przetłumaczony tekst piosenki oraz omówione słówka i zagadnienia gramatyczne.

Dużą popularnością wśród osób uczących się języka angielskiego cieszą się także wideo blogi lub zbiory krótkich filmów. Oto kilka najczęściej odwiedzanych kanałów w serwisie Youtube:

- *Speak English with Misterduncan* - zaczął publikować krótkie filmy do nauki języka angielskiego w 2006 roku. Poczuciem humoru oraz ciekawie przygotowanymi zagadnieniami zyskał sobie rzeszę fanów – jego kanał odwiedziło już ponad 55 milionów użytkowników;

- *Real English* jest świetnym kanałem dla początkujących uczniów. Każdy z krótkich filmów zawiera angielskie napisy, co ułatwia zrozumienie materiału. Dodatkowo, do każdego filmu dostępne są ćwiczenia, dzięki którym można sprawdzić rozumienie ze słuchu.

- *BBC Learn English* – kanał ten jest prowadzony przez znaną stację radiowo-telewizyjną. Filmy dostępne na kanale *BBC Learn English* starają się pokazać "żywy język" – możemy tu znaleźć scenki przedstawiające sytuacje z życia codziennego, wywiady i rozmowy z Brytyjczykami.

Kursy multimedialne

W miarę rozwoju technologicznego, tradycyjne podręczniki przybrały formę interaktywnych kursów multimedialnych. Osoby chcące samodzielnie nauczyć się języka angielskiego lub pogłębiać swoją wiedzę mają ogromny wybór takich kursów, ponieważ są one dostępne w pełnym zakresie poziomów zaawansowania (A1 – C 2).

Oto kilka przykładów interaktywnych kursów multimedialnych:

- *"Profesor Henry – intensywny kurs"* – Kurs ten jest dostępny na poziomach od A1 do B2. W jego skład wchodzi cztery płyty CD oraz książka "Angielski w ćwiczeniach". Na płycie, oprócz 32 uporządkowanych tematycznie lekcji, możemy znaleźć filmy, animacje, interaktywne dialogi, nagrania profesjonalnych lektorów, ćwiczenia i testy. Ucząc się z tym kursem rozwijamy wszystkie umiejętności językowe. Zaletami tego kursu są

następujące funkcje: opcja drukowania fiszek oraz możliwość śledzenia postępów w nauce. Dodatkowym plusem "Intensywnego Kursu" jest możliwość stosowania go z wykorzystaniem tablic interaktywnych;

- *"Angielski raz a dobrze"* – jest to kurs przygotowany przez wydawnictwo Lingo. Kurs zawiera trzy płyty CD, eBook oraz audiobook. Kurs składa się z 30 lekcji o aktualnej tematyce (Internet, biznes, itp.). Celem kursu jest rozwój praktycznych umiejętności językowych, czyli komunikacji i rozumienia ze słuchu;

- *"Tell Me More"* – jest jednym z najpopularniejszych i najchętniej kupowanych językowych kursów multimedialnych nie tylko w Polsce, lecz także w całej Europie – wybrało go już ponad 6 milionów użytkowników. Z tego kursu korzystają także międzynarodowe firmy, uniwersytety oraz szkoły językowe. Kurs jest dostępny na wszystkich poziomach zaawansowania. Osoby, które nie znają swojego poziomu zaawansowania mogą wykonać test pozycjonujący.

- *Wydawnictwo Edgard* – stworzyło wiele językowych kursów multimedialnych. Najpopularniejsze z nich to:

- Seria Horror / Kryminał / Thriller z ćwiczeniami – Audiobook,
- Angielski MultiPakiet dla początkujących,
- Kurs dla wiecznie początkujących,
- Business English,
- Konwersacje dla zaawansowanych,
- Angielski Słówka – Vocabulary Trainer.

Aplikacje mobilne

Aplikacje mobilne do nauki języka angielskiego są świetnym rozwiązaniem dla zabieganych osób. Korzystając z nich można uczyć się praktycznie wszędzie. Niektóre z takich aplikacji są płatne, niektóre są darmowe. Poniżej przedstawiono kilka przykładów aplikacji mobilnych do nauki języka angielskiego:

- *"AnyMemo"* – jest to aplikacja w formie fiszek do nauki nowych słówek. W tej aplikacji można korzystać z ogromnej bazy słówek, a także dodawać nowe. "AnyMemo" posiada zaawansowany algorytm, który ułatwia naukę – każde ze słówek może być oznaczone na skali od 1 (nieznajomość) do 6 (bardzo dobra znajomość). Na podstawie tej skali, system przygotowuje system powtórek na kolejną sesję z programem.

- *"LearnEnglish Grammar"* – to aplikacja stworzona przez British Council. W jej darmowej wersji znajdziemy ćwiczenia na trzech poziomach zaawansowania. Istnieje również możliwość dokupienia ćwiczeń na kolejnych poziomach. Aplikacja skupia się wyłącznie na gramatyce angielskiej.

- *"MyWordbook"* – aplikacja ta ma formę interaktywnego słownika. W aplikacji tej zawarte są zestawy najbardziej przydatnych słów w języku angielskim wraz z ich definicjami oraz przykładowymi zdaniami. Materiały pochodzą ze słowników Cambridge University Press. Można również pobierać zestawy słówek dostosowane do indywidualnych potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego.

- *"Sounds Right"* – to aplikacja w formie interaktywnej tablicy fonetycznej. Pozwala ona z łatwością opanować angielską wymowę, która jest bardzo ważnym elementem nauki języka.

- *"LearnEnglish Audio and Video"* – jest to seria podcastów i filmików wraz z dołączonymi interaktywnymi transkrypcjami, słowniczkami i ćwiczeniami na rozumienie ze słuchu.

Metody i środki dydaktyczne przedstawione powyżej są wykorzystywane w szkołach językowych, a także do samodzielnej nauki języka. Mają one wiele zalet, ale mają też swoje wady. Największą ich zaletą jest interesująca, często interaktywna forma kursu. Wiele osób ceni sobie na przykład kursy multimedialne, czy aplikacje mobilne, ze względu na możliwość nauki w każdym miejscu i o każdym czasie. Jednak ogromnym minusem większości z przedstawionych sposobów nauki języka angielskiego jest brak kontaktu uczeń-nauczyciel oraz uczeń-uczeń.

Coraz więcej osób wybiera interaktywną formę nauki języka angielskiego, niż chociażby tradycyjne kursy w szkołach językowych. Dzieje się tak głównie przez rozwój technologiczny oraz coraz szybsze tempo życia.

Podsumowanie

Ze względu na fakt, że język angielski jest językiem globalnym, na przestrzeni lat powstało wiele metod, które miały na celu ułatwić i usprawnić jego naukę. W ciągu kolejnych lat z pewnością powstaną nowe metody nauczania tego języka.

Nie można jednoznacznie stwierdzić, która z metod przedstawionych w niniejszym artykule jest najskuteczniejsza, ponieważ różni uczniowie mają zróżnicowane potrzeby, uczą się w innym tempie i startują z różnych poziomów. Jednak osoby uczące się języka samodzielnie lub na kursach indywidualnych mają możliwość dopasowania zakresu materiału, metod i środków dydaktycznych do swoich potrzeb. Taka nauka z pewnością przynosi widoczne efekty. Natomiast podczas zajęć grupowych, zarówno w szkołach publicznych, jak i w szkołach językowych, nauczyciel nie jest w stanie skupić swojej uwagi na każdym z uczniów, odpowiedzieć na wszystkie pytania, a przede wszystkim dobrać metody, która będzie skuteczna dla całej grupy.

Przed nauczycielami języka angielskiego stoi więc trudne zadanie. Jednak na przeciw wychodzą im nowoczesne metody nauczania, które nie tylko czynią proces kształcenia interesującym, lecz także bardziej efektywnym. Im ciekawszy przebieg zajęć i im większa liczba zmysłów jest zaangażowana w proces uczenia się, tym większy procent materiału zostaje zapamiętany przez uczniów. Dlatego też współcześni nauczyciele

повинні як najczęściej користатися з інноваційних засобів дидактичних, котрі так насправді улагоджують їм передачу знань, а учням улагоджують процес навчання.

BIBLIOGRAFIA

1. Czekaj-Kotyńia K. Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia / K. Czekaj-Kotyńia. – Łódź, 2013.
2. Hyla M. Przewodnik po e-learningu / M. Hyla. – Kraków, 2005.
3. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych / H. Komorowska. – Warszawa, 2002.
4. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching / D. Larsen-Freeman. – 1986.
5. Mikina A. Jak wdrażać metodę projektów / A. Mikina. – Kraków, 2001.
6. Szablowski S. E-learning dla nauczycieli / S. Szablowski. – Rzeszów, 2009.
7. Świeca M. Drama w praktyce edukacyjnej / M. Świeca. – Ostrowiec Świętokrzyski, 2012.
8. Ziółkowski P. Teoretyczne podstawy kształcenia / P. Ziółkowski. – Bydgoszcz, 2015.

Ziółkowski P. Innovation Methodology in Glottodidactics.

The key to effective teaching is to arouse students' interest in the subject. In the age of technology, it becomes increasingly difficult. Every day we are bombarded with thousands of images and sounds coming from television, the Internet or mobile phones. Our senses get used to this wealth of experience and we can not imagine life without technology.

Not surprisingly, the books, according to many people are obsolete. However, in most schools they are the main and sometimes the only tool in the hands of the teacher. Lessons in which students use only textbooks are not very interesting for young minds. And just to add some new elements to attract their attention. Preparing lessons based on other materials than the classic textbook does not have to be labor-intensive and require advanced computer skills – there are huge base materials to cater for students of all ages.

This article is dedicated to traditional and modern methods of teaching English. You can not determine which of them are more effective. However, when we look at the two groups through the eyes of the modern student, innovative methods seem to be more interesting. The article also includes information concerning the means of teaching, which can be used in schools, language courses, as well as self-study English. Some of them are associated with the technology, others require only start the imagination and are possible to use in different age groups, as well as at various levels.

Key words: English, glottodidactics, methodology, innovation in education.

Жуковський П. Методичні інновації в глотодидактиці.

Джерелом ефективного навчання є підвищення інтересу учня до предмета, що вивчається. У час поширення технологій зробити це стає ще важче. Щодня на нас впливають тисячі зображень і звуків, які надходять з телебачення, Інтернету чи мобільних телефонів. Органи чуттів звикають до цього розмаїття, і ми вже не уявляємо свого життя без технологій.

Не викликає подиву поширена думка, що підручники відходять у минуле. Однак у більшості шкіл підручники є основним, якщо не єдиним знаряддям в руках учителя. Уроки, на яких учні використовують тільки підручник, не здатні зацікавити молоді уми. Хоча варто додати лише кілька нових елементів, щоб привернути увагу молоді. Підготовка до уроку, який ґрунтується на інших матеріалах, ніж звичайний підручник, загалом не є обтяжливою і не вимагає досконалих умінь володіння інформаційними технологіями – існують величезні бази матеріалів, які стануть до владби учням будь-якого віку.

Ця стаття присвячена традиційним і сучасним методам навчання англійської мови. Не можна стверджувати однозначно, які з них є найбільш ефективними. Однак якщо поглянути на обидві групи очима сучасного учня, то інноваційні методи видаються більш цікавими. У статті вміщено також інформацію про застосовувані дидактичні джерела, які можуть використовуватися в школах, на мовних курсах, а також для самостійного вивчення англійської мови. Деякі з них пов'язані з технологіями, інші вимагають тільки актуалізації уяви і можуть застосовуватися в різних вікових групах та на різних рівнях володіння мовою.

Ключові слова: англійська мова, глотодидактика, методика, освітні інновації.

УДК 372.881.1

С. В. Ващенко,

старший викладач

25960@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5468-0078

Н. В. Лихошвед,

старший викладач

sunnylightnl@gmail.ru

ORCID: 0000-0002-5773-2216

М. М. Сайко,

старший викладач

(Житомирський національний агроєкологічний університет)

mari.sayko.74@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2998-4133

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА БІБЛІОТЕКИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

У статті проаналізовані поняття "електронна медіа бібліотека", "монологічне мовлення", "монологічні мовленнєві вміння", "змішане навчання", запропонована класифікація мовленнєвих умінь, обґрунтована послідовність навчання усного мовлення засобами електронної медіа бібліотеки, визначені етапи використання аудіо- та відеоматеріалів як засобів навчання усного монологічного мовлення, описані режими змішаного навчання, обрано модель організації навчання, що найбільш сумісна з використанням електронної медіа бібліотеки

Ключові слова: *медіа бібліотека, іноземна мова, монологічне мовлення, структура, відеоматеріали, аудіо-матеріали, вміння.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасних інформаційних технологій та їх практичне використання суттєво впливають на освітній процес. Web-технології дозволяють зробити навчання більш ефективним, цікавим та насиченим. Їх використання при вивченні іноземних мов (ІМ) відкриває широкі перспективи, оскільки вони допомагають викладачеві ввести студентів у мовне середовище, організувати аудиторну та самостійну навчальну роботу по-новому. В той же час, перед викладачем постає низка методичних проблем, пов'язаних, в першу чергу, з такими факторами, як: недостатній рівень дослідження теоретичних і практичних можливостей використання тих чи інших Web-технологій у вирішенні практичних завдань іншомовної освіти, а також недостатня обізнаність викладача та студентів стосовно використання електронних навчальних програм. Розв'язання вказаних проблем залежить від особливостей Web-технологій та конкретних цілей навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато вітчизняних та зарубіжних вчених (і зокрема, В. Извозчиков, А. Велиховська, О. Коваль, А. Пеньков, О. Співаковський, А. Федоров, Б. Додж, Т. Марч, Н. Николаєва, Л. Россихіна, С. Балашова, Л. Телішевська та інші) присвятили свої роботи запровадженню ІКТ у навчальний процес. Можливості *використання ІКТ в освіті* досліджувалось такими вченими, як П. Гороль, Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Шестопалюк, Н. Дементієвська, Н. Морзе та ін.. Проблемам використання ІКТ у *вищій освіті* присвячені праці Н. Воропай, О. Курбатова, А. Петрова, М. Моїсєєвої, Е. Полат та ін. Поняття "змішане навчання" та особливості його запровадження в різних освітніх закладах вивчалось такими вченими, як К. Бугайчук, В. Кухаренко, К. Лісецький, І. Воротникова та ін. Нарешті використання *мультимедійних технологій* у навчанні, і зокрема в межах *електронних медіабібліотек* було розглянуто Л. Алешиним, Ю. Вороною, А. Бачуриною та ін.

Вивчення іноземної мови передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, аудіюванням, письмом та говорінням. Тому такі ресурси як медіа-бібліотека почали активно створюватися і використовуватись. На них викладач може розмістити медіа-файли у відео- та аудіо-форматі, а також у вигляді тексту та графіки. Але питання щодо керування процесом самостійної роботи з матеріалами медіа-бібліотеки в режимі змішаного навчання залишається відкритим. Не отримали достатнього вивчення, зокрема, проблеми навчання студентів немовних ВНЗ усного мовлення засобами електронної медіа бібліотеки. Це зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті полягає у вивченні та аналізі особливостей використання медіа-бібліотеки як засобу розвитку усномовленнєвих умінь студентів немовних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо деякі ключові поняття нашого дослідження.

Медіа бібліотека – це Web-технологія, яка використовується сьогодні в самих різних галузях знань і, тим самим, доводить своє право на існування. Вона визначається як менеджер для роботи з медіа даними, тобто особливий спосіб збереження медіа файлів (зображень, презентацій, аудіо- та відеофайлів), який полегшує систематизацію та доступ до збереженого матеріалу. За допомогою медіа

бібліотеки створюється структура медіа колекцій, які в подальшому можна використовувати залежно від цілей навчання [1].

Використання медіа бібліотек при викладанні ІМ набуває сьогодні все більшої популярності, але це питання потребує глибшого методичного обґрунтування. Розглянемо деякі приклади медіа бібліотек для вивчення англійської мови та їх структуру. Як показав проведений аналіз, вони включають в себе повторювані рубрики. В результаті ранжування їх за ознакою частоти використання (від найбільш до найменш популярних) було складено наступний перелік з 4 найбільш вживаних опцій:

- *Текстові файли* (підручники, журнали, художня література, словники, розмовники, теми, інформація про мовні іспити та умови їх складання, статті для тих, хто вивчає ІМ, субтитри для відеофільмів, підручники та завдання з граматики, фонетичні матеріали) [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].
- *Відео- та аудіофайли* (аудіокнижки, аудіоуроки, аудіокурси, аудіозаписи діалогів, вимова нових слів, реклама, науково-популярні фільми, відеохроніки, відеопародії, відеокліпи, відеопроводи видатних людей, художні фільми, он-лайн радіо англійською, пісні) [2; 4; 5; 8].
- *Комплексні (іноді інтерактивні) навчальні програми* [5; 7; 8].
- *Графічні та текстово-графічні файли* (фото та ілюстрації з коментарями, лексичні картки з картинками) [5; 8].

Використання текстових та текстово-графічних файлів, розміщених у медіа бібліотеках, підпорядковується тим же методичним принципам, за якими організується аудиторна робота в цілому. Інтерактивні навчальні програми зазвичай супроводжуються поясненнями та правилами і не потребують додаткових методичних розробок. Тому найбільшій потенційній труднощі представляє робота у відео- та аудіоформаті. Це пов'язано з тим, що матеріали медіа бібліотеки повинні бути опрацьованими студентами в режимі самостійної роботи. В даній статті розглядаються можливості їх використання як засобу навчання усного монологічного мовлення.

У свою чергу, поняття "**монологічне мовлення**" ми розуміємо, слідуючи за С. Ю. Ніколаєвою та ін., як організований вид усного мовлення, безпосередньо направлений на співрозмовника чи аудиторію, що передбачає висловлювання однієї людини [9: 167].

Монологічне мовлення зазвичай виконує такі **функції**:

1. Інформативна.
2. Впливова.
3. Виразальна.
4. Розважальна.
5. Ритуально-культува.

Як вважають деякі вчені, для вищих навчальних закладів найбільш актуальною є *інформативна функція* монологічного мовлення [10], яка допомагає реалізувати основну мету навчання – передавати отриману чи нову інформацію іншим учасникам усної комунікації. Але це не зменшує значення інших функцій монологу при вивченні іноземної мови.

З методичної точки зору, навчання монологічного мовлення передбачає розвиток уміння логічно, повно і комунікативно мотивовано формулювати усномовленнєве висловлювання [11: 131]. У відповідності зі своєю комунікативною метою він існує у **формі**:

1. Монологу-повідомлення;
2. Монологу-опису;
3. Монологу-роздуму;
4. Монологу-розповіді;
5. Монологу-переконання.

Розглянемо можливості використання аудіо- та відео ресурсів медіа бібліотек при навчанні усному монологічному мовленню.

Роль аудіо- та відеоматеріалів при навчанні дуже велика, оскільки студенти відразу можуть відчути себе в мовному середовищі. Це допомагає їм побороти психологічний бар'єр, що дуже важливо при вивченні іноземної мови. Використання візуального компоненту на заняттях є дуже важливим, оскільки студенти можуть не тільки чути, але і бачити та аналізувати ситуацію. Перегляд відео сприяє кращому запам'ятовуванню, підвищує мотивацію студентів.

Використання аудіовізуальних засобів навчання усному мовленню зазвичай проходить від аудіювання до усного мовлення по **схемі**:

I. Навчання аудіювання:

1. Передбачення.
2. Зняття лінгвістичних труднощів.
3. Організація активного прослуховування через постановку комунікативних завдань.
4. Одноразове чи дворазове прослуховування аудіо- та відеоматеріалів з наступним виконанням конкретних завдань.

II. Навчання усного монологічного мовлення:

1. Побудова окремих висловлювань з використанням прослуханого матеріалу.
2. Розширення висловлювань і побудова висловлювань з використанням опор.
3. Побудова самостійних висловлювань текстового рівня.

М. М. Увайсова описує цей процес як послідовність етапів:

- Слухаємо – розуміємо;
- Слухаємо – обговорюємо (найбільш ефективними є спочатку письмові завдання по аудіо- чи відео файлу, таким чином студенти закріплюють прослухану інформацію, а далі проходить її обговорення);
- Слухаємо – відтворюємо (завдання, які викладач може дати на даному етапі: вирази своєю думку; як би ви поступили на місці героя і т.д.) [12].

Розглянемо **методичні моделі використання медіа-бібліотек** як засобу розвитку усномовленнєвої компетенції студентів немовних ВНЗ. Останнім часом під впливом інформатизації суспільства та освіти концепція організації іншомовного навчання почала трансформуватись, здійснюється частковий перехід від стандартних, очних методів навчання, які вимагають щоденного відвідування уроків, до більш сучасних, електронних. Пріоритетом навчання стало не запам'ятовування інформації, а розвиток мислення та здатності до самоосвіти. Такий режим навчання отримав назву "**змішаний**" (англ. blended). Він вимагає поєднання очного та віртуального режимів.

Вчені виділяють декілька **моделей** змішаного навчання, розглянемо їх більш детально.

Ротаційна модель – означає вивчення он-лайн курсу дисципліни та очні заняття в групах для виконання проєктів, обговорень та індивідуальні заняття по завершенню курсу. Її різновидом є ротаційна модель з зупинками – під час навчального он-лайн курсу студенти можуть проводити декілька аудиторних занять для обговорення матеріалу.

Індивідуальна ротаційна модель – передбачає індивідуальне вивчення матеріалу та індивідуальне обговорення його з викладачем, проведення індивідуальних занять. Для кожного студента розробляється індивідуальний графік навчання. Для викладачів така модель навчання займає багато часу, адже матеріал повинен бути підлаштований під індивідуальні особливості кожного студента [13].

Flex Model (гнучка модель) – навчання студентів відбувається переважно он-лайн під постійним керівництвом викладача, лише інколи вони зустрічаються аудиторно, щоб обговорити деякі питання [13].

Self-Blend Model (модель самостійного змішування) – це така модель змішаного навчання, коли студенти навчаються не лише за допомогою основного курсу, а додатково ще вивчають інформацію з інших Інтернет-програм та ресурсів, безкоштовних курсів, тобто вони самостійно доповнюють навчальний курс [13].

Збагачена віртуальна модель – викладач та он-лайн платформа повністю забезпечують студента навчальною програмою [13].

Як бачимо, змішана система навчання має низку переваг – це і особистий темп для кожного студента при індивідуальному навчання, і робота в команді, і постійний рух вперед, орієнтація на сильних студентів, а також постійний професійний розвиток викладачів, пошуки нових прийомів та методів організації роботи студентів та навчальних матеріалів, створення навчальної он-лайн платформи – медіа-бібліотеки [14].

Медіа-бібліотеки набувають все більшого вжитку в навчальному процесі, вони знаходять собі місце в будь-якій із описаних вище моделей навчання [14]. Проте постає питання щодо вибору відповідної моделі змішаного навчання. На нашу думку, найорганічніше для цього підходить змішане навчання у так званому **режимі переключення** (Flipped Mode). Він передбачає, що студенти навчаються під керівництвом викладача, проте окремі підтеми вивчають самостійно як частину самостійної роботи, спираючись на інструкції, розміщені в Інтернеті та консультуючись з викладачем. Використовуючи даний режим, можна поглибити знання та вміння студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, враховуючи все вище сказане, ми можемо зробити наступні висновки:

1. використання медіа бібліотеки при навчанні іншомовного усного мовлення є корисним фактором, який сприяє підвищенню його ефективності;
2. навчання монологічного мовлення засобами читання та аудіювання передбачає побудову комплексної методики, що складається з 2 основних етапів: навчання читання / аудіювання та навчання усного мовлення на їх основі;
3. найдоцільнішим режимом змішаного навчання ми вважаємо режим переключення, оскільки він може бути інтегрований у традиційну практику вивчення іноземної мови у школі.

В даному контексті нам видається, що **перспективним напрямом подальшого дослідження** є визначення особливостей змісту каталогів медіа бібліотек, призначених для вивчення студентами немовних ВНЗ іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Контент-менеджер // Навчальний курс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://dev.1c-bitrix.ru/learning/course/?COURSE_ID=34&CHAPTER_ID=04471.
2. WWW.ENGLISHBIBLIOTEKA.RU [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://englishbiblioteca.ru/>.
3. Електронна бібліотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://by-chgu.ru/category/english>.
4. Книжкова полиця [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.english-2days.narod.ru/library.html>.
5. Begin English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://begin-english.ru/biblio/>.
6. Macmillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.macmillandictionary.com/>.
7. BBC. Learning English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>.
8. English Space. Спеціалізована анотована електронна бібліотека для тих, хто вивчає англійську мову [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.englishspace.com/>.
9. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / С. Ю. Ніколаєва. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
10. Роль презентацій у розвитку монологічного мовлення учнів на уроці російської мови // Фестиваль педагогічних ідей "Відкритий урок" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/577041/>.
11. Мисечко О. С. Методика навчання англійської мови у середній школі : [навчальний посібник-практикум для студентів]. – Житомир : Полісся. – 2002. – 256 с.
12. Увайсова М. М. Використання відеоматеріалів при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / М. М. Увайсова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Philologia/5_136831.doc.htm.
13. Змішане навчання як модель використання інформаційно-освітніх ресурсів [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1174>.
14. Бугайчук К. Модели смешанного обучения [Електронний ресурс] / К. Бугайчук. – Режим доступу : http://e-lpro.blogspot.com/2014/06/blog-post_3046.html.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kontent-menedzher [Content-Manager] // Navchalnyi kurs [Training Course] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://dev.1c-bitrix.ru/learning/course/?COURSE_ID=34&CHAPTER_ID=04471.
2. WWW.ENGLISHBIBLIOTEKA.RU [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://englishbiblioteca.ru/>.
3. Elektronna biblioteka [The Electronic Library] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://by-chgu.ru/category/english>.
4. Knyzhkova Polytysya [The Bookshelf] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.english-2days.narod.ru/library.html>.
5. Begin English [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://begin-english.ru/biblio/>.
6. Macmillan Dictionary [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.macmillandictionary.com/>.
7. BBC. Learning English [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>.
8. English Space. Spetsializovana anotovana elektronna biblioteka dlya tykh, khto vyvchaye angliis'ku movu [English Space. The Specialized Annotated Electronic Library for English Learners] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.englishspace.com/>.
9. Nikolayeva S. Yu. Metodika vykladannia inozemnykh mov u serednykh navchalnykh zakladakh [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary Educational Institutions] : [pidruchnyk] / S. Yu. Nikolayeva. – Vyd. 2-ge, vypr. i pererob. – K. : Lenvit, 2002. – 328 s.
10. Rol' presentatsiy u rozvytku monologichnogo movlennia uchniv na urotsi rosiys'koi movi [The Role of Presentations in the Development of Pupils' Monological Speech at the Lesson of Russian] [Elektronnyi resurs] // Festival' pedagogichnykh idey "Vidkrytyi urok" [Festival of Pedagogic Ideas "Model Lesson"]. – Rezhym dostupu : [/festival.1september.ru/articles/577041/](http://festival.1september.ru/articles/577041/).
11. Mysechko O. Ye. Metodika navchannia angliis'koi movy u seredniy shkoli [The Methods of Teaching English at Secondary School] : [navchalnyi posibnyk-praktykum dlya studentiv]. – Zhytomyr : Polissia. – 2002. – 256 s.
12. Uvaysova M. M. Vykorystannia videomaterialiv pry vyvchenni inozemnoi movy [The Use of Video-Materials in the Process of Learning English] [Elektronnyi resurs] / M. M. Uvaysova. – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Philologia/5_136831.doc.htm.
13. Zmishane navchannya yak model' vykorystannia informatsiyno-osvitnikh resursiv [Blended Learning as a Model of Information and Communication Resources Application] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1174>.
14. Bugaychuk K. Modeli smeshannogo obuchenia [Models of Blended Learning] [Elektronnyi resurs] / K. Bugaychuk. – Rezhym dostupu : http://e-lpro.blogspot.com/2014/06/blog-post_3046.html.

Ващенко С. В., Лихошвед Н. В., Сайко М. М. Особенности использование медиа библиотеки как средства обучения иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов.

В статье проанализированы понятия "электронная медиа библиотека", "монологическая речь", "монологические речевые умения", "смешанное обучение". Предложена классификация речевых умений, обоснована последовательность обучения устной речи посредством электронной медиа библиотеки,

определены этапы использования аудио- и видеоматериалов как средств обучения устной монологической речи, избрана модель организации обучения, наиболее совместимая с использованием электронной медиа библиотеки.

Ключевые слова: *медиа библиотека, иностранный язык, монологическая речь, структура, видеоматериалы, аудио-материалы, умения.*

Vaschenko S. V., Likhoshvied N. V., Sayko M. M. The Peculiarities of Media Library Application as a Means of Teaching Students of Non-Linguistic Universities a Foreign Language.

In the article the authors analyze the terms "electronic media library", "monological speech", "monological speech skills", "blended learning". Electronic media library is defined as a manager for manipulating media data, i.e. a special way of storing media files (pictures, presentations, audio- and video files) that enables to keep them in order and to use them easily and conveniently. The term "monological speech" is understood as an organized kind of oral speech that is immediately addressed to an interlocutor or some audience and presupposes a speech of one person.

The classification of speech skills is suggested, the order of teaching monological speech by means of electronic media library is substantiated, the stages of using audio- and video materials as means of teaching monological speech are defined.

The authors analyze existing modes of blended learning to select the one that is the most compatible with using electronic library. Among them there are: Individual Rotation Model (that presupposes independent learning of material and its individual discussion with a teacher, and also tutorials organization); Flex Model of teaching students (that means mainly online education guided by a teacher, classroom meetings are organized periodically to discuss questions that arise); Self-Blend Model (that obliges students not only to study the core course, but they also have to learn information from Internet-programs, resources, free courses – they have to complete the course content); Enriched Virtual Model (using which teachers work using online platform that supplies all the materials and activities necessary for students). The latter model was chosen as the most appropriate for using media library.

Key words: *media library, foreign language, monological speech, structure, video materials, audio materials, skills.*

УДК 4У(07)

І. В. Голубовська,

кандидат філологічних наук, доцент

holubovskaiv@yandex.ua

ORCID: 0000-0002-0875-8487

О. А. Гордієнко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

YELENA_G@i.ua

ORCID: 0000-0003-3384-3656

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті розглянуто актуальні проблеми формування професійної готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи до викладання зарубіжної дитячої літератури на уроках літературного читання як засобу вдосконалення їх педагогічної майстерності. З метою надання методичної допомоги студентам-практикантам здійснено теоретичний аналіз досліджуваної проблеми і подано її теоретичні засади; запропоновано відповідні методичні рекомендації, зроблено висновки та окреслено перспективи подальших досліджень в означеній галузі.

Ключові слова: зарубіжна дитяча література, професійна готовність, педагогічна майстерність, літературне читання, спеціальні знання, вміння й навички, сприймання художнього тексту, професійна підготовка, навчальні програми та підручники.

Постановка проблеми. У час відродження культурних традицій актуальним є прилучення дітей до високих моральних та естетичних цінностей, розвитку в учнів почуття прекрасного. З цією метою педагоги початкової школи повинні на уроках літературного читання активно використовувати кращі твори зарубіжних письменників, що у свою чергу сприятиме формуванню кваліфікованого читача, майбутнього пошанувача художнього слова. На думку відомого фахівця в царині зарубіжної словесності Євгена Брандіса, перекладна література для наймолодших читачів "впливає на формування свідомості та естетичних смаків у дітей та підлітків. Тому керівництво читанням і добір літератури для рекомендації юним читачам – задача серйозна і важлива в педагогічному значенні" [1: 10].

Колектив кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка забезпечує викладання декількох навчальних курсів, так чи інакше пов'язаних із світовим красним письменством для найменших читачів: "Література іноземної мови для дітей дошкільного віку" (ННІ педагогіки, напрям підготовки "Дошкільна освіта"), "Іноземна література для дітей" (центр післядипломної освіти та довузівської підготовки, напрям підготовки "Початкова освіта"), "Дитяча література" (ННІ педагогіки, напрям підготовки "Початкова освіта"). Навчальні курси "Література іноземної мови для дітей дошкільного віку" та "Іноземна література для дітей" безпосередньо спрямовані на вивчення текстів зарубіжних авторів. Чинний навчальний план не передбачає спеціалізованої підготовки майбутніх учителів початкової школи із світової дитячої літератури, тому з метою поглиблення знань студентів у цій важливій галузі один із змістових модулів дисципліни "Дитяча література" пов'язаний із вивченням зарубіжного красном письменства. У процесі вивчення матеріалу студенти ознайомлюються з творчим набутокм видатних майстрів слова, із кращими зразками українськомовних літературних перекладів; іноземні художні тексти зіставляються з вітчизняними, при цьому враховується країнознавчий аспект (акцентування на екзотичних властивостях, притаманних іншим народам і культурам).

Проблема підготовки студентів 4 курсу ННІ педагогіки до викладання зарубіжної словесності на уроках літературного читання залишається актуальною. На жаль, майбутні вчителі початкових класів не завжди мають належний рівень професійної готовності до такої роботи. На актуальність вивчення цього розділу в курсі дитячої літератури вказує й загальний невисокий рівень обізнаності студентів із розмаїттям творів іноземної літератури, що засвідчило анкетування студентів, проведене перед вивченням даної дисципліни. Читаючи й аналізуючи твори зарубіжних авторів, не всі четвертокурсники виявили сформовані вміння роботи з текстом (порівнювати переклади казок; виділяти цікаві для дітей факти з біографії письменника; зосереджуватися на головному під час опрацювання великої за обсягом інформації тощо).

Крім того, ознайомлюючи дітей із літературою інших народів, молодий педагог може опинитися в ситуації, коли учням незрозумілі окремі слова або й взагалі зміст твору через незнання звичаїв, традицій, специфіки менталітету різних народів. Поінформованість про особливості національних культур дає можливість розтлумачити не тільки певні слова й вирази в тексті, а й досягнути всю глибину твору. Саме

тому у процесі підготовки майбутнього вчителя доцільно запроваджувати спеціальну роботу з формування особистості, наділеної широким кругозором, обізнаної з культурою інших країн. Такий педагог допоможе учням правильно зрозуміти твір іноземної літератури, краще сприйняти художній текст, відчувати емоційну насолоду від його впливу.

У цьому сенсі зростає роль професійної готовності майбутнього вчителя до означеного виду діяльності. На думку Алли Линенко, професійна готовність студента – особистісна якість, котра виявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ [2: 125]. Ця якість допоможе майбутньому фахівцеві успішно реалізовувати свої професійні функції, правильно використовувати здобуті досвід і знання, зберігати самоконтроль і долати перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника ВНЗ до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення й підвищення кваліфікації. Саме від рівня професійної підготовки вчителя залежить, яку особистість він сформує [3: 17].

Спираючись на визначення науковців, схематично зображуємо професійну готовність як своєрідний комплекс компонентів: 1) спеціальних знань і умінь (психологічних, педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих, методичних, предмету викладання тощо); 2) психолого-педагогічних дій (які мають цілеспрямований, планомірний характер); 3) морально-психологічних якостей особистості (зокрема, цілеспрямованість, креативність, самостійність, глибоке переконання в соціальній значущості своїх дій тощо). На наш погляд, в описаному комплексі провідну роль відіграє перший компонент – спеціальні знання, вміння й навички, а серед них – насамперед знання предмету викладання і сформованість умінь та навичок, які з'являються і в молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми вивчення літератур інших народів досліджували літературознавці, письменники, перекладачі: Є. Брандіс, Т. Габбе, Л. Брауде, Н. Демурова, Є. Еткінд, С. Маршак, К. Чуковський, Н. Шерешевська, М. Яснов, Д. Затонський, О. Чирков та ін. Питання психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку в нього адекватних змісту педагогічної діяльності особистісних якостей залишаються в центрі уваги сучасних психолого-педагогічних досліджень: зокрема, питання професійної підготовки майбутнього вчителя, змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та ін.), удосконалення технологій навчання майбутніх учителів (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко та ін.), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Кавторадзе, М. Поташник, Т. Яценко та ін.); шляхів інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності (В. Андреев, Н. Гузій та ін.), орієнтації студентів вищих педагогічних закладів на творчість (І. Гуткіна, П. Щербань, Р. Шакуров та ін.). Праці зарубіжних дослідників Дж. Гільмера, А. Краллі, Ф. Лезера, Х. Г. Мелорна, Я. Хлавса присвячені психології творчості, формуванню професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в початкових класах.

Усе це свідчить про важливість означених проблем, про постійний інтерес науковців до них. Водночас залишаються актуальними питання, що потребують окремого вивчення.

Мета статті – розглянути актуальні проблеми викладання зарубіжної літератури на уроках літературного читання в початкових класах та формування готовності майбутніх учителів до її вивчення в школі як засобу вдосконалення їх педагогічної компетенції (для здійснення методичної допомоги вчителям початкової школи та студентам-практикантам). Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й узагальнити теоретичні засади формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з вивчення творів зарубіжної літератури на уроках літературного читання;
- запропонувати науково обґрунтовані рекомендації щодо викладання зарубіжної літератури для дітей у контексті виховання в них споконвічних загальнолюдських цінностей.

У процесі досягнення поставлених мети й завдань використовувалися такі **методи дослідження**:

1) **теоретичні**: аналіз і синтез психолого-педагогічних, літературознавчих і методичних праць із досліджуваної проблеми; метод теоретичного прогнозування для визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези та завдань дослідження; узагальнення педагогічного досвіду вивчення літературних творів для визначення теоретико-методичних засад дослідження; аналіз навчальних програм, підручників;

2) **емпіричні**: бесіди з учителями-практиками, зі студентами ННІ педагогіки; аналіз відвіданих занять, усних відповідей і письмових робіт студентів.

Виклад основного матеріалу. Серед актуальних проблем викладання зарубіжної літератури для дітей варто назвати такі: 1) виховання кваліфікованого читача, прищеплення інтересу до читання літератури, виховання читацької культури учнів та студентів; 2) вивчення зарубіжної літератури в контексті діалогу культур; 3) проблема відбору літератури для дитячого та юнацького читання, добір найкращого перекладу; 4) робота над поняттям "переклад", знайомство з перекладачами творів зарубіжної літератури на українську мову; 5) порівняння образів і сюжетів творів різних народів,

осмислення їх національної специфіки; 6) формування професійної компетентності майбутнього вчителя, який володіє і вміло впроваджує методи, прийоми, форми навчання, що спонукатимуть активність учнів, перетворюють їх на суб'єкт навчання під час вивчення творів зарубіжної літератури; 7) позааудиторні заняття як засіб підвищення загального культурного рівня учнів та студентів, розширення їхнього кругозору, формування світогляду.

Як відомо, саме в школі формується кваліфікований читач, виховується його читацька культура, що передбачає насамперед любов до книги, сукупність знань, умінь та почуттів читача, котрі дозволяють йому повноцінно й самостійно сприймати та засвоювати художню літературу. Відповідно до нової програми з літературного читання для учнів 2-4 класів, "читацька компетентність є особистісно-діяльним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета "Читання". У процесі навчання відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні" [4].

Одним із шляхів формування читацької культури учнів молодшої школи є вивчення творів зарубіжної літератури в контексті діалогу культур. У навчальних програмах для початкових класів передбачено вивчення зарубіжної літератури: другокласники мають ознайомитися з казками народів Європи; третьокласники та четвертокласники – з авторськими текстами. Укладачі програми подають список прізвищ письменників без називання конкретних художніх творів. Зокрема, учні 3 класу повинні вивчити казки, оповідання, уривки з повістей Петра Єршова, Олександра Пушкіна, Ганса-Крістіана Андерсена, Якоба та Вільгельма Грімм, Захаріаса Топпеліуса, Астрід-Анни-Емілії Ліндгрєн, Божени Немцової, Миколи Носова, Миколи Сладкова, вірші Самуїла Маршака, Агнії Барто, Бориса Заходера, Янки Купала, Джанні Родарі. Четвертокласникам пропонується прозовий набуток Віктора Гюґо, Марка Твена, Джозефа-Редьярда Кіплінґа, Алана-Олександра Мілна, Джека Лондона, Михайла Пришвіна, Едуарда Успенського, Миколи Носова, Льюїса Керролла.

Відповідно до чинної програми розроблені декілька підручників з літературного читання (для шкіл з українською мовою навчання) таких науковців, як Н. Богданець-Білоskalенко, М. Зоряна, О. Коваль, М. Коченгіна, В. Науменко, О. Савченко, М. Чумарна. Наприклад, у читанках для 2-4 класів Олександри Савченко зарубіжна література представлена казками народів Європи, текстами братів Грімм, Карло Колоді, Астрід Ліндгрєн, Олександра Пушкіна, Ганса-Крістіана Андерсена, Джанні Родарі.

Оскільки в багатьох школах України вивчають англійську, німецьку та французьку мови, в цьому курсі більш докладно розглядається література названих країн. Знайомство з англійською літературою можна почати з усної народнопоетичної творчості та з найвідомішої збірки фольклору Англії – "Вірші матінки Гусині" ("Mother Goose's Rhymes"). До збірки увійшло багато пісеньок, які попервах навіть не призначались дітям. Власне, "дитячими" їх стали називати на початку ХІХ століття. Більшість віршів збірки є гумористичними, проте деякі з них мають повчальний зміст. Їх називають пісеньками, хоча це досить умовне визначення, бо вони склалися зовсім не для співу. Іноді ці віршики розповідають співучо, скоромовкою або на власний розсуд. Наприклад, пісенька "Котик-Воркотик": *"Котику-Воркотику, / йдеш ти звідкіля? / У палаці був я, / бачив короля! / Котику-воркотику, / що ж ти там робиш? / Я під ліжком мишку / мало не схопив!"* (Переклад Н. Забіли).

Вивчення німецької усної народної творчості пов'язано передусім з іменами видатних фольклористів братів Якоба та Вільгельма Грімм. Вони ретельно дослідили середньовічну німецьку літературу, зібрали та обробили багато казок, легенд, народних переказів, випустили "Німецьку міфологію", яка стала підґрунтям для розвитку одного з напрямів фольклористики [5: 45]. У казках братів Грімм людськими якостями (мовлення, мислення, діяльність) наділені не тільки тварини й рослини, а й неживі предмети. На основі текстів казок братів Грімм можна розглянути особливості німецької літератури, а також і країнознавчі аспекти.

Знайомство з літературою Франції починається під час вивчення усної народнопоетичної спадщини цієї країни та творчості відомого казкаря Шарля Перро. Найпопулярніші жанри французької фольклорної поезії для дітей – лічилки, римовані загадки, пісеньки й балади.

Французькі народні казки нерідко схожі на казковий епос інших народів світу, – особливо ті, в яких діють тварини. Однак прикметною ознакою саме французьких казок є обмежене звертання до чарівних та потойбічних сил. Також цікаво, що у Франції здавна казки публікуються за провінціями, бо для різних регіонів країни характерні свої предмети побуту, звичаї та імена. У процесі вивчення фольклору зарубіжних народів варто звернути увагу на країнознавчі особливості, порівняти різні переклади однієї і тієї казки, знайти відмінності.

Засновником літературної казки вважається Шарль Перро – автор першої збірки французьких казок "Історії та казки минулих часів із повчанням". Друга назва книжки – "Казки матінки Гуски", через деякий час була запозичена як назва збірки англійського фольклору – "Вірші матінки Гусині". До збірки

Ш. Перро ввійшло 11 казок, три з них віршовані. Під час знайомства з творчістю Ш. Перро студентів може зацікавити той факт, що оригінальний варіант казок автора дещо відрізняється від звичного з дитинства сюжету. Наприклад, усім відома казка "Червона Шапочка" насправді закінчується смертю головної героїні. О. Плешкова наголошує на підступності як домінуючій рисі Вовка, котрий виступає антагоністом трьох жінок різного віку: дочки, матері й бабусі [7: 344].

Безсумнівно, вчитель має зважати на те, що вивчення зарубіжної літератури відбувається в контексті діалогу культур, коли учень робить спробу прийняти іншу культуру як один із можливих варіантів світосприйняття. У сучасному суспільстві зростає кількість громадян, котрі вільно володіють іноземними мовами, але можуть не знати й не розуміти традицій, світогляду народу, чю мову вивчають. Читання творів зарубіжної літератури в початковій школі є одним з шляхів, який дозволяє сформулювати сприйняття літератури та культури інших народів. На думку Є. Брандіса, у зарубіжних творах пізнаються країни, їх устрій, навіть історичні події та особи, проблеми та явища, такі, як: соціальні відносини, школа, екологія та багато іншого [8: 600].

Сучасні методисти (Н. Волошина, А. Лісовський) вважають, що вивчення творчості іноземних авторів стане ефективнішим, якщо його поглибити відомостями з української літератури; студентам буде цікаво дізнатися про інтерес вітчизняних письменників до зарубіжної словесності. Наприклад, відомо про захоплення Тараса Шевченка творчістю Уільяма Шекспіра; близько 1843 року Тарас Григорович виконав гравюру до трагедії "Король Лір" англійського класика. За спогадами скульптора Микешина, Кобзар товаришував із знаменитим американським трагіком Айрі Олдріджем (виконавцем ролі Ліра) і навіть намалював його портрет. Незадовго до смерті Т. Шевченко відвідав виставу за участю Олдріджа. У гримерній актора Микешин побачив Тараса Григоровича: "сльози градом котилися з його очей, і він бурхливими вигуками виявляв своє захоплення від гри" [9: 5]. Драматургія Шекспіра, зокрема трагедія "Річард III", неабияк вплинула й на Шевченкову творчість. Так, у 5 акті (сцена "Річард перед боєм") у сні до короля приходять тіні вбитих ним жертв, котрі проклинають його, передрікаючи поразку. Можливо, Тарас Григорович у поемі "Сон" відчув шекспірівські імпульси і змалював епізод, в якому душі загиблих козаків кружляють над пам'ятником Петру I, проклинаючи його за скоєні злочини проти них і України [9: 5].

Програма курсу "Дитяча література" передбачає вивчення творів Володимира Винниченка та Марка Твена. Антон Лісовський пропонує здійснити порівняльну характеристику образів Федька-халамидника" й Тома Соєра. Наприклад, можна звернути увагу на те враження, яке справляє кожен із героїв із перших сторінок одного і другого творів. Федько – сильний, впевнений у собі, буває грубим, може відібрати змія; але фактично в його грубошах немає зла; він завжди добрий, відвертий, каже правду про свої провини, хоч знає, що за них батько битиме. Том Соєр втілює в собі вічне хлоп'яче прагнення до романтики, до незвіданого, як і Федько-халамидник. Отже, обидва герої, кожен по-своєму, – діти, яким властиві неспокій, прагнення до пустошів, вони не є ідеальними, а саме це робить їх живими, такими, яких обожнюють дітлахи [10: 5].

Знайомство із зарубіжною літературою для сучасних дітей найчастіше відбувається завдяки перекладацькій діяльності багатьох письменників. Петро Білоус вважає переклад видом літературної творчості, який полягає у відтворенні тексту однієї мови іншою, при цьому перекладач прагне максимально наблизитися до форми і змісту оригіналу, зберегти й передати іншими мовними засобами його дух і смисл. Найоптимальніша умова перекладу – обізнаність перекладача з мовою оригіналу, з історією літератури і культури того народу, якому належить твір [10: 67–68]. Тому під час роботи з текстом належна увага приділяється й перекладачам, а саме: Н. Забілі, І. Малковичу, С. Маршаку, С. Михалкову, К. Чуковському – в англійській літературі; Т. Габбе, Г. Петнікову, Є. Поповичу, С. Сакидону – в німецькій літературі; В. Берестову, Т. Габбе, А. Григоруку, Р. Терещенку, М. Яснову – у французькій літературі. Недарма Є. Брандіс вважав, що "переклади з іноземних мов – найважливіший засіб обміну культурними цінностями, засіб, який допомагає зближенню і взаєморозумінню народів" [1: 10].

Читаючи іншомовні художні тексти, студенти можуть помітити, що в світовій літературі є багато казок із подібними сюжетами, персонажами. У свою чергу в казках з однаковими назвами можуть застосовуватися оригінальні сюжетні ходи, різні розв'язки. Наприклад, казки "Червона Шапочка", "Хлопчик-мізинчик", "Зачарована красуня" є в літературній спадщині й братів Грімм, і Ш. Перро. Ці казки мають схожих героїв чи близький сюжет, а от відмінності в побудові сюжету вказують на те, що казки оброблені різними авторами. Порівняльна характеристика таких казок спонукає до аналізу.

На етапі ознайомлення з іноземними творами XIX – XX століття та із сучасною зарубіжною літературою студенти можуть прочитати й проаналізувати художні тексти Ганса-Крістіана Андерсена, Джеймса-Метью Баррі, Дональда Біссета, Вільгельма Гауфа, Ернста-Теодора-Амадея Гофмана, Данієля Дефо, Петра Ершова, Джозефа-Редьярда Кіплінга, Льюїса Керролла, Карло Коллоді, Сельми-Оттілії-Лувіси Лагерльоф Астрід-Анни-Емілії Ліндгрєн, Самуїла Маршака, Алана-Александра Мілна, Олександра Пушкіна, Джанні Родарі, Льва Толстого, Корнія Чуковського та ін.

На заняттях студентам пропонуються такі види роботи: усний журнал, заочна подорож, тематичні виставки, переклад оригінальних фольклорних творів, складання віршованого тексту за дослівним перекладом. Урок літературного читання в початковій школі неможливий без використання ігрових моментів, творчих і пошукових завдань (виставка книжок, інсценування казок, пісеньок, розгадування та складання загадок, конкурс реклами книжки, вікторини, конкурси читців). Тому студенти виконують аналогічні завдання для того, щоб розуміти, як працювати з таким матеріалом у майбутньому.

Важко переоцінити й значення позааудиторних занять як засобу підвищення загального культурного рівня студентів, розширення їхнього кругозору, формування професійної готовності до означеного виду діяльності. Перегляд вистав за творами відомих авторів у ляльковому та музично-драматичному театрах розвиває естетичний смак, спонукає порівнювати, аналізувати. Цьому сприяє й відвідування виставок картин, участь у конкурсах читців, у засіданнях гуртків шанувальників поезії тощо. Отже, виконуючи самостійні, практичні, індивідуальні роботи, студенти готуються до професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, правильно організований процес професійної підготовки майбутніх учителів до викладання зарубіжної літератури на уроках читання в початковій школі сприяє формуванню у студентів міжкультурної компетенції, позитивного ставлення до іншого народу та його культури, а також виховує толерантність. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Так, на наш погляд, потребує окремого з'ясування розробка цілісної програми вивчення творів зарубіжної літератури на уроках читання в контексті здобутків сучасних педагогічних та виховних технологій, що сприятиме розвитку творчого потенціалу, мовленнєвих умінь студентів, а також подальшій ґрунтовній роботі з удосконалення їх професійної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брандис Е. От Эзопа до Джанни Родари / Е. Брандис. – М. : Просвещение, 1965. – 311 с.
2. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
3. Борисенко М. Міждисциплінарні зв'язки як засіб формування у студентів світоглядних поглядів / М. Борисенко // Вища школа. – 2004. – № 3. – С. 17–19.
4. Літературне читання : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів : 2 – 4 класи / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02-lit-chit.pdf>.
5. Будур Н. В. Зарубежная детская література : [учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений] / Н. В. Будур, Э. И. Иванова, С. А. Николаева, Т. А. Чеснокова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 304 с.
6. Зарубежная детская література : [учебник для студентов библиотечного факультета ин-тов культуры] / сост. И. С. Чернявская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 559 с.
7. Плешкова О. И. Эволюция литературных образов в мультфильме Г. Бардина "Серый волк энд Красная шапочка" / О. И. Плешкова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3 (1). – С. 344–348.
8. Путешествия дядюшки Тик-Так и др. сказки совр. зар. писателей : пер. с англ., исп., кит., ит. / сост. и послесл. Н. Шерешевской. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
9. Волошина Н. Й. Шевченко і зарубіжні літератури / Н. Й. Волошина // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – № 2. – С. 5.
10. Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі : [метод. посібник для студ. ВНЗ філолог. спец.] / упоряд. А. Лісовський. – Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2002. – 153 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Brandis E. Ot Ezopa do Dzhanni Rodari [From Ezop to Dzhanni Rodari] / E. Brandis. – M. : Prosveshchenie, 1965. – 311 s.
2. Lynenko A. F. Hotovnist' maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Readiness of a Future Teacher to Pedagogical Work] / A. F. Lynenko // Pedahohika i psyholohia [Pedagogy and Psychology]. – 1995. – S. 125–132.
3. Borysenko M. Mizhdystsiplinarni zviyazky yak zasib formuvannia u studentiv svitohliadnykh pohliadiv [Interdisciplinary Relations as the Means of Students World Outlook Formation] / M. Borysenko // Vyshcha shkola. – 2004. – № 3. – S. 17–19.
4. Literature chytannia : navchalna programa dlia zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Literary Reading : Study Program for Secondary Educational Establishments] : 2 – 4 klasy / O. Y. Savchenko, V. O. Martynenko, V. O. Naumenko, N. M. Kolesnikova, L. I. Lapteva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02-lit-chit.pdf>.
5. Budur N. V. Zarubezhnaia detskaia literatura [Foreign Children's Literature] : [ucheb. posobie dlia stud. sred. i vyshch. ped. учеб. Zavedenii] / N. V. Budur, E. I. Ivanova, S. A. Niklaeva, T. A. Chesnokova. – 2-e izd., stereotip. – M. : Akademia, 2000. – 304 s.
6. Zarubezhnaia detskaia literatura [Foreign Children's Literature] : [uchebnik dlia studentov bibl. fak. in-tov kultury] / sost. I. S. Cherniavskaia. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosveshchenie, 1982. – 559 s.

7. Pleshkova O. I. Evolutsiya liteaturnykh obrazov v multfil'me H. Bardina "Seryi volk i krasnaia shchapochka" [The Evolution of Literary Images in the Cartoon of N. Bardin "Grey Wolf and Little Red Riding Hood"] / O. I. Pleshkova // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo [Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod Journal]. – 2014. – № 3 (1). – S. 344–348.
8. Puteshestviia diadushki Tik-Tak [The Adventures of Uncle Tik-Tak and others] i dr. skazki sovr. zar. pisatelei : per. s anhl. , isp. , kit. , it. / sost. i poslel. N. Shereshovskoi. – M. : Pravda, 1989. – 608 s.
9. Voloshyna N. Y. Shevchenko i zarubizhni literatury [Shevchenko and Foreign Literatures] / N. Y. Voloshyna // Zarubizhna literatura v navchalnykh zakladakh [Foreign Literature at Educational Establishments]. – 1997. – № 2. – 5 s.
10. Vzaiemozviazky ukrainskoi i zarubizhnoi literatury v shkil'nomu kursi [Interconnections of Ukrainian and Foreign Literature at School Course] : [metod. posibnyk dlia stud. VNZ filoloh. spets.] / uporiad. A. Lisovskyi. – Zhytomyr : Vyd-vo ZDPU, 2002. – 153 s.

Голубовская И. В., Гордиенко Е. А. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к изучению произведений зарубежных писателей на уроках литературного чтения.

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования профессиональной готовности студентов – будущих учителей начальной школы к преподаванию зарубежной детской литературы на уроках литературного чтения как средства совершенствования их педагогического мастерства. С целью осуществления методической помощи студентам-практикантам произведён теоретический анализ исследуемой проблемы и дано её теоретическое обоснование; предложены соответствующие методические рекомендации, сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших исследований в данной отрасли.

Ключевые слова: зарубежная детская литература, профессиональная готовность, педагогическое мастерство, литературное чтение, специальные знания, умения и навыки, восприятие художественного текста, профессиональная подготовка, учебные программы и учебники.

Holubovska I. V., Hordiienko O. A. The Formation of Future Primary School Teachers' Professional Readiness for Studying Works of Foreign Writers during the Literary Reading Lessons.

The article highlights actual problems of formation of professional future primary education teachers' readiness for teaching foreign literature for children at the lessons of literary reading as the means of improving their professional excellence. As the professional readiness of a future teacher for the definite activity is of great importance, it is expedient in the process of a future teacher training to introduce special activities to form individuality with a wide outlook including knowledge of different cultures. The authors define professional readiness as a peculiar complex of components where the leading role is given to special knowledge, skills and habits and among them subject knowledge, formed skills and habits pupils are to acquire. The theoretical analysis of the investigated problem and theoretical foundation are represented to give undergraduates methodology assistance. The theoretical methods (analysis and synthesis of literature in psychology and pedagogy, literary and methodology works on the investigated problem; the method of theoretical prediction to define the object, the subject, the aim, the hypothesis and the tasks of the investigation; generalization of pedagogical experience; analysis of study programs and textbooks), and the empirical methods (discussions with teachers and students; the analysis of students' lessons, oral answers, and written works) have been used to reach the tasks and goals set in the investigation. The conclusions and further perspectives of the problems of the formation of future primary school teachers' professional readiness have been worked out. It is concluded that the correctly organized process of professional training of future primary school teachers assists students to form the necessary skills to use the knowledge of foreign literature in preparation of lesson plans which deepens the comprehension of literary text and facilitates their readiness to give lessons at the primary school level.

Key words: foreign children's literature, professional readiness, pedagogical excellence, literary reading, special knowledge, skills and habits, comprehension of literary text, professional training, study programs and textbooks.

УДК 37.026:004.032.6(045)

С. М. Денисенко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Національний авіаційний університет, м. Київ)
denisenko.svet@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8785-7784

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПАМ'ЯТІ ПРИ СТВОРЕННІ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

У статті представлено особливості проектування сучасних засобів навчання з урахуванням закономірностей пам'яті. Розкрито специфіку та значення пам'яті в ефективній реалізації навчальної діяльності. Сформульовано та обґрунтовано рекомендації до організації навчального контенту електронних освітніх ресурсів для забезпечення ефективного протікання усіх процесів пам'яті (запам'ятовування, відтворення, збереження). Наведено приклади авторських електронних освітніх ресурсів, де практично реалізовано визначені рекомендації.

Ключові слова: електронний освітній ресурс, мультимедіа, проектування, пам'ять.

Постановка проблеми. Широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітнє середовище змінило уявлення про навчальні матеріали. Поряд з традиційним підручником на заняттях у вузах рівноправно застосовуються і електронні освітні ресурси (ЕОР). Доступність засобів їх розробки відкрила можливість викладачам розробляти і використовувати різні види ресурсів на всіх видах занять, але одночасно і стала проблемою якісного подання навчального матеріалу. Адже важливо не просто розробити ЕОР, а відповідним чином організувати і представити навчальний матеріал, створити умови для його якісного засвоєння. А це можливо за умов врахування закономірностей всіх етапів навчального пізнання. **Метою роботи** є дослідження особливостей проектування сучасних засобів навчання з урахуванням такого етапу навчального пізнання, як запам'ятовування матеріалу, оскільки пам'ять є однією із основ будь-якої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика створення та практичного застосування ЕОР відображена в наукових працях таких вітчизняних фахівців як В. Ю. Бикова, В. П. Волинського, Л. І. Білоусової, Л. Е. Гризун, М. І. Жалдака, В. Ф. Заболотного, В. В. Лапінського, Н. В. Морзе, О. В. Співаковського, О. В. Чорноус. Особливості пам'яті вивчали Г. С. Абрамова, А. Ю. Агафонов, Л. С. Виготський, П. І. Зінченко, А. О. Смирнов, Т. Бьюзен. Є напрацювання, у яких здійснено визначення ефективних психолого-дидактичних засобів розвитку запам'ятовування при виконанні окремих видів навчальної діяльності, як от роботи Н. О. Писаренко Проте, чітко визначених вимог та обґрунтованих рекомендацій до подання навчального матеріалу в ЕОР з урахуванням особливостей пам'яті наразі недостатньо, що і спонукало до глибшого вивчення даного питання.

Виклад основного матеріалу. Пам'ять – неодмінна складова процесу пізнання. Перш ніж перетворитися в стійкі знання суб'єкта, сприйняте та усвідомлене повідомлення має бути порівняне з попереднім досвідом та вбудоване в наявні в нього когнітивні зв'язки. Пам'ять тісно пов'язана з увагою, сприйняттям, мисленням, обумовлена індивідуально-типологічними особливостями індивіда. Це складний психологічний процес, що забезпечує запам'ятовування, збереження, впізнавання і відтворення слідів попереднього досвіду [1; 2]. Пам'ять дозволяє людині накопичувати, зберігати та використовувати життєвий досвід, усі знання та навички.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел [1; 2; 3; 4] з'ясуємо основні закономірності пам'яті та визначимо можливості їх врахування при проектуванні мультимедійного контенту ЕОР.

За тривалістю закріплення і збереження матеріалу пам'ять буває операційна, короткотривала та довготривала. Усі ці види пам'яті беруть участь в отриманні та кодуванні поданого навчального матеріалу.

Операційна пам'ять (ультракоротка) – це сенсорний слід, що триває $\frac{1}{4}$ с. Цього часу достатньо для прийняття рішення про те, які частини навчального матеріалу піддадуться подальшому опрацюванню. Відповідно до цієї властивості, перше враження від сприйняття матеріалу має бути позитивним з обов'язковим акцентуванням особливо значимих елементів.

Надалі, повідомлення поступає в короткотривалу пам'ять, де зберігається приблизно 20 с. Тривалішому зберіганню сприяє внутрішнє промовляння того, що запам'ятовується. Короткотривалій пам'яті характерна обмежена ємність (одночасне утримання сягає 7 ± 2 одиниці матеріалу) тому кількість елементів у кадрі має бути обмеженою. Запам'ятовування більшого об'єму сприяє об'єднання окремих одиниць в цілісні блоки (2681379 запам'ятовується гірше ніж 268 13 79). Також характеризує короткотривалу пам'ять ефект краю – краще запам'ятовуються перші та останні елементи, тому самі значимі дані потрібно розташовувати на початку і/або в кінці інформаційного фрагменту. З короткотривалої пам'яті повідомлення поступає в довготривалу, де й зберігається.

Пам'ять буває мимовільна і довільна, безпосередня й опосередкована. Аналіз напрацювань про

мимовільну і довільну пам'ять наведено у праці [5]. Мимовільно запам'ятовується те, що викликає позитивні емоції, відповідає інтересам людини, включенню в діяльність і виступає як засіб розв'язання певної задачі. При безпосередньому запам'ятовуванні людина застосовує лише внутрішні можливості, а при опосередкованому – певні зовнішні чи внутрішні фактори. Посприятти опосередкованому запам'ятовуванню допоможе відповідним чином організоване подання матеріалу (його групування, виділення опорних пунктів, складання плану, структурування). На рис. 1. Наведено фрагменти ЕОР, де матеріал подано у структурованому вигляді.



Рис. 1. Фрагменти ЕОР із структурованим поданням матеріалу

Стійкість запам'ятовування навчального матеріалу суттєво обумовлена характером і якістю його представлення. Тобто, уже при поданні мультимедійного контенту потрібно створити умови для його ефективного запам'ятовування. Задля цього варто зважати на особливості запам'ятовування та загальні характеристики пам'яті. Пам'ять включає такі взаємопов'язані процеси: запам'ятовування, відтворення, збереження та забування засвоєного раніше [1; 3].

Запам'ятовуванню належить основне місце в пам'яті, оскільки забезпечує приймання, відбір і фіксацію сигналів та впливає на всі інші мнемічні процеси. Запам'ятовування залежить від змісту навчального матеріалу, його складності, структурованості; від індивідуальних особливостей особи, яка навчається: мотивації, зацікавленості, включеності в діяльність. Експериментально доведено, що успішність запам'ятовування навчального матеріалу значним чином визначається формою його викладу [3]. Окреслимо основні положення проектування мультимедійного контенту, що сприяють його успішному запам'ятовуванню.

Особливо важливим для успішного запам'ятовування є наявність установки: від налаштування особи, яка навчається, на запам'ятовування, від цього залежать його терміни, міцність і характер. Для акцентування важливого можна застосовувати засоби виокремлювання або піктограми.

Важливою умовою є активна робота особи, яка навчається, зі стороною, що транслює навчальний матеріал. Дотримання цієї умови, забезпечує запам'ятовування 75 % повідомлень. Відтак, при розробці інтерфейсу ЕОР важливо надати можливість особі, яка навчається, оперувати поданим контентом: переходити по сторінкам, керувати переглядом відео, регулювати звук тощо (рис. 2).



Рис. 2. Можливості керування переглядом відео

До основних законів пам'яті належить закон інтересу – усе цікаве запам'ятовується легко і без зусиль. Тому матеріал повинен бути цікавим, викликати бажання і задовольняти внутрішню потребу в пізнанні. Це досягається формуванням бажання до вивчення та цікавою формою подачі. Наприклад, розпочати вивчення нового матеріалу можна цікавою і влучною цитатою або оригінальними зображеннями (рис. 3).

Великий вплив на стійкість запам'ятовування здійснюють емоційні особливості навчального матеріалу: його привабливість, здатність викликати позитивні почуття і переживання. Емоційно забарвлений навчальний контент підвищує запам'ятовування в сім разів більше, ніж емоційно знебарвлений та байдужий. До того ж, емоційна складова інтерфейсу ЕОР, покликана сприяти виникненню психологічно комфортних умов навчання. Без психологічної напруги, занепокоєння, тривожності, в стані емоційного задоволення матеріал запам'ятовується значно краще.

Значущий вплив на стійкість запам'ятовування відіграє перше враження від матеріалу: чим воно

сильніше, тим яскравіший образ формується. Тому важливо усіма способами посилити перше враження від поданого матеріалу. При раціональному посиленні важливо подавати матеріал по різних каналах: записати, намалювати, проговорити. А при емоційному – викликати максимум емоцій, пов'язаних із матеріалом, що запам'ятовується.



Рис. 3. Приклади використання можливих способів зацікавлення

Оскільки нові повідомлення вбудовуються в існуючі когнітивні схеми людини, важливо, щоб навчальний матеріал подавався організовано, чітко структуровано. Цьому сприяє виділення основних думок за допомогою відповідних засобів, групування, встановлення зв'язків між елементами. Якнайкраще це забезпечить подання матеріалу в вигляді схем, таблиць тощо (рис. 4).

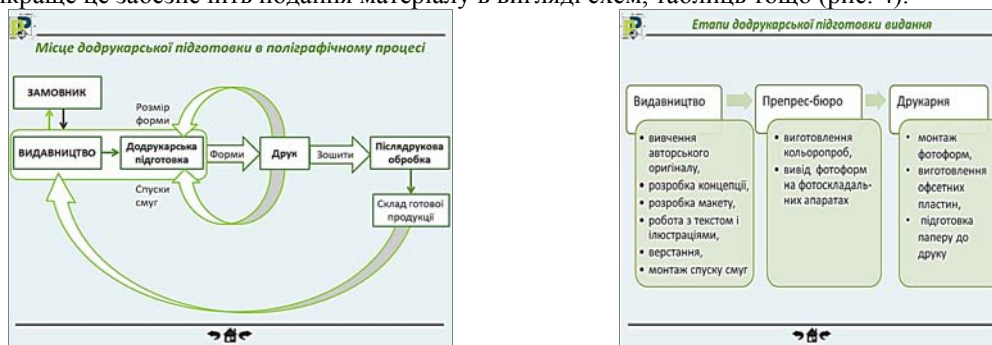


Рис. 4. Приклади використання схем при поданні навчального матеріалу

Повідомлення запам'ятовується за допомогою асоціацій, цю властивість можна використати, доповнюючи поданий матеріал елементами, що викликають відповідні асоціації (схемами, графікою, фото).

Позитивно впливає на запам'ятовування застосування при викладі матеріалу явища синестезії. Це комплексна чутливість, що викликає в особи, яка навчається, певні відчуття під дією подразника іншої модальності. Наприклад, краще запам'ятовується текстовий матеріал, що супроводжується тихою музикою, ненав'язливим звуком, кольоровим фоном тощо.

Успішне засвоєння навчального матеріалу залежить і від цілеспрямованого заучування: сукупності дій, спрямованих на його оволодіння. Мнемічні дії, що застосовуються в процесі заучування текстового матеріалу, включають такі операції: орієнтування в смисловій структурі матеріалу, розчленування і групування смислових елементів, встановлення зв'язків між структурними одиницями тексту, перекодування вербальної інформації в образну, закріплення матеріалу в цілому і по частинах [5]. Виходячи з цього, при поданні тексту варто використовувати весь комплекс описаних вище прийомів: розділяти текст на фрагменти, застосовувати заголовки, виділяти основні думки, застосувати списки та рубрикації, включати різноманітні ілюстрації тощо. На рис. 5. Наведено приклади ЕОР, де використано окреслені рекомендації.

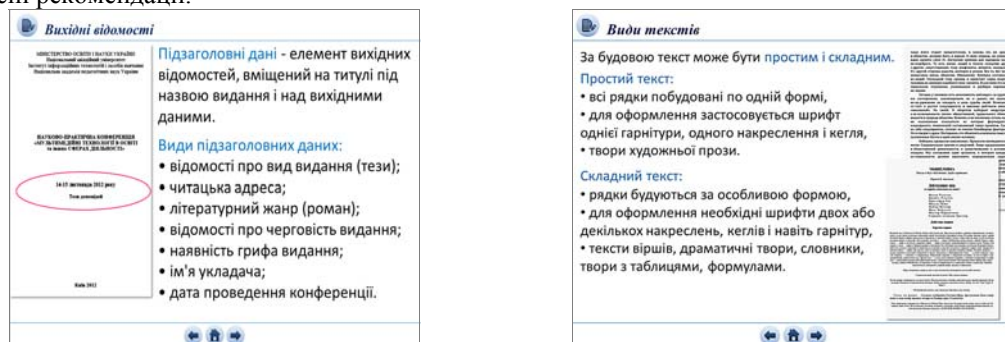


Рис. 5. Фрагменти ЕОР, де створено умови для реалізації цілеспрямованих мнемічних дій

На підвищення рівня запам'ятовування значно впливає залучення до роботи з навчальним матеріалом різних аналізаторних систем. Відомо, що людина запам'ятовує 10 % прочитаного, 20 % почутого, 30 % побаченого і 50 % того, що бачить і чує одночасно.

Запам'ятовування матеріалу залежить і від його розташування на носії. Відповідно до цього, матеріал, представлений на різних частинах екрану, запам'ятується так: правий верхній кут (33 %), лівий верхній кут (28 %), правий нижній кут (23 %), лівий нижній кут (16 %) [2].

Характер подання мультимедійного контенту значним чином визначає успішність його запам'ятовування і збереження. Відтворення навчального матеріалу теж суттєво залежить від характеру його викладу [4]. Відтворення – це процес відновлення в свідомості людини, засвоєних раніше повідомлень. У навчальній діяльності відтворення матеріалу реалізується в усній чи іншій знаковій формі і свідчить про рівень його засвоєння. Зважаючи на важливість відтворення здобутих знань у навчальній діяльності, варто вже при поданні матеріалу створювати умови не лише для ефективного його сприйняття і запам'ятовування, а й для подальшого відтворення.

Відтак, при проектуванні мультимедійного контенту, необхідно зважати на фактори, що впливають на відтворення: 1) першопочатковість (найкраще згадуються перші події, початок матеріалу), відповідно до цього, найважливіші та найсуттєвіші дані варто розміщувати першими; 2) близькість в часі (краще згадуються події, що сприймалися недавно); 3) пов'язаність подій (навчальний матеріал потрібно подавати в чіткій, зв'язній послідовності, поєднуючи окремі фрагменти); 4) відмінність (найкраще відтворюються ті дані, що відрізняються від інших) тому при поданні матеріалу варто застосовувати акцентуючі прийоми на актуальних фрагментах – яскравий колір, звуковий ефект, анімацію, ефекти руху, пульсування, миготіння; 5) повторення (дані, що повторюються, закріплюються в мозку сильніше тих, що один раз проглядаються) відтак, важливий матеріал поданий в формі тексту, доцільно повторити графічним зображенням, аудіо тощо [7].

Засвоєння навчального матеріалу полягає не лише в знанні певного обсягу матеріалу, а й в умінні ним оперувати. Тобто застосування набутих знань в різних теоретичних і практичних цілях і є показником їх засвоєння. Дотримання принципу активності, проблемності при розробці ЕОР дозволить максимально ефективно застосовувати на практиці навчальний матеріал, що подається, та сприятиме його якісному засвоєнню.

Висновки. Таким чином, ми з'ясували, що пам'ять – неодмінна складова процесу пізнання, що дозволяє людині накопичувати, зберігати та використовувати життєвий досвід та отримані знання та навички. Пам'ять включає такі взаємопов'язані процеси: запам'ятовування, відтворення, збереження та забування, що володіють характерними особливостями. Представлення навчального контенту в ЕОР, з урахуванням закономірностей протікання мнемічних процесів, відіграє важливу роль для успішного запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу. Узагальнимо основні правила проектування навчального контенту для забезпечення ефективного запам'ятовування:

- емоційно комфортне, позитивне налаштування;
- налаштування на запам'ятовування, зацікавленість;
- оптимальне інформаційне навантаження кадрів;
- структурований та зв'язний виклад навчального матеріалу;
- забезпечення засобів керування особою, яка навчається, поданим контентом;
- використання засобів наочності;
- застосування явища синестезії;
- врахування факторів відтворення запам'ятованого.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в подальшому дослідженні різних аспектів подання навчального матеріалу на екрані для забезпечення сприятливих умов його ефективного засвоєння при опосередкованому комп'ютером навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Маклаков А. Г. Общая психология : [учебн.] / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.
2. Агафонов А. Ю. Психология мнемических явлений : [учеб. пособие] / А. Ю. Агафонов, Е. Е. Волчек. – Самара : Универс-групп, 2005. – 120 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [учебн.] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
4. Скрипченко О. В. Загальна психологія : [хрестоматія] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии : [учеб. пособие] / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : "Феникс", 2000. – 672 с.
6. Писаренко Н. О. Дослідження продуктивного запам'ятовування як умови активної розумової діяльності і творчої самостійності / Н. О. Писаренко // Збірник наукових праць "Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія : Педагогіка". – 2010. – № 4. – С. 86–93.
7. Бьюзен Тони Воспроизведение информации [Электронный ресурс] / Т. Бьюзен. – Режим доступа : <http://www.toptrening.ru/articles/1158/>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Maklakov A. H. Obshchaia psikhologhiya [General Psychology] : [uchebn.] / A. H. Maklakov. – SPb. : Pyter, 2002. – 592 s.
2. Ahafonov A. Iu. Psikhologhiya mnemycheskykh yavleniy [Psychology of Mnemonic Phenomena] : [ucheb. posobyе] / A. Iu. Ahafonov, E. E. Volchek. – Samara: Unyvers-hrupp, 2005. – 120 s.
3. Rubynshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii : [uchebn.] [Basics of General Psychology] / S. L. Rubynshtein. – SPb. : Yzdatelstvo "Pyter", 2000. – 712 s.
4. Skrypchenko O. V. Zagal'na psikhologhiia [General Psychology] : [khrestomatiia] / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk. – K. : Karavela, 2007. – 640 s.
5. Stoliarenko L. D. Osnovy Psikhologii : [ucheb. posobyе] [Bases of Psychology] / L. D. Stoliarenko. – Rostov-na-Donu : "Fenyks", 2000. – 672 s.
6. Pysarenko N. O. Doslidzhennia produktyvnogo zapamiatovuvannia yak umovy aktyvnoi rozumovoi diialnosti i tvorchoi samostiinosti [Research of Productive Memorization as Conditions of Active Mental Activity and Creative Independence] / N. O. Pysarenko // Zbirnyk Naukovykh Prats "Naukovyi Visnyk Melitopolskoho Derzhavnoho Pedagogichnoho Universytetu im. B. Khmelnytskoho. Seriia : Pedahohika" [Proceedings of B. Khmelnytskyi Pedagogic University Scientific Journal]. – 2010.– № 4. – S. 86–93.
7. Biuzen T. Vosproyzvedenye informatsyy [Reproduction of Information] [Elektronnyi Resurs] / T. Biuzen. – Rezhym dostupa : <http://www.toptrening.ru/articles/1158/>.

Денисенко С. М. Учет особенностей памяти при создании электронных образовательных ресурсов.

В статье представлены особенности проектирования современных средств обучения с учетом закономерностей памяти. Раскрыта специфика и значение памяти в эффективной реализации учебной деятельности. Сформулированы и обоснованы рекомендации по организации учебного контента электронных образовательных ресурсов для обеспечения эффективного протекания всех процессов памяти (запоминание, воспроизведение, сохранение). Приведены примеры авторских электронных образовательных ресурсов, где практически реализовано определенные рекомендации.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, мультимедиа, проектирование, память.

Denysenko S. N. Consideration Peculiarities of Memory while Creating Electronic Educational Resources.

The article presents the features of teaching aids design, taking into account the laws of memory. Memory is an indispensable component of the learning process. Memory allows people to collect, store and use experience, all the knowledge and skills. Memory includes the following interrelated processes: storage, playback, and forgetting. Representations of educational content in electronic educational resources, taking into account the objective laws of mnemonic processes plays an important role in the successful storage and reproduction of the material. The article describes the specificity and importance of memory in the effective implementation of educational activities. The author formulated and substantiated recommendations for the creation of electronic educational resources to ensure the effective flow of all processes of memory (storage, playback). The article gives examples of electronic educational resources developed on the basis of the recommendations. The basic rules to ensure effective memorization in electronic educational resources are: the emotional comfort, positive attitude, installing on memorization; interest; optimal load; structured and consistent presentation of educational material; availability of management tools of content; the use of visualization; the use of synesthesia.

Key words: electronic educational resource, multimedia, designing, memory.

УДК 378.14:51(045)

О. Ф. Дяченко,

аспірант

(Бердянський державний педагогічний університет)

djoksana@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-1005-4283

ВІДБІР Й СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРІВ ІЗ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ

В статті розглянуто сучасний стан математичної освіти для спеціальності "Системний аналіз". Обґрунтовується необхідність зміни змісту математичного компоненту для формування професійних компетенцій бакалаврів системного аналізу. В ході дослідження нами виділені цілі професійно-спрямованої математичної освіти. У відповідності з поставленими цілями встановлено змістові лінії навчання математичним дисциплінам, визначенні знання, вміння та навички щодо володіння навчальним матеріалом з математики. Розроблена та описана модель проектування компетентісно-орієнтованого змісту математичної освіти.

Ключові слова: математична освіта, бакалавр з системного аналізу, інтеграційний підхід, компетентістний підхід.

Постановка проблеми. У Законі України "Про вищу освіту" підкреслюється, що метою функціонування системи вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни [1]. Це напряду стосується підготовки бакалаврів із системного аналізу, бо об'єкт їх діяльності – аналіз, прогнозування, проектування прийняття рішень в складних системах різної природи на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, а серед виробничих функцій особливе місце займають дослідницька, проектувальна, прогностична, технологічна, технічна та управлінська.

При підготовці таких фахівців особливої уваги потребує навчання студентів розв'язуванню професійних завдань на високому рівні. Для цього не достатньо озброїти студентів лише знаннями та вміннями зі спеціальних інформатичних дисциплін, треба дати їм якісну математичну підготовку та навчити розуміти й використовувати математичний апарат при розв'язанні професійних завдань. Цьому сприяє впровадження у навчальний процес підготовки бакалаврів із системного аналізу компетентісного підходу та інтеграції математичних і спеціальних інформатичних дисциплін, що, на жаль, на даному етапі підготовки фахівців знаходиться на недостатньому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині в теорії та практиці вищої освіти накопичено значні наукові напрацювання, що висвітлюють нові тенденції і потреби її розвитку в умовах суспільного реформування. Це роботи з філософії освіти та історії педагогіки (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, В. О. Огнев'юк, Н. Г. Ничкало, О. В. Сухомлинська, В. Д. Шадриков, І. П. Яковлев та ін.), методологічні та теоретичні дослідження, спрямовані на вдосконалення навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів (І. Д. Бех, М. І. Бурда, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, А. В. Коржуєв, Н. В. Кузьміна, В. І. Лозова, В. А. Попков, О. М. Семіног, С. О. Сисоєва, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, М. Г. Чобітько та ін.), дослідження з методики впровадження нових педагогічних технологій (В. П. Беспалько, К. О. Баханов, С. П. Бондар, І. М. Богданова, М. В. Гриньова, Л. І. Даниленко, В. І. Євдокимов, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, І. О. Смолюк, С. О. Сисоєва, П. І. Сікорський, Т. С. Назарова, В. М. Монахов, О. М. Пехота, О. І. Пометун, І. Ф. Прокопенко, Д. В. Чернілевський та ін.) та з питань інформатизації освіти взагалі й математичної освіти зокрема (В. П. Горох, М. І. Жалдак, В. І. Клочко, Н. В. Морзе, С. А. Раков, С. О. Семеріков, О. В. Співаківський, Ю. В. Триус та ін.)

Аналіз наукових здобутків з питань впровадження компетентісного та інтеграційного підходів у вищу освіту (К. Баханов, І. Бех, С. Боднар, Н. Євдокимова, І. Зимня, М. Жалдак, Л. Інжієвська, І. Козловська, Л. Коваль, О. Локшина, В. Луговий, Г. Монастирна, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Падалка, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Побірченко, Дж. Равен, Ю. Рамський, Г. Селевко, Я. Собко, О. Спін, І. Чемериста, А. Хуторський, Т. Якимович та ін.) показав, що впровадження у навчальний процес даного підходу є основою підготовки фахівців з вищою освітою, які здатні забезпечувати авторитет країни та її конкурентоспроможність.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Незважаючи на значні наукові надбання в теорії педагогічної освіти, проблема підготовки майбутніх фахівців із системного аналізу ще не є об'єктом активного наукового інтересу.

Мета нашого дослідження: визначення ролі математичних дисциплін у формуванні професійних компетенцій бакалаврів із системного аналізу, знаходження шляхів оновлення змісту математичної

освіти на основі виділення математичних основ комп'ютерних технологій, інтеграція математичних і спеціальних інформатичних дисциплін на методологічному, методичному та змістовному рівнях.

Виклад основного матеріалу. Закон України "Про вищу освіту", Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти" та розроблені в Україні освітні стандарти вищої освіти спрямовані на реалізацію пріоритетних напрямів розвитку освітньої системи: підвищення якості освіти, забезпечення доступності якісної освіти, розвиток системи безперервного професійного навчання, досягнення універсальності, фундаментальності освіти та її практичної спрямованості [1; 2].

Вимоги до результатів засвоєння освітньої професійної програми бакалавра сформульовані у вигляді соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій, що дозволяє підсилити фундаментальність вищої освіти та передбачити при цьому формування в студентів необхідних практичних умінь і навичок, що оптимізують процес входження випускника в професійну діяльність, адаптацію до умов її здійснення, а також забезпечують ефективне вирішення випускником типових професійних завдань.

Згідно висновків відомих вчених України та зарубіжжя (Е. Е. Леонової, Р. В. Колбіна О. А. Ковальова, Л. С. Петухової та ін.) за формування більшості компетенцій не можуть відповідати якісь окремі навчальні дисципліни. Компоненти компетенцій формуються при вивченні різних дисциплін, а також в різних формах роботи (практичної та самостійної). Тобто, навчання майбутніх бакалаврів із системного аналізу вимагає розгляду всього процесу навчання в його цілісності, у взаємозв'язку всіх його компонентів. Якість підготовки даних фахівців залежить не тільки від успішності засвоєння студентами спеціальних інформатичних дисциплін, а й від результатів вивчення інших навчальних дисциплін, в першу чергу, математичних. Без використання математичних основ, мови, методів формалізації неможливо уявити інформаційний світ, засоби інформатизації.

Проектування компетентнісно-орієнтованого математичного змісту полягає в наявності таких елементів, як технологія відбору змісту навчання; технологія відбору форм, методів і засобів навчання та оціночно-результативного компонента, що дозволяє вести моніторинг досягнень очікуваних результатів.

У проектуванні компетентнісно-орієнтованого математичного змісту освіти бакалаврів із системного аналізу нами визначені наступні етапи:

- аналіз предметної області, встановлення зв'язків між математичними та професійними компетенціями;
- виділення концептуальних змістових ліній навчання та уточнення цілей навчання і результатів навчання з математичних дисциплін;
- розробка вимог і принципів до відбору компетентнісно-орієнтованого змісту дисциплін та створення навчальних програм;
- розробка компетентнісно-орієнтованих завдань;
- визначення показників сформованості компетенцій та розробка контрольно-оцінних компетентнісно-орієнтованих засобів.

На підставі аналізу предметної області, встановлення зв'язків між математичними та професійними компетенціями ми отримуємо компетентнісну модель результатів навчання, уточнюємо мету вивчення дисциплін і проектуємо компетентнісно-орієнтований зміст кожної математичної дисципліни (дискретна математика, алгебра і геометрія, математичний аналіз, теорія ймовірностей та математична статистика), проводимо аналіз об'єктів та видів діяльності, спрямованих на досягнення результатів навчання, формулюємо принципи, добираємо методи навчання.

Компетентнісна модель результатів навчання математичних дисциплін формується на основі встановлення зв'язків між математичними знаннями й вміннями та володінням професійними компетенціями. Для визначення вимог до результатів навчання математичних дисциплін формуємо компетенцію "Застосовувати поняття, методи математики для конкретної професійної компетенції" або компетенцію "Пояснити з точки зору математики конкретну професійну компетенцію" та ін. Так, наприклад, "Застосовувати теорію множин та реляційну алгебру для реалізації аналітичних і технологічних рішень в галузі організації баз даних та знань", "Використовувати класичні методи лінійної алгебри в галузі програмування" тощо.

Проектування компетентнісно-орієнтованого змісту навчання передбачає прогнозування компетенцій, діагностичність цілей навчання відповідно до намічених.

Функціями компетентності по відношенню до структури та змісту освіти є [3] надання можливості конструювання цілей, змісту і технології навчання в системному вигляді; інтегрованість математичних та спеціальних інформатичних дисциплін; багатофункціональність, що дозволяє бакалаврові вирішувати різноманітні професійні проблеми; формування компетенцій через зміст освіти.

Зміст освіти будується відповідно до діагностично-сформульованих цілей, що дозволяє усвідомити внесок даного предмета у досягнення результатів освоєння освітньої програми і застосовувати відповідні методи і засоби навчання [4]. Відбір і конструювання змісту математичних дисциплін необхідно

будувати з урахуванням інтегративних зв'язків спеціальних інформатичних дисциплін з математичними дисциплінами, з орієнтованістю на досягнення виділених результатів навчання. Для побудови логічної структури курсу і виділення основних змістових ліній, які повинні бути відображені в структурі математичного змісту, використовуємо метод експертних оцінок. Методом топологічного сортування змісту встановлюється послідовність їх вивчення і розробляються модульні програми математичних дисциплін для навчання бакалаврів галузі інформаційних технологій. При відборі змісту враховуємо технологію професійно-спрямованості вивчення математичних навчальних дисциплін, що реалізується в трьох напрямках: методологічна насиченість змісту навчальної дисципліни, розвиваюча науковий світогляд студентів, методологічні знання, уміння для здійснення дослідницьких функцій у професійній діяльності; міждисциплінарна взаємодія всіх навчальних дисциплін, що дозволяє розкрити роль математичних дисциплін в якісному засвоєнні спеціальних інформатичних дисциплін, а також в майбутній професійній діяльності; використання комплексу навчально-професійних завдань, вирішення яких істотно впливає на мотивацію вивчення математичних дисциплін [5].

У проектуванні змісту компетентісно-орієнтованої освіти, при визначенні змістових ліній навчання математичних дисциплін бакалаврів інформаційно-комунікаційних технологій розглядаємо три етапи: виділення ведучого циклу, на тлі якого буде будуватися весь зміст навчальної дисципліни; аналіз, виділеного математичного компонента, на предмет встановлення міжпредметних зв'язків зі спеціальними інформатичними дисциплінами; інтеграція профільних і математичних дисциплін.

Вважаємо, що дискретний цикл математики лежить в основі сучасного вивчення інформатичних дисциплін. Ця область математики залучається для розв'язання задач на комп'ютері в термінах апаратних засобів і програмного забезпечення із залученням організації символів і маніпуляції даними [6]. Згідно англійському вченому Р. Хаггарті, "сучасний цифровий комп'ютер – по суті кінцева дискретна система" і дискретна математика являє собою математичний апарат і техніку, необхідну для проектування та розуміння обчислювальних систем [7]. Дискретна математика, на думку Д. Ш. Матроса, Д. Кнута, О. Паташніка, формує особливий алгоритмічний стиль мислення програмістів, що відрізняється від мислення математиків, у яких, майже немає поняття "складності", або економічності, і не вистачає понять, пов'язаних з "операцією привласнення", змінюють кількісні дані [8]. У зв'язку з вищезазначеним, ми формуємо принцип провідного дискретного підходу в навчанні математики бакалаврів галузі інформаційних технологій.

Незалежно від того, до якого розділу математики відноситься тема досліджуваного навчального матеріалу, необхідно враховувати принцип провідного дискретного підходу в навчанні. Використання можливостей інтеграції інформатичних і математичних дисциплін у професійній підготовці бакалаврів інформаційно-комунікаційних технологій, ефективно виявлення і застосування міждисциплінарних зв'язків відбувається на основі цілей, завдань, змісту і методів цих дисциплін. Проведений відбір змісту математичної освіти сприяє більш тісній інтеграції інформатики та математики.

На основі проведеного аналізу вищенаведених трьох етапів, відкриття нових зв'язків і відносин між профільними дисциплінами та математикою, включення їх в різні системи зв'язків, виділені наступні змістові лінії навчання математики бакалаврів системного аналізу.

Виділені нами змістові лінії дозволяють, по-перше, дотримуватися формально-семіотичного погляду на науку інформатику і на її математичні основи при навчанні фундаментальним аспектам інформатики; акцентувати увагу на питаннях, що відносяться до фундаментальних основ математики; особливо виділити питання, що використовують дискретний підхід, який є основоположним в архітектурі комп'ютера, поданні інформації, баз даних. По-друге, дозволяють виділити зміст математичних основ інформатики, що сприяють формуванню професійних компетенцій і підвищенню рівня компетентності у підготовці бакалаврів з інформаційно-комунікаційних технологій.

Відзначимо, що виділені змістові лінії навчання математики бакалаврів з системного аналізу гармонують з змістовними лініями навчання інформатики, виділеними в роботі, що представляє важливу когнітивну значимість для формування спеціальних компетенцій майбутніх бакалаврів в галузі інформаційних технологій, оскільки демонструє логіку вивчення профільних дисциплін і послідовність формування фундаментальних знань по допрофільній підготовці.

Особливу значимість несе формування комплексу компетентісно-орієнтованих завдань і проектів, з кожного модуля змісту освіти, вирішення яких вимагає встановлення різнообразних інтеграційних зв'язків інформатичних і математичних дисциплін. Кількість навчальних завдань поставлених в кожному модулі відповідає кількості результатів навчання, які контролюються і оцінюються.

У професійній підготовці бакалаврів системного аналізу нами визначено три рівні сформованості професійних компетентностей:

-студент знає основні математичні поняття, вмє скласти алгоритм розв'язання, володіє деякими методами вирішення математичних завдань.

-студент вміє скласти алгоритм розв'язання математичної задачі, володіє методами вирішення математичних завдань, вміє скласти програму вирішення математичної задачі на якій-небудь мові програмування.

-студент вміє скласти алгоритм розв'язання математичної задачі, володіє методами вирішення математичних завдань, вміє скласти програму вирішення математичної задачі на декількох мовах програмування, вміє вирішувати завдання всіх профільних дисциплін, що вимагають знань математичних основ інформатики.

Для оцінки рівня досягнення результатів навчання математичної дисципліни, по кожному модулю розроблений банк компетентнісно-орієнтованих тестових завдань, що в умовах модульно-рейтингової системи навчання дозволяє вести моніторинг сформованості професійних і спеціальних компетенцій бакалаврів галузі інформаційних технологій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Запропонована модель проектування компетентнісно-орієнтованого змісту математичної освіти має теоретичну і практичну значимість. Дана модель є універсальною і може застосовуватися для різних профілів і форм навчання, у тому числі і дистанційної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 21 березня 2016 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Паливода, 2016. – 100 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти".
3. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для студентов вузов] / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
4. Информационно-образовательная среда как основа системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO : материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции [Информационные и коммуникационные технологии – основной фактор реализации системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO], (Челябинск, 27-28 апр. 2010 г.) / Федер. аг.по образ. Челяб. гос. пед. ун-т, [и др.]. – Изд-во ЧГПУ, 2010. – С.81 – 85.
5. Земцова В. И. Теория и практика развития профессиональной направленности личности студентов технических специальностей / В. И. Земцова, А. В. Швалеева. – Вестник Оренбургского государственного университета, 2006. – №10, ч. 1. – С. 75–81.
6. Кнут Д. Конкретная математика. Основание информатики / Д. Кнут, Р. Грэхем, О. Паташник ; пер с англ. В. В. Походзея. – Москва : Мир, 1998. – 703 с.
7. Хаггати Р. Дискретная математика для программистов / Р. Хаггати. – М. : Техносфера, 2003. – 320 с.
8. Матрос Д. Ш. Теория алгоритмов / Д. Ш. Матрос, Г. Б. Поднебесова. – М. : Бином, 2008. – 208 с.
9. Матрос Д. Ш. Элементы абстрактной и компьютерной алгебры / Д. Ш. Матрос, Г. Б. Поднебесова. – М. : Academia, 2004. – 238 с.
10. Кнут Д. Искусство программирования : в 4 т. / Д. Кнут. – [3-е изд.]. – Москва-Санкт-Петербург-Киев : Вильямс, 2001. – Т. 2. – 822 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrayiny "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher education"] : za stanom na 21 bereznya 2016 r. / Verkhovna Rada Ukrayiny. – Ofits. vyd. – K. : Palyvoda, 2016. – 100 s.
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny №266 vid 29 kvitnya 2015 "Pro zatverdzhennya pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity" [Decree No. 266 from 29 April 2015 "On Approval of the List of Fields and Specialties for Which the Training of Candidates for Higher Education"]
3. Hutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika [Modern Didactics] : [uchebnik dlya studentov vuzov] / A. V. Hutorskoy. – SPb : Piter, 2001. – 544 s.
4. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda kak osnova sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standartar ISO : materialy Pervoy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii [Informatsionnyie i kommunikatsionnyie tekhnologii – osnovnoy faktor realizatsii sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standartar ISO] [Information and Educational Environment as the Basis of the Quality Management System of Educational Institutions on the Basis of ISO : Proceedings of the First All-Russian Scientific Conference [Information and Communication Technologies – a Major Factor of the Implementation of the Quality Management System of Educational Institutions on the Basis of ISO], (Chelyabinsk, 27-28 apr. 2010 g.) / Feder. ag.po obraz, Chelyab. gos. ped. un-t, [i dr.]. – Izd-vo ChGPU, 2010. – S. 81–85.
5. Zemtsova V. I. Teoriya i praktika razvitiya professional'noy napravlenosti lichnosti studentov tehnikeskikh spetsial'nostey [Theory and Practice of Professional Orientation of the Persons of Technical Specialties Students] / V. I. Zemtsova, A. V. Shvaleeva. – Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006. – №10, ch. 1. – S. 75–81.
6. Knut D. Konkretnaya matematika. Osnovanie informatiki [Concrete Mathematics. Informatics Base] / D. Knut, R. Grehem, O. Patashnik ; per s angl. V. V. Pohodzeia. – Moskva : Mir, 1998. – 703 s.
7. Haggarti R. Diskretnaya matematika dlya programmistov [Discrete Mathematics for Computer Programmers] / R. Haggarti. – M. : Tehnosfera, 2003. – 320 s.

8. Matros D. Sh. Teoriya algoritmov [The Theory of Algorithms] / D. Sh. Matros, G. B. Podnebesova. –М. : Binom, 2008. – 208 s.
9. Matros D. Sh. Elementyi abstraktnoy i kompyuternoy algebryi [Elements of Abstract and Computer Algebra] / D. Sh. Matros, G. B. Podnebesova. – М. : Academia, 2004. – 238 s.
10. Knut D. Iskusstvo programmirovaniya [The Art of Programming] : v 4 t. / D. Knut. – [3-e izd.]. – Moskva-Sankt-Peterburg-Kiev : Vilyams, 2001. – Т. 2. – 822 s.

Дяченко О. Ф. Отбор и структурирование содержания математического образования бакалавров системного анализа в условиях реализации компетентностного и интегративного подходов.

В статье рассмотрено современное состояние математического образования для специальности "Системный анализ". Обосновывается необходимость изменения содержания математического компонента для формирования профессиональных компетенций бакалавров системного анализа. В ходе исследования нами выделены цели профессионально-направленного математического образования. В соответствии с поставленными целями установлены содержательные линии обучения математическим дисциплинам, сформулированы знания, умения и навыки владения учебным материалом по математике. Разработана и описана модель проектирования компетентностно-ориентированного содержания математического образования.

Ключевые слова: математическое образование, бакалавр системного анализа, интегративный подход, компетентностный подход.

Dyachenko O. F. Contents Structuring and Selection of Mathematical Education of "System Analysis" Bachelors in Realization Conditions of Competency and Integration Approaches.

The objective analysis of the content of mathematics education makes it possible to comprehend fully the problems of professional education of future "System analysis" bachelors. Is not enough to equip students with just knowledge and skills of the computer science disciplines, we have to give them high-quality mathematical training and teach them how to understand and use the mathematical apparatus for solving professional problems. The goal of our research is defining the role of mathematical disciplines in formation of competence of bachelors in system analysis, finding ways of updating the content of mathematical education on the basis of the mathematical basics of information and communication technologies, integration of special mathematical and computer science disciplines. We've selected the main objectives in designing the content of mathematics education. We presented the solution of described problem as a model of designing competence-oriented content of mathematical education. This model is universal and can be applied to various profiles and forms of education, including remote learning. The complex of the competence-oriented tasks and projects is given. Specificity knowledge and skills for educational material mastering in Mathematics have been put forward. The realization of this methodological educational system has been experimentally verified and its theoretical and practical importance is presented. These materials contribute to the development of professional and special competence of "System analysis" bachelors.

Key words: mathematical education, system analysis bachelor, integrative approach, competence approach.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ "МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ" ТА "АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ" У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ЛАБОРАТОРНОЇ ДІАГНОСТИКИ

У статті наведені результати дослідження міждисциплінарних зв'язків хімічних дисциплін з іншими курсами навчального плану підготовки бакалаврів лабораторної діагностики за такими підходами: спільними поняттями, спільними методами дослідження, подібними практичними навичками, глибиною взаємодії між дисциплінами, хронологією їх вивчення. Встановлена необхідність перенесення дисципліни "Фармакологія та медична рецептура" для вивчення у III семестр, створення глосарію пріоритетних для підготовки зазначених фахівців хімічних понять, введення спецкурсу "Хімія (фахове спрямування)".

Ключові слова: *міждисциплінарні зв'язки, медична хімія, аналітична хімія, бакалавр лабораторної діагностики, спецкурс "Хімія (фахове спрямування)".*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Дослідження міждисциплінарних зв'язків та їх використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів є важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Встановлення цих зв'язків – необхідна складова концепції міждисциплінарної інтеграції, яка передбачає об'єднання знань, переконань і практичних дій на всіх етапах підготовки студентів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та класифікація міждисциплінарних зв'язків висвітлюється у працях Г. Бережної, В. Болотова, Т. Коженевської, А. Лісневської, М. Мозгової, М. Пешкової, Ю. Рибінської, Л. Соляр, А. Степанюк, Л. Теряєвої, А. Хуторського, С. Чечотіної та ін. На думку вчених, ці зв'язки є першою ланкою компетентнісної моделі освіти [2]; засобом інтеграції знань, що виявляється в узгодженості навчальних програм [3]; способом вираження співвідношення між певними елементами структури різних навчальних предметів [4]. Аналіз змісту публікацій з проблеми дослідження дозволив визначити сучасні підходи до класифікації міждисциплінарних зв'язків: відповідно до головних компонентів процесу навчання (інформаційні, організаційно-методичні, операційні) [5, 6]; за кількістю навчальних дисциплін (циклові й міжциклові) [5]; згідно з хронологією їх вивчення [5, 6] та ін.

Окреслення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну увагу науковців до розробки означеної проблеми, нерозв'язаним залишається питання встановлення міждисциплінарних зв'язків між хімічними дисциплінами та іншими навчальними курсами у підготовці майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики. Відсутність систематизації цих зв'язків та хаотичність їх реалізації в навчальному процесі негативно відображаються на стані формування хімічної складової професійної компетентності студентів.

Тому **метою нашого дослідження** є встановлення міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами "Медична хімія" та "Аналітична хімія" й усіма іншими дисциплінами у підготовці зазначених фахівців. У цьому контексті передбачається розв'язання таких **дослідницьких завдань**: дослідити хронологію викладання хімічних та інших дисциплін для подальшого удосконалення навчальних планів; визначити пріоритетні для формування професійної компетентності студентів хімічні поняття з метою їх систематизації у відповідному глосарії; встановити перелік дисциплін, які найширше використовують хімічні знання і практичні навички для вивчення можливостей проведення спільних навчально-виховних і наукових заходів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження міждисциплінарних зв'язків двох хімічних курсів "Медична хімія" та "Аналітична хімія" здійснили шляхом аналізу й порівняння змісту програм навчальних дисциплін усіх циклів за такими підходами: хронологією викладання дисциплін (попередні, супутні, перспективні); спільними для дисциплін поняттями; спільними методами дослідження; подібними практичними навичками, які формуються у студентів у процесі вивчення дисциплін; глибиною взаємозв'язку між дисциплінами (суттєві або глибокі; незначні або неглибокі).

Класифікація міждисциплінарних зв'язків за хронологічним підходом передбачала встановлення попередніх, супутніх та перспективних зв'язків курсів "Медична хімія" та "Аналітична хімія". Результати аналізу цих зв'язків наведені на рис. 1 і 2.

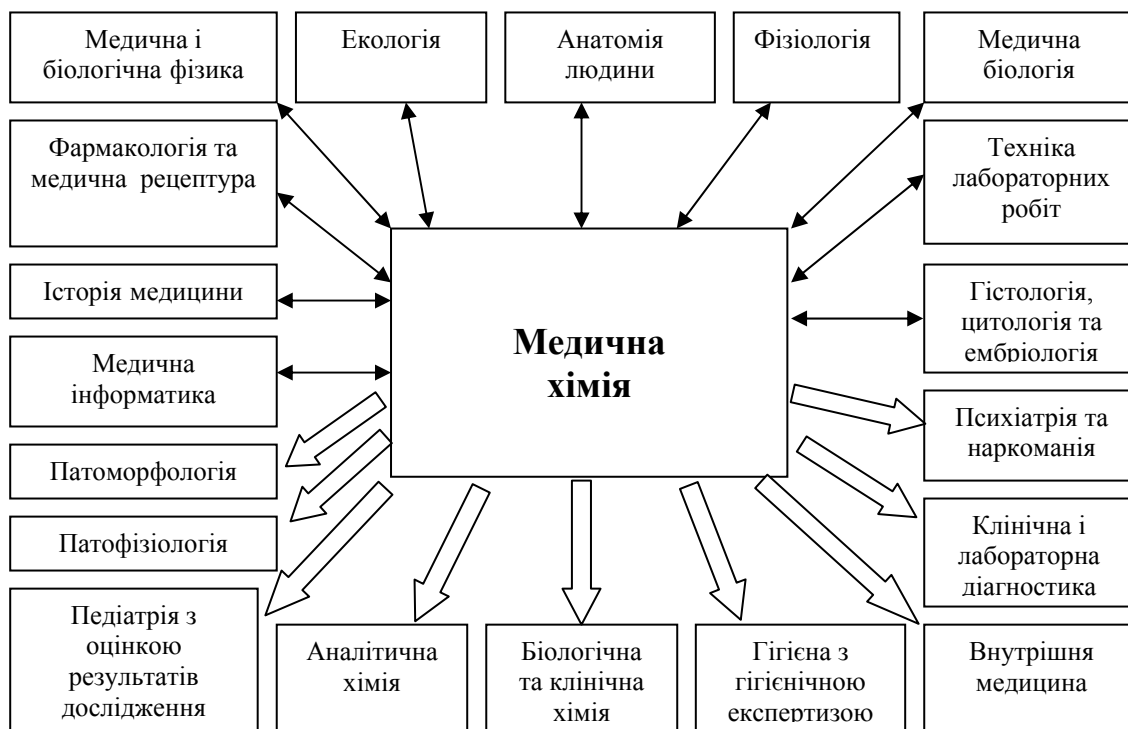


Рис. 1. Схема міждисциплінарних зв'язків медичної хімії з іншими дисциплінами за хронологією вивчення: супутні зв'язки: \leftrightarrow ; перспективні зв'язки: \Rightarrow .

Як видно з рис. 1, дисципліна "Медична хімія" не має попередніх зв'язків, оскільки вивчається студентами на I курсі (I-II семестр).



Рис. 2. Схема міждисциплінарних зв'язків аналітичної хімії з іншими дисциплінами за хронологією вивчення: попередні зв'язки: \rightarrow ; супутні зв'язки: \leftrightarrow ; перспективні зв'язки: \Rightarrow .

Дослідження міждисциплінарних зв'язків за хронологічним підходом дозволило виявити незгодженість у послідовності викладання курсів "Медична хімія" та "Фармакологія і медична рецептура". Оскільки обидві дисципліни пов'язані супутніми зв'язками, а вивчення другої дисципліни має ґрунтуватися на знаннях з медичної хімії про біоорганічні сполуки, варто було б переглянути місце курсу "Фармакологія і медична рецептура" в навчальному плані підготовки майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики.

В результаті аналізу навчальних програм щодо спільних хімічних понять були встановлені чіткі міждисциплінарні зв'язки між хімічними дисциплінами та курсами: "Медична і біологічна фізика", "Фізіологія", "Фармакологія та медична рецептура", "Техніка лабораторних робіт", "Клінічна лабораторна діагностика", "Гігієна з гігієнічною експертизою", "Біологічна і клінічна хімія". Серед пріоритетних для підготовки бакалаврів лабораторної діагностики хімічних понять можна назвати такі: біогенні елементи та їх сполуки; ентропія, $\text{Na}^+ - \text{K}^+$ насос, потенціал дії; адсорбція; електроліти; рН водних розчинів, індикатори, кислотно-основний стан крові; осмотичний тиск, види розчинів та їх концентрація; буферні й колоїдні розчини; коагуляція; хімічна кінетика, кінетика ферментативних реакцій, залежність швидкості реакцій від концентрації ферменту, субстрату, рН, температури, інгібітори; седиментація, швидкість осідання еритроцитів (ШОЕ); комплексні сполуки, гемоглобін; протеїногенні амінокислоти, кетоніві

тіла; вуглеводи, глікоген; білки, їх осадження, висолування, денатурація; протеїни і протеїди; нейтральні жири, холестерин; хімічний склад об'єктів довкілля (повітря, ґрунту, води; шкідливі речовини, біогеохімічні провінції та біогеохімічні ендемії, полімери, твердість води, Селен, Молібден, Бор, Силіцій, Кадмій, Плюмбум, Меркурій, Хром, Нікол, Арсен, амоній, нітрити, нітрати, пестициди, хлороформ; коагулянти; жирні кислоти, фосфоліпіди, вуглеводи) та ін.

До спільних методів дослідження, які використовуються хімічними та іншими дисциплінами, належать: методи приготування розчинів та вимірювання їх рН, методи якісного і кількісного аналізу, метод алгоритмізації розв'язування задач, метод візуалізації даних, побудова графіків.

Міждисциплінарні зв'язки за спільними методами дослідження пов'язують хімічні дисципліни з такими дисциплінами: "Гістологія, цитологія та ембріологія" (гістохімічні методи дослідження), "Техніка лабораторних робіт" (очищення речовин методом сублімації; методи приготування розчинів точних концентрацій (молярної і молярної концентрації еквівалента) з наважки, фіксаналів, із концентрованих розчинів; потенціометричний метод визначення рН середовища); "Екологія" (методи контролю хімічного навантаження ґрунтів; контролю ефективності очищення стічних вод, показників забрудненості води відкритих водойм; експрес-методи дослідження повітря); "Медична інформатика" (метод алгоритмізації розв'язування задач; метод візуалізації даних); "Гігієна з гігієнічною експертизою" (методи визначення вмісту активного хлору в хлорному вапні; рН, карбонатної та загальної твердості води, амоніаку, нітритів, нітратів, хлоридів, сульфатів, заліза, залишкового хлору у воді; вологості, вмісту хлориду натрію, крохмалю, нітритів, загального фосфору в харчових продуктах, їх гігієнічне значення; методи очищення питної води (фільтрування, відстоювання, коагулювання, опріснення, пом'ягшення, знезалізнення, дезодорація, фторування, дефторування тощо); проведення якісних реакцій на виявлення ознак фальсифікації молока (крохмаль, сода); відбір, підготовка проб рослинницької продукції для визначення нітритів, нітратів; йонометричний та фотометричний методи визначення нітратів), "Біологічна і клінічна хімія" (методи центрифугування, визначення амінокислотного складу білків і пептидів, креатиніну за кольоровою реакцією Яффе, сечової кислоти спектрофотометричним методом, Кальцію, Хлору, Феруму, Натрію і Калію методом полум'яної фотометрії, тіаміну флюориметричним методом, вітамінів С, А, D і Е, концентрації глікованого гемоглобіну, фосфоліпідів, тригліцеридів колориметричним методом, піровиноградної, молочної і нікотинової кислот, холестеролу, метгемоглобіну спектрофотометричним методом, водневого показника крові, сечі, лікворі, шлунковому соці на мікроаналізаторах), "Клінічна лабораторна діагностика" (метод визначення гематокриту (НСТ, Нт) за допомогою мікроцентрифуги; осмотичної резистентності еритроцитів на фотоелектроколориметрі; кількості глюкози колориметричним методом).

У процесі вивчення переважної більшості навчальних дисциплін у студентів удосконалюються практичні навички, набуті на лабораторних заняттях з медичної та аналітичної хімії. Вони стосуються приготування розчинів шляхом розчинення наважки та розбавлення, визначення якісного і кількісного складу біологічних рідин людини, дотримання правил техніки безпеки під час роботи з хімічними сполуками, посудом, електроприладами та іншим обладнанням тощо.

Поміж дисциплін, які пов'язані спільними практичними навичками з хімічними дисциплінами, слід назвати такі: "Техніка лабораторних робіт" (навички – визначення ціни поділки піпеток та бюреток; відбір об'ємів рідини; приготування простих і складчастих фільтрів; фільтрування; центрифугування; приготування розчинів; визначення їх густини; проведення досліджень хімічними і фізико-хімічними методами), "Клінічна лабораторна діагностика" (навички – визначення концентрації гемоглобіну, білка, глюкози в біологічних рідинах на ФЕК; кетонів тіл в сечі різними методами; кислотності шлункового вмісту); "Гігієна з гігієнічною експертизою" (навички – робота з приладами, лабораторним посудом, кислотами, лугами, легкозаймистими речовинами; проведення фізико-хімічних досліджень ґрунту, води, повітря, продуктів харчування); "Біологічна і клінічна хімія" (навички – визначення концентрації різних біоорганічних речовин); "Лабораторна служба. Оцінка аналітичних методів" (навички – оцінка сучасних методів досліджень у клініко-діагностичних лабораторіях).

Аналіз міждисциплінарних зв'язків за спільними поняттями і методами дослідження та подібними практичними навичками довів наявність глибоких (суттєвих) зв'язків медичної та аналітичної хімії з такими дисциплінами: "Біологічна і клінічна хімія", "Клінічна лабораторна діагностика" і "Гігієна з гігієнічною експертизою". Перші дві закладають основу для подальшої професійної діяльності випускників щодо аналізу складу біологічних рідин людини. Це відбувається завдяки попереднім зв'язкам з хімічними дисциплінами. Однак, між вивченням цих дисциплін та "Біологічною і клінічною хімією" існує значна перерва у часі (IV-V семестри), що значно знижує обсяг необхідних професійно значущих хімічних знань і практичних навичок студентів до рівня залишкових. У свою чергу, дисципліна "Гігієна з гігієнічною експертизою" є пріоритетною для випускників, які планують працювати в лабораторіях санітарно-епідеміологічних станцій. Однак, її вивчення не ґрунтується на достатніх знаннях про хімічний склад об'єктів довкілля (ґрунту, води, повітря, харчових продуктів), оскільки цього матеріалу немає в програмах хімічних дисциплін. Зважаючи на це, пропонуємо ввести в навчальний план

підготовки бакалаврів лабораторної діагностики спецкурс "Хімія (фахове спрямування)" (в IV або V семестрах), в якому здійснити систематизацію й узагальнення пріоритетних для майбутнього фаху хімічних понять, а також подати студентам необхідний для вивчення дисципліни "Гігієна з гігієнічною експертизою" хімічний матеріал.

Висновки. За результатами дослідження міждисциплінарних зв'язків між хімічними та іншими дисциплінами у підготовці бакалаврів лабораторної діагностики можна зробити такі висновки:

Дисципліни "Медична хімія" та "Аналітична хімія" пов'язані тісними міждисциплінарними зв'язками між собою та іншими дисциплінами за спільними поняттями і методами дослідження, подібними практичними навичками, глибиною взаємодії і хронологією вивчення. Визначенні в результаті дослідження пріоритетні хімічні поняття потребують систематизації у вигляді спеціального професійно-спрямованого глосарію. З метою реалізації міждисциплінарних зв'язків за хронологічним підходом необхідно перенести дисципліну "Фармакологія та медична рецептура" для вивчення в III семестр, а також увести в IV або V семестрах спецкурс "Хімія (фахове спрямування)". Найглибші міждисциплінарні зв'язки пов'язують хімічні дисципліни з дисциплінами "Біологічна і клінічна хімія", "Клінічна лабораторна діагностика" і "Гігієна з гігієнічною експертизою". Тому є необхідність в організації та проведенні спільних для цих дисциплін навчально-виховних і наукових заходів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програми спецкурсу "Хімія (фахове спрямування)" та укладанні глосарію з пріоритетних хімічних понять, необхідних для формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
2. Болотов В. А. Компетентносная модель от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Загальна методика навчання біології : [навч. посібник] / [Мороз І. В., Степанюк А. В., Гончар О. Д. та ін.] ; за ред. І. В. Мороза. – К. : Либідь, 2006. – 592 с.
4. Рибінська Ю. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в Україні на основі впровадження системи взаємопов'язаного навчання / Ю. Рибінська // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : [зб. наук. праць] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. С. Антонової. – Житомир : Житомир. держ. ун-т імені І. Франка, 2006. – С. 30–31.
5. Мозкова М. М. Міждисциплінарні зв'язки як один з методів сучасних технологій навчання [Електронний ресурс] / М. М. Мозкова. – Режим доступу : <http://medcollege.com.ua/node/219>.
6. Теряева Л. А. Міждисциплінарні зв'язки у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики / Л. А. Теряева // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 264–273.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Hutorskoi A. V. Pedagogicheskaiia innovatika : metodolodiia, teoriia, praktika [Pedagogical Innovativeness : Methodology, Theory and Practice] / A. V. Hutorskoi. – M. : Izd-vo UNTS DO, 2005. – 222 s.
2. Bolotov V. A. Kompetentnosnaia model' ot idei k obrazovatel'noi programme [The Competence Model: From an Idea to a Curriculum] / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogika [Pedagogy]. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
3. Zagal'na metodika navchannia biolodii [General Methodology of Teaching Biology] : [navch. posibnyk] / [Moroz I. V., Stepanuk A. V., Gonchar O. D. ta in.] ; za red. I. V. Moroz. – K. : Lybid', 2006. – 592 s.
4. Rybins'ka U. Suchasni tendentsii rozvutku profesiinoi osvity v Ukraini na osnovi vpronadzhennia systemy vzaemopoviazanogo navchannia [Modern Tendencies of Professional Education Development in Ukraine Based on Implementation of the System of Integrated Learning] / U. Rybins'ka // Aktual'ni problemy profesiino-pedagogichnoi osvity ta strategii rozvytku [Actual Professionally-Pedagogics Problems of Education and Development Strategies] : [zb. nauk. prats'] / za zag. red. O. A. Dubasenuk, L. V. Kalininoi, O. E. Antonovoi. – Zhitomyr : Zhitomyr. derzh. un-t imeni I. Franka, 2006. – S. 30–31.
5. Mozgova M. M. Mizhdystyplinarni zviazky iak odyn z metodiv suchasnykh tehnologii navchannia [Interdisciplinary Connections as a Method of Modern Learning Techniques] [Elektronnyi resurs] / M. M. Mozkova. – Rezhym dostupu : <http://medcollege.com.ua/node/219>.
6. Teriaieva L. A. Mizhdystyplinarni zviazky u formuvanni metodichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Interdisciplinary Connections in Methodological Competence Development of Would-Be Teachers of Music] / L. A. Teriaieva // Osvitologichnyi dyskurs [Educational Discourse]. – 2015. – № 2 (10). – S. 264–273.

Заблочкая И. Н. Междисциплинарные связи "Медицинской химии" и "Аналитической химии" в подготовке бакалавров лабораторной диагностики.

В статье приведены результаты исследования междисциплинарных связей химических дисциплин с другими курсами учебного плана подготовки бакалавров лабораторной диагностики по таким подходам: общими для дисциплин понятиями, общими методами исследования, аналогичными практическими навыками, глубиной взаимодействия между дисциплинами, хронологией их изучения.

Обоснована необходимость перенесения дисциплины "Фармакология и медицинская рецептура" в III семестр, создания глоссария приоритетных для подготовки этих специалистов химических понятий, введение спецкурса "Химия (профессиональная направленность)".

Ключевые слова: междисциплинарные связи, медицинская химия, аналитическая химия, бакалавр лабораторной диагностики, спецкурс "Химия (профессиональная направленность)".

Zablotska I. M. Interdisciplinary Connections between Medical Chemistry and Analytical Chemistry in the Preparation of Bachelors of Laboratory Diagnostics.

The research done was focused on the study of a problem of interdisciplinary connections between chemical subjects and other courses in the curriculum for bachelors' of laboratory diagnostics preparation. The problem was solved using the scientific method of analysis of their curricula following a number of approaches: of shared concepts, of common methods of research, of similar practical skills, of the depth of interaction between disciplines, of sequence of their study. In the process of the research the presence of strong interdisciplinary connections between the courses of Medical chemistry and Analytical chemistry was determined, as well as between other disciplines of mathematical and natural-scientific cycles, of professional and practical training and some optional subjects; a list of training courses, which use chemical concepts widely and improve practical habits in Chemistry was compiled (Biological and clinical chemistry, Clinical laboratory diagnostics and Hygiene and hygienic examination); the range of chemical concepts was defined that is necessary for the formation of the chemical component of the professional competence of students and common for research methods of many disciplines; chronological inconsistency in teaching of some disciplines regarding the chemical ones was described. It was concluded that there is a need for bringing prior chemical concepts into a system in the form of a special professionally-oriented glossary; the need for shifting Pharmacology and medical recipes course to the 3rd semester and for introducing into curriculum a professionally-oriented course of Chemistry for laboratory diagnostics bachelors (in the 4th or 5th semester) was proved. The course is supposed to enhance systematization and generalization of key chemical concepts, to present students' chemical material that is to be studied in the frameworks of Hygiene of hygienic examination.

Key words: interdisciplinary connections, Medical chemistry, Analytical chemistry, a bachelor of laboratory diagnostics, professionally-oriented course of Chemistry.

УДК 347.64(438)

О. Є. Карпенко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

ochepil@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1841-882X

ОПІКА НАД ДІТЬМИ У СОС-ДИТЯЧИХ МІСТЕЧКАХ ПОЛЬЩІ

Статтю присвячено витокам становлення СОС-дитячих містечок у Польщі, нормативно-правовому забезпеченню їхнього функціонування. Окреслено завдання, форми і методи опікунсько-виховної діяльності СОС-дитячих містечок. Розкрито позитивні і негативні сторони функціонування СОС-дитячих містечок і виховання у них дітей. Звернено увагу на роль СОС-матері у вихованні дітей. Обґрунтовано шляхи розв'язання проблеми опіки над дітьми у Польщі.

Ключові слова: дитина, інституційна форма опіки, виховання, СОС-мати, Польща.

Постановка проблеми. Для кожного суспільства актуальними завжди були і є пошук та вдосконалення різноманітних форм опіки, опікунсько-виховної системи, формування сприятливої атмосфери у природному середовищі людини. Кожна держава, враховуючи традиції, культуру, етнопедагогічні засади опіки і виховання, визначає власні шляхи подолання цього явища. Європейські країни орієнтуються на визнання інституту прийомної сім'ї, де оптимально створені необхідні умови для проживання і виховання дитини. У контексті сучасних проблем організації опіки над сиротами в Україні цінним є досвід Польщі. Опікунська діяльність, починаючи з актів милосердя, філантропії, поступово почала набирати більш організованого характеру. Видатні польські діячі із різних суспільних верств зуміли організувати різноманітні форми опіки і допомоги дітям: притулки, сиротинці, виховні осередки. Їхня діяльність є неоціненним внеском у розвиток опікунської теорії і практики. Це важливо з погляду на історичну і географічну близькість обох держав, наявність різноманітних форм опіки. Сьогодні на увагу заслуговує СОС-дитяче містечко, на діяльність якого впливають історичний досвід, традиції, віросповідання, соціально-економічна ситуація країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції міжнародного досвіду опіки дітей, педагогічні та правові засади діяльності СОС-дитячих містечок лягли в основу численних досліджень науковців. Теорія і практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських вчених (С. Бадора, Ю. Бронгель, Г. Гаєвська, А. Кельм, Д.-К. Мажец, Я. Рачковська, Б. Чердрецька та ін.). Зміст діяльності та інтеграція дітей у СОС-дитячих містечках розкрито у публікаціях польських науковців (І. Кешковська, Є. Ковальський, М. Лобоцький, А. Р). Різні аспекти діяльності СОС-дитячих містечок в окремих країнах світу висвітлено у творчому доробку австрійських дослідників (В. Вислозіл, К. Гонзаль, Г. Райнпрехт, В. Хільвег, Г. Шрайбер). У полі зору вітчизняних науковців соціальні напрями діяльності СОС-дитячих містечок (Л. Скрипник), проблеми підготовки педагогічних працівників, вихователів до роботи з дітьми-сиротами (О. Власова, О. Карпенко, Р. Корнійко, В. Оржеховська). Н. Романова та Т. Білявська висвітлюють особливості польської моделі дитячого будинку та розкривають її адаптацію до українських реалій. Окремим аспектам опіки та виховання дітей у Польщі присвячено публікації Х. Дзюбинської, Т. Забутої, О. Карпенко, Н. Савченко, Ю. Якима та ін. Педагогічні ідеї засновника СОС-дитячих містечок в Австрії Германа Гмайнера та їх реалізація в опікунській системі Польщі частково висвітлена автором [1]. Проте незважаючи на значну кількість наукових розвідок із окресленої проблеми, питання СОС-дитячих містечок у Польщі та їх місце у системі опіки над дітьми поки що не стало предметом спеціального дослідження. Потребують вивчення виток становлення та розвиток СОС-дитячих містечок у Польщі, педагогічний інструментарій опіки дітей.

Мета статті – проаналізувати теоретичний доробок польських науковців та досвід діяльності інституційних форм опіки, з яким автор мала змогу безпосередньо ознайомитися під час перебування на стипендії ім. Лейна Кіркланда в Університеті імені Адама Міцкевича (м. Познань) та узагальнити його, висвітлити історію заснування СОС-дитячих містечок Польщі й педагогічні засади надання ними опіки дітям.

Виклад основного матеріалу. Для Польщі характерною є різноманітність форм опіки, серед яких вагоме місце займає СОС-дитяче містечко (Wioski Dziecięcy SOS) – недержавна інституція повної опіки над дітьми сімейного типу. Перші спроби опіки над дітьми започатковано ще на початку ХХ ст., коли виникли сиротинські гнізда, костюшківські села. Спроба організувати СОС-дитяче містечко за взірцем австрійських вчених була зроблена в 1960 р. Точкою відліку є лист-прохання австрійському педагогові Г. Гмайнеру про надання плану будівництва типового SOS-Kinderdorf. Дозвіл отримано у лютому 1961 р. Будівництво першого містечка у м. Білгорай було довготривалою затяжною будівлею, позаяк громадськість намагалася дотриматися усіх норм. Офіційне відкриття СОС-дитячого містечка відбулося 31 травня 1984 р. Щодо наступних містечок, то заснування їх було дещо простішим. 5 грудня 1991 р.

відкрито містечко у Красніку, у 2000 р. – у Седльцах, у 2006 р. – у Карліне. Усі вони функціонують на засадах гмайнеровської концепції SOS-Kinderdorf Австрії, Міжнародної організації SOS-Kinderdorf International. Окрім цих містечок, Фундація "Майя" при допомозі Польсько-німецької фундації заснувала дитяче містечко у Райску (1994), яке функціонує на дещо інших засадах [2: 30–32]. Окрім цього, у Любліні (1992) відкрито СОС-будинки молоді – недержавну опікунсько-виховну інституцію для дітей з СОС-дитячих містечок, які продовжують навчання у різних типах понад гімназійних шкіл [3: 187–188].

СОС-дитячі містечка Польщі прийняли педагогічні принципи австрійських SOS-Kinderdorf, а саме: СОС-мати, брати і сестри, будинок, СОС-дитяче містечко. Їхньою метою є допомога кожній дитині, яка б належала до своєї сім'ї, виростала в атмосфері любові, поваги і захищеності, а також створення дітям умов для всебічного розвитку, задоволення їхніх фізичних і психічних потреб, підготовка до самостійного життя і допомога у виборі майбутньої професії. Містечко дає можливість дітям-сиротам, занедбаним і безпритульним дітям налагодити постійні сімейні зв'язки, жити відповідно до своєї культури і релігії, допомагає виявити індивідуальні здібності, зацікавлення і талант.

СОС-дитяче містечко складається з кільканадцяти сімей, які проживають в 10–15 односімейних будинках на великій території, де розміщені ігровий і спортивний майданчики, приміщення для педагога, психолога, логопеда, адміністративно-господарської служби. Кожна сім'я має свій будинок, який є головним місцем проживання. Кожна дитина має своє ліжко, шафу, іграшки, наближені до природних умови проживання, визначені обов'язки, наприклад, опіка над молодшими тощо. Діти відвідують державні дошкільні заклади і школи, оскільки метою є інтеграція установи з місцевою спільнотою, що забезпечить підготовку дітей до нормального, повноцінного суспільного життя. Територія містечка – відкрита. Виняток складає містечко у Седльцах, оскільки розташоване поблизу об'їзної дороги і заболочених ділянок.

До містечок приймають дітей віком до десяти років, хоча можуть бути прийняті і старші діти, якщо мають молодших братів і сестер, і їх рівень відповідає інтелектуальному розвитку. У кожній сім'ї проживає від 6 до 8 дітей. Сьогодні тут перебувають природні і соціальні сироти. СОС-матері допомагає самотня і бездітна жінка, яка з часом може стати матір'ю. Тут дитина навчається сімейного життя, пізнає традиції, долучається до виконання обов'язків, навчається самостійності. Допомагаючи матері у щоденному житті, пізнає взірці природного життя, обов'язки і навчається відповідальності за інших мешканців. Дитина має можливість подолати прогалини в освітній сфері, розвивати особисте зацікавлення і здібності на заняттях, організованих на території СОС-дитячого містечка чи поза ним. Тут діти навчаються справжніх цінностей, діляться обов'язками, налагоджують зв'язки, які часто тривають усе життя. Кожна дитина має бути оточена любов'ю. Через любов і підтримку можна зняти травми, залишені у психіці, будуючи довіру. Діти вчать довіряти іншим і вірити у себе, можуть визначити і сповна використати свій потенціал. Кожна дитина заслуговує на те, щоб її вислухали і сприйняли серйозно.

Поширеними формами діяльності СОС-дитячих містечок у Польщі є заняття (корекційні, логопедичні, соціально-терапевтичні), які мають на меті підготовку до суспільного життя, а також екскурсії, імпрези, спортивні змагання, зустрічі тощо. Участь у підготовці і проведенні беруть також місцеві жителі. Часто ці форми роботи проводять спільно вихованці містечка і громадськість. Виховною роботою займаються матері, тітки, педагогічні працівники і психолог. Практикуються такі методи: моделювання, навіювання, наслідування, робота в групах, метод самоуправління, метод Марії Монтесорі, руховий метод Вероніки Шерборне, яка через розвиток за допомогою руху свідомості власного тіла і навколишнього простору, рухову справність, поділ простору з іншими особами й налагодження з ними близького контакту за допомогою руху й дотику, впливає на емоційну, пізнавальну сферу дитини.

Залежно від потреб дітям надають психолого-педагогічні поради. Психологи практикують діагностичні методи, проводять терапевтичні, психоедукаційні заняття щодо залежностей від алкоголю, тютюну, наркотиків. Логопеди проводять заняття за методикою М. Монтесорі для дошкільнят, логопедичні заняття. Діти розвивають самодіяльність, удосконалюють почуття, збагачують мовні та комунікаційні компетенції, завдяки чому стають зрілими у соціальній сфері. Педагоги проводять профілактичні і дидактично-виховні заняття з різних предметів, найчастіше математики, польської та англійської мов.

У СОС-дитячому містечку функціонує самоврядування. Його очолює опікун, якого вибирають діти з числа працівників містечка. Для містечка у Красніку традиційними є проведення акції "Миколай про тебе не забуде", "День творчості", лотарей, імпреза "Біг за усмішкою", видання газети "Веселе містечко" ("Wesoła Wioska") та ін.

Зазначимо, що СОС-дитяче містечко не може бути ідеальною опікунською установою, хоча б через відсутність життя з біологічними батьками, у природній сім'ї. Ніколи повною мірою ніхто не замінить власних, природних, люблячих батьків. Однак містечко дає можливість на щасливе дитинство, нормальний розвиток, можливість бути разом з рідними братами і сестрами. Виховання у містечку також

має позитивні і негативні сторони. Про це говорять і працівники, і вихованці містечок. Це знайшло висвітлення і в низці наукових публікацій. Зокрема, М. Лобоцький до позитивних сторін опіки і виховання дітей відносить: надання дітям права постійного проживання до досягнення 14 – 15 року життя; спільне проживання з біологічними братами і сестрами; організація способу життя, що базується на звичаях і традиціях сім'ї; надання дітям можливості користуватися послугами, які надають школа, лікувальні заклади, освітні установи, заклади культури, релігії, рекреації тощо; налагодження і підтримка безпосередніх контактів вихованців зі своїми біологічними батьками і родичами; дбайливий догляд за кожним будинком, подвір'ям, здебільшого за квітково-овочевою грядкою [4: 37]. І. Кешковська до позитивних сторін виховання відносить доброзичливу атмосферу, суб'єктивне трактування вихованців, турботу про прищеплення їм основних цінностей, перевагу непрямих методів виховання та ін. [5: 15].

В. Ковальський, який був ініціатором заснування СОС-дитячого містечка у Красніку і сім років його директором, до негативних сторін виховання відносить відсутність батька, двоступеневий характер виховання (появу у вже створеній сім'ї нових дітей), інституційний характер СОС-дитячого містечка, ідея пробудження співчуття як засіб пошуку фінансових засобів [3: 43–47]. Важко також погодитися із припущенням, що батька у дитячому містечку може замінити директор. Це малоймовірно, хоча б з огляду на кількість вихованців. Директор має багато інших обов'язків, а безпосередні його контакти з дітьми часто обмежені. Не вихід із ситуації – компенсувати батька присутністю педагога, психолога, логопеда або лікаря [4: 37].

У СОС-дитячому містечку відносини між матір'ю та дитиною мають велике значення. Зі сторони СОС-дитячого містечка створився процес відокремлення неповноцінних відносин матері та дитини. Сконцентроване материнське виховання приховує небезпеку абсолютизувати, ідеалізувати відносини матері та дитини. Проблемою є не настільки неповноцінна заміна сім'ї, яка сформована ідеологією СОС-дитячого містечка, а те, що незважаючи на допомогу в процесі виховання інших працівників дитячого містечка, відносини між матір'ю та дитиною є занадто тісними. Як наслідок, у хлопців та дівчат виникають невпевненість у собі, негативний образ про себе, залежність у думках та діях, недостатньо уміння для самовизначення та задоволення своїх бажань, схильність до фемінізації. Негативні наслідки не стільки проявляються на дівчатах, скільки на хлопцях, адже саме їм необхідне спілкування з батьком (чоловіком).

Відсутність батька у СОС-дитячому містечку не компенсує навіть найретельніший і вдалий вибір матері. Як засвідчує опитування, діти відверто запитують, чому немає батька або ж шукають через СОС-матерів кандидата на нього. Надають перевагу гостям чоловічої статі. Матері, однак, не бачать можливості однозначного розв'язання цієї ситуації. Частина схиляється до надання роботи подружжям. Інші стверджують, що чоловік психічно не витримає щоденного життя у містечку. Деякі схвалюють так звану змішану модель, тобто створення сімей і подружжями, і самотніми жінками. Інші матері рішуче відкидають цю ідею, визнаючи, що це призвело б до зайвого напруження і погіршувало б загальну атмосферу. Щоб виховати мужні риси, СОС-матері пропонують долучати до різноманітних занять винятково чоловіків, що допомагають у СОС-дитячому містечку. Одночасно організовувати дітям зустрічі зі своїми батьками, братами, друзями і знайомими, підтримувати такі контакти. Частину канікул проводять з дітьми у власних сім'ях, щоб показати, як вони функціонують. Однак матері розуміють, що не можуть дати дітям всього, чого вони потребують для нормального розвитку, але стверджують, що дають їм набагато більше, ніж найкраще організований будинок дитини [5: 16].

Ще однією засадою СОС-дитячих містечок у Польщі є наступність у наданні опіки дітям. Молоді люди, які досягли 14 – 15 років, залишають СОС-дитяче містечко, переходять до будинку молоді у Люблін або в житлове співтовариство в Красніку. Будинок молоді налічує три будівлі, дві з яких призначені для дітей (12 квартир). Третя будівля будинку – це спеціалізовані технічні і музичні лабораторії, театральний зал. Житлова спільнота – це дві чотирикімнатні квартири, розміщені у багатоквартирному будинку. В обох будинках продовжується реалізація завдань, розпочатих у СОС-дитячих містечках. Хоча у СОС-дитячому містечку у Красніку діти мають можливість проживати довший термін.

В останні десятиліття уряд Польщі надає всіляку допомогу сім'ї і дітям. Однак цього замало. Потрібна різноспрямована допомога-підтримка сім'ям, щоб мінімізувати проблему, що призводить до їхньої дисфункції, а, як наслідок – до перетворення сімей на розсадник патології і соціального сирітства. На часі конкретна підтримка тих сімей, у яких винятково з погляду на вбогість забирають дітей до інституційних установ. Серед них – СОС-дитячі містечка, які можна зарахувати до опікунсько-виховних закладів сімейного типу. Це означає, що вони належать Міністерству соціальної політики, а безпосередній нагляд над ними здійснює староство через центр сімейної допомоги. У зв'язку з цим частина коштів на їхнє утримання надходить з бюджету держави. Якщо СОС-дитяче містечко належить до Міжнародної організації SOS-Kinderdorf, то майже половину становлять кошти з її фондів. Матеріальну підтримку часто надають спонсори не тільки з Польщі, а й інших країн світу [6: 322].

СОС-дитяче містечко підпорядковане раді товариства СОС-дитячих містечок у Польщі, а безпосередній нагляд за діяльністю сіл здійснює її директор. СОС-дитячі містечка функціонують на основі "Статуту товариства СОС-дитячих містечок у Польщі", "Правил товариства СОС-дитячих містечок у Польщі", "Статуту матері товариства СОС-дитячих містечок у Польщі", "Статуту тітки товариства СОС-дитячих містечок у Польщі", "Концепції опіки над молоддю товариства СОС-дитячих містечок у Польщі", "Стандарт Міжнародного товариства SOS-Kinderdorf", розпорядження Міністра праці і соціальної політики від 01.09.2000 р. з питань опікунсько-виховних інституцій та від 1.10.2001 р. про надання допомоги у підготовці до самостійності, продовження навчання і розвитку повнолітніх осіб із прийомних сімей та осіб, які вибувають з різних опікунсько-освітніх інституцій і будинків соціальної допомоги, виправних закладів, притулків для неповнолітніх, спеціальних навчально-виховних осередків, а також інших законів і приписів, що регулюють завдання у галузі соціальної допомоги.

Висновок. СОС-дитячі містечка у Польщі – це опікунсько-виховні інституції сімейного типу, які підпорядковуються Міністерству соціальної політики, а безпосередній нагляд над ними здійснює старство через центр допомоги сім'ї. Опікунсько-виховна діяльність СОС-дитячих містечок – це відносно нова концепція повної цілеспрямованої опіки, альтернативна до будинків дитини. В основу функціонування містечок покладено чотири основні принципи (СОС-мати, брати і сестри, будинок, СОС-дитяче містечко). Метою їх діяльності є забезпечення максимально наближених до сімейних умов життя, задоволення фізичних і психічних потреб дитини, підготовка до самостійного життя. Поширеними формами діяльності є корекційні, логопедичні, соціально-терапевтичні заняття, екскурсії, імпрези, спортивні змагання, зустрічі тощо. Працівники використовують такі методи: моделювання, навіювання, наслідування, метод групової діяльності, метод самоуправління та ін. Навчальна діяльність сконцентрована на проведенні педагогами профілактичних і дидактично-виховних занять з різних предметів. СОС-дитяче містечко слугує поліпшенню опікунсько-виховної діяльності, дає дітям можливість прожити безпечно і гідне дитинство, вселяє надію на щасливе майбутнє.

Перспективою подальшого наукового дослідження вбачаємо у висвітленні основних засад діяльності будинку молоді у Польщі та Австрії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Карпенко О. (Чепіль О.). Педагогічні ідеї Германа Гмайнера в опікунській системі Польщі / Ореста Чепіль // Людинознавчі студії : [зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка] / ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль (ред. розділу "Педагогіка") та ін. – Вип. 23. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – С. 254–265.
2. Róg A. Fundacja "Maja" / Anna Róg // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2004. – № 1. – S. 27–32.
3. Kowalski W. Wioski Dziecice SOS w świecie i Polsce. 1949 – 1999 / Wiesław Kowalski. – Kranik : Wydawnictwo Mad Graf, 1999. – 278 s.
4. Łobocki M. Wychowanie w Wioskach Dziecięcych / Mieczysław Łobocki // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2000. – № 3. – 37 s.
5. Kieszowska I. Wioska w opinii matek / Ines Kieszowska // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 1999. – № 9. – S. 15–19.
6. Róg A. Wioska Dziecięca / Anna Róg // Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej / Pod red. J. Bragiela, S. Badory. – Opole, 2005. – S. 315–329.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Karpenko O. (Chepil O.). Pedagogichni idei Hermana Gmainera v opikunskii systemi Polshchi [Educational Ideas of Herman Gmainer in the Care System in Poland] / Oresta Chepil // Liudynoznavchi studii [Human Studies] : [zb. nauk. prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka] / red. kol. T. Bilenko (hol. red.), M.Chepil (red. rozdil "Pedahohika") ta in. – Vyp. 23. – Drohobych : Redaktsiino-vydavnychiy viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2011. – S. 254–265.
2. Róg A. Fundacja "Maja" / Anna Róg // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2004. – № 1. – S. 27–32.
3. Kowalski W. Wioski Dziecice SOS w świecie i Polsce. 1949 – 1999 / Wiesław Kowalski. – Kranik : Wydawnictwo Mad Graf, 1999. – 278 s.
4. Łobocki M. Wychowanie w Wioskach Dziecięcych / Mieczysław Łobocki // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2000. – № 3. – 37 s.
5. Kieszowska I. Wioska w opinii matek / Ines Kieszowska // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 1999. – № 9. – S. 15–19.
6. Róg A. Wioska Dziecięca / Anna Róg // Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej / Pod red. J. Bragiela, S. Badory. – Opole, 2005. – S. 315–329.

Карпенко О. Е. Опіка над дітьми у СОС-Детских деревнях Польши.

Стаття посвячена истокам становлення СОС-детских деревней в Польше, нормативно-правовому забезпеченню їх функціонування. Определены задачи, формы и методы попечительско-

воспитательной деятельности СОС-детских деревень. Раскрыто положительные и отрицательные стороны функционирования СОС-детских деревень и воспитания в них детей. Обращено внимание на роль СОС-матери в организации воспитательного процесса. Обоснованно пути решения проблемы опеки над детьми в Польше.

Ключевые слова: *ребенок, институциональная форма опеки, воспитание, СОС-мать, Польша.*

Karpenko O. Ye. Child Care in SOS Children's Villages in Poland.

Every nation has its own mechanisms of treating and overcoming orphanhood based on national traditions, culture, ethno-pedagogical principles of upbringing and education. Polish experience and institutional forms of care including SOS children's villages can be of use for Ukraine in improving its own system of orphan care.

Embracing existing practices is especially and vitally essential due to geographical proximity of the two countries.

The article provides an analysis of scientific papers and institutional forms of care which the author was able to study as a Layne-Kirkland scholarship holder at Adam Mickiewicz University (Poznań) and assesses the grounds for formation of SOS children's villages in Poland. The villages function was to create preconditions for family-like education and all-round development, satisfy children's physiological and psychological needs, prepare them for independent life and assist children in envisioning of their own future. The role of the SOS-mother appears to have been crucial in the child's rearing and development. The article also addresses the educational function of SOS children's villages. The educational potential of SOS children's villages, their advantages and disadvantages have been reviewed. Their activities generally fall under several common categories: corrective, speech and social therapy, excursions, presentations, sports contests, meetings, etc. The methods of education include that of modeling, suggestion, imitation, education through work, team activity, self-government, etc. Children participate in amateur talent groups; improve their linguistic and communicative competence. Education is provided in the form of preventive and didactic lessons in different subjects. SOS children's villages serve for improvement of educational activities and give children hope for happy childhood. The article outlines tasks, forms and methods of education and care in SOS children's villages.

Key words: *a child, an institutional form of care, education, SOS mother, Poland.*

УДК 378.147:811.161.2-051

І. Є. Клак,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

(Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка)

klak_inna@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7723-1910

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті представлено теоретичний аналіз педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу. З'ясовано, що, виникаючи в умовах спільної діяльності та безпосереднього спілкування між викладачем і майбутніми вчителями-філологами, педагогічна взаємодія забезпечує ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності останніх. Обґрунтовано вплив педагогічної взаємодії на створення позитивного психологічного клімату, який є одним із чинників формування позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, професійна комунікативна компетентність, учителі-філологи, психологічний клімат, мотивація, навчальна діяльність, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Педагогічна взаємодія, яка виникає в умовах спільної діяльності та безпосереднього спілкування між викладачем і майбутнім учителем-філологом, є одним із важливих чинників створення позитивного психологічного клімату, а отже й позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності, що забезпечує ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності. Специфіка педагогічної взаємодії зумовлена тим, що в її процес залучені не тільки індивідуально-психологічні особливості особистості викладача, але й особливості студентів, без яких діяльність педагога втрачає значення. Якісними характеристиками педагогічної взаємодії є її продуктивність та особистісна орієнтація, причому особистісно-орієнтована взаємодія завжди носить продуктивний характер. По мірі того, як студент засвоює нові знання, ситуація його співпраці з викладачем та іншими студентами забезпечує реалізацію всього багатства міжособистісних стосунків. У процесі навчання відбувається зміна структури співпраці та взаємодії: від спільної з педагогом дії до підтриманої дії, далі – до наслідування і до самонавчання. Студент долучається до вирішення продуктивних завдань на початку процесу засвоєння нового наочного змісту на основі спеціально організованої активної взаємодії та співпраці з викладачем та іншими студентами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що палітра доробку вітчизняних та зарубіжних науковців, які працюють над різними аспектами проблеми, досить різноманітна. Так, Є. Федотова, розглядає педагогічну взаємодію як фактор особистісного саморозвитку учасників освітнього процесу, яка виявляється у синхронній діяльності викладача і студента, коли вони зацікавлено здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, спільно усваюють прорахунки. Студент стає суб'єктом, а викладач набуває свого активного союзника [1: 141].

Своєю чергою, В. Ковальчук вважає, що зміни, які зазнають ситуації взаємодії та співпраці в процесі навчання, забезпечують становлення механізмів саморегуляції поведінки й особистості студентів [2: 129]. Продуктивність у сфері взаємодії учасників освітнього процесу пов'язується з творчим характером діяльності обох сторін взаємодії. Можливим продуктом такої взаємодії буде самостійне визначення студентами нових цілей навчання і цілей, пов'язаних із змістом засвоєної діяльності, а також регуляція особистісних позицій у партнерстві. Умовою і наслідком особистісно-орієнтованої продуктивної взаємодії І. Зимня називає психологічний контакт його суб'єктів, який, визначає можливість природного, неускладненого спілкування педагога і студентів у процесі взаємодії, наявність якого важлива для продуктивної співпраці його суб'єктів. Психологічний контакт виникає в результаті спільності психічного стану людей, викликаного їх взаєморозумінням і пов'язаного зі спільним зацікавленням і довірою один до одного. Контакт, на думку дослідниці, усвідомлюється як позитивний чинник, який підкріплює взаємодію [3: 34].

Метою статті є дослідження впливу педагогічної взаємодії, як одного із важливих чинників створення позитивного психологічного клімату та формування позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності в майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Система форм співпраці викладача з майбутніми вчителями-філологами, що забезпечує створення спільності значень, цілей, способів досягнення результату й формування саморегуляції індивідуальної діяльності, виступає центральним чинником у системі взаємодії. Особистісне спілкування, засноване на розумінні педагогом внутрішнього світу студентів, спрямованості на формування загальної оцінки досягнутих результатів, прагнення зрозуміти установки й погляди один одного на створення якнайкращих умов для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, на формування особистості студентів, виступає як форма організації

особистісно-орієнтованої взаємодії. Спільна творча діяльність визначається як спосіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті. Можливо припустити, що педагогічна взаємодія забезпечить ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів, якщо буде організована у формі особистісного спілкування, для якого характерні ознаки, визначені науковцями, зокрема:

- 1) суб'єктивно-смісловий характер спілкування учасників взаємодії;
- 2) актуалізація мотиваційних ресурсів навчання та особистісних мотивів діяльності;
- 3) співпраця у прийнятті рішень усіма учасниками взаємодії, досягнення єдності змісту і цілей;
- 4) спрямованість спілкування на розвиток у студентів цілеутворення і самоаналізу;
- 5) наявність здібності до "емпатичного розуміння" партнера по взаємодії [4; 5].

Аналіз досліджень Л. Карташової [6] та В. Семиченко [7] дозволив виокремити низку умов, необхідних для організації особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії:

- 1) здібність до емпатії учасників взаємодії;
- 2) забезпечення співпраці сторін взаємодії при виконанні спільної діяльності або спілкування;
- 3) наявність комунікабельності у всіх учасників взаємодії;
- 4) забезпечення кооперації взаємодіючих сторін, що припускає посилий внесок кожного у розв'язання загального завдання;
- 5) організація педагогічної взаємодії в стадії необхідної логічної послідовності її комунікативного здійснення (моделювання майбутнього спілкування із студентами під час підготовки до взаємодії (прогностичний етап); організація безпосереднього спілкування із студентами (початковий етап); управління спілкуванням в ході педагогічної взаємодії; аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової для розв'язання іншого завдання).

У процесі особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії виникають та актуалізуються такі психологічні новоутворення особистісного і міжособистісного характеру:

- психологічний статус особистості, який характеризує реальне місце студента в системі міжособистісних стосунків;

- феномен взаєморозуміння як система відчуттів і взаємостосунків, що дозволяє погоджено досягти цілей спільної діяльності і спілкування, максимально сприяючи дотриманню довіри та інтересів усіх і надаючи можливість для саморозкриття кожного.

Ситуація особистісно-орієнтованої взаємодії носить не тільки навчально-професійний, але й особистісно-розвивальний характер. Особистісно-розвивальна ситуація – це особливий механізм, який ставить студента в нові умови, що вимагають у нього нового стилю поведінки, осмислення, переосмислення попередньої ситуації. Цілісність дії ситуацій особистісно-орієнтованої взаємодії на кожному етапі процесу формування професійної комунікативної компетентності підготовлена ситуаціями попередніх етапів, що актуалізували і закріплювали зв'язки цієї компетентності.

Залучення майбутніх учителів-філологів в реальну діяльність процесу формування професійної комунікативної компетентності, теоретичної моделі планування, реалізації та корекції процесу навчання та власної самостійної діяльності сприяє самоутвердженню студента як самостійної, самокерованої, самореалізованої особистості, розвитку його творчих начал, умінню поєднувати особисту відповідальність та суспільні інтереси, зростанню освітніх і духовних потреб особистості, розвитку її гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Педагогічна взаємодія є основою становлення партнерських відносин між викладачем і студентами та між самими студентами, що знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно до вищої професійної освіти, насамперед – діяльності викладача. Відбиваючи деструктивну функцію дослідно-експериментальної роботи, в якій здійснюється інноваційна діяльність викладача, партнерство, на думку Н. Саттарової, руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач-студент [8]. Це взаємовідношення незалежних особистостей по досягненню загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначності учасників освітнього процесу, яке, враховуючи механізми саморозвитку особистості, ставить студента в активну позицію, що дозволяє йому реалізувати індивідуально-особистісний розвиток. Припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між викладачем і студентами, партнерство передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє їм однаково, але по-різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їх особистісного розвитку. Із взаємозв'язку двох складових – духовно-моральної та прагматичної, що визначають цілі партнерства, виокремлюються його ціннісні орієнтири, які полягають у сприянні саморозвитку та професійному самовизначенню, забезпеченні високого рівня освіченості.

Процес формування і становлення партнерських відносин у ВНЗ обумовлений не тільки об'єктивними, але і суб'єктивними чинниками, зокрема:

- готовністю та засвоєнням викладачем новаторської позиції з точки зору відходу від патерналистських відносин до відносин партнерства;

- новим соціально-психологічним образом сучасного студента, реальними потребами, освітніми запитам та інтересами студентів [9].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що організація партнерства включає:

- навчання з використанням нетрадиційних засобів навчання на основі партнерства;
- навчально-дослідну діяльність партнерів, орієнтовану на спільний науковий пошук;
- "повсякденну методичку партнерської домінантності", яка діє в рамках комунікативно-горизонтального середовища, що припускає морально-ділову установку на повагу, незалежність та деяку конкуренцію у стосунках між викладачем і студентом.

У таких умовах народжуються й розвиваються відносини партнерства на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), спільного творчого пошуку викладача й студентів та взаємної зацікавленості в їх духовному, професійному та морально-діловому просуванні. Процес становлення таких відносин являє собою ряд послідовних, взаємопов'язаних етапів:

1. Етап усвідомлення партнерства, його розвитку та співтворчості, мета якого – долучити студентів до цілей та цінностей партнерства, створити умови для активізації мотиваційних чинників самовизначення у спільній діяльності, розвитку емоційно-особистісних стосунків між викладачем і студентом та між самими студентами. Це дозволяє усунути психологічний бар'єр, створити позитивну мотивацію для спілкування, атмосферу доброзичливості, емоційного благополуччя, які є передумовою для становлення партнерських відносин між викладачем і студентами в процесі навчання. Через обговорення, ігри, інтерв'ю, дискусії формуються елементи комунікативної культури студентів, необхідні для міжособистісного та професійного спілкування, розвиваються емоційно-особистісні стосунки між викладачем і студентом та самими студентами, що підвищує самооцінку студентів, створює особливий емоційний стан уваги, зацікавленості один до одного, бажання й готовності зрозуміти себе та іншого.

2. Етап розвитку усвідомлення себе партнером. Студент набуває активної особистісної позиції, на основі якої відбуваються формування й розвиток навичок партнерства. Така позиція передбачає самостійність у прийнятті рішень з різних питань. Основною стратегією співробітництва на цьому етапі є рух у напрямку самостійності. Це поступовий, постійно заохочуваний процес, спрямований на розширення простору співпраці в діалозі "викладач – студент", "студент – студент", їхнє включення у процес колективної творчої діяльності у вирішенні проблем, розвиток соціальних умінь, стимулювання взаємодопомоги між студентами, освоєння різних комунікативних стратегій, оволодіння студентами технологією самовизначення в навчальному процесі. За допомогою організації навчання у співпраці викладач як координатор і співучасник колективної діяльності веде студентів до поступово зростаючої самостійності.

3. Етап співтворчості (власне партнерства). Навчання перетворюється на процес ділового спілкування рівноправних партнерів – викладача й студента – з орієнтацією на стимулювання самопомоги, активізацію механізмів самоорганізації студента, розвиток адекватної самооцінки результативності спільної діяльності як оволодіння рефлексивною культурою. Викладач виступає в ролі організатора процесу саморозвитку, тому його основна стратегія – стратегія "відсторонення", яка, проте, не означає відмову від контролю над діяльністю студентів, оскільки одночасно передбачає відношення "повної, але непомітної присутності" з боку викладача, велику ступінь його відповідальності за процес навчання в умовах партнерства. Це передбачає більше автономності у прийнятті рішень та заняття самоаналізом. Отже, як більш ефективний спосіб індивідуально-особистісного розвитку студентів та основний засіб для вирішення завдань на етапі співтворчості обирається проектне навчання.

На всіх етапах викладачі використовують таку систему навчальних занять, як мотиваційну, фронтального опрацювання матеріалу, розбір нового матеріалу, індивідуального опрацювання матеріалу, заняття систематизації та узагальнення. Така технологія викликає зміни в організації навчання, адже навчальні заняття будуються в системі. Набір різних типів занять обумовлений специфічними завданнями навчання: мотивація до вивчення теми, повідомлення основного змісту, самостійне опрацювання матеріалу (фронтально, в групі, індивідуально), узагальнення, контроль.

Дидактичні принципи регулюють весь процес навчання, тобто впливають на всі його компоненти – цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, успішність становлення партнерських відносин між викладачем і студентом розглядається через призму міжособистісного розвитку студентів, "зміст" якого визначають якості, що складають ядро партнерства. На розвиток цих якостей спрямована система засобів, що конструюються на основі діалогових технологій навчання з урахуванням цілей та завдань етапів в умовах широкого спектра стратегій співпраці викладача й студентів та дотримання принципів взаємної поваги, довіри, свободи вибору, індивідуального підходу. Вирішувати такі завдання слід, орієнтуючись на певні моделі організації занять, засновані на взаєморозумінні, взаємодії та особистісній залученості в процес навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1998. – 345 с.
2. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного учителя : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Ю. Ковальчук – К. – 2006. – 190 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – 45 с.
4. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М. : Высш. школа, 1968. – 118 с.
5. Сисоева С. О. Проблема підготовки учителя до впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій : [зб. наук. праць] / С. О. Сисоева. – Миколаїв : Вид-во МФ Наука, 2001. – Т. 13. – С. 26–32.
6. Карташова Л. А. Особистісно-орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Карташова. – К., 2004. – 233 с.
7. Семиченко В. А. Реалізація принципу цілісності у професійній підготовці майбутніх учителів (психологічний аспект) : [науково-методичний збірник "Вища і середня педагогічна освіта"] / В. А. Семиченко, Я. Я. Болюбаш. – Вип. 16. – К. : Вища школа, 1993. – С. 12–16.
8. Саттарова Н. Г. Формирование партнерских отношений "преподаватель – студент" как результат инновационных форм межличностных отношений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / Н. Г. Саттарова. – Курган-Тюбе, 2009. – 253 с.
9. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающихся педагогических средств : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Крюкова. – Волгоград, 2000. – 180 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Fedotova E. L. Pedagogicheskoye vzaimodeistviye kak factor lichnostnogo samorazvitiya uchashchyhsia i uchitelia [Pedagogical Interaction as a Factor of Self-Development of Students and Teacher]: dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 / E. L. Fedotova. – Irkutsk, 1998. – 345 s.
2. Kovalchuk V. Yu. Modernizatsia profesinyoi ta svitohliadno-metodolohichnoi pidhotovky suchasnoho uchytelia [Modernization of Professional and Ideological and Methodological Training of Modern Teacher]: dys. ...dokt. ped. nauk : 13.00.04 / V. Yu. Kovalchuk. – K. – 2006. – 190 s.
3. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya Psikhologia [Pedagogical Psychology] / I. A. Zimnyaya. – Rostov-na-Donu, 1997. – 45 s.
4. Borodulina M. K. Osnovy prepodavania inostrannykh yazykov v yazykovom vuze [Fundamentals of Teaching Foreign Languages in Language High School] / M. K. Borodulina, N. M. Minina. – M : High School, 1968. – 118 s.
5. Sysoyeva S. O. Problema pidhotovky vchytelia do vprovadzhenia osobystisno-orientovanykh pedahohichnykh tekhnolohiy [The Problem of Training the Teacher to the Implementation of Personality-Oriented Pedagogical Technologies]: [zb. nauk. prats'] / S. O. Sysoyeva. – Mykolaiv : Vyd-vo MF Nauka, 2001. – T. 13. S. 26–32.
6. Kartashova L. A. Osobystisno-orientovana systema navchannia osnov informatsiynykh tekhnolohiy v protsesi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Personality-Oriented System of Teaching the Fundamentals of Information Technology in the Training Future Teachers of Foreign Languages]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / L. A. Kartashova. – K., 2004. – 233 s.
7. Semychenko V. A. Realizatsia pryntsyphu tsilisnosti u profesinyi pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv (psykholohichnyi aspekt) [Realization of the Principle of Integrity in Professional Training of Future Teachers (Psychological Aspect)]: [naukovo-metodychnyi zbirnyk "Vyscha i serednia pedahohichna osvita"] / V. A. Semychenko, Ya. Ya. Bolyubash. – Vyp.16. – K. : Vyscha shkola, 1993. – S. 12–16.
8. Sattarova N. G. Formirovaniye partnerskikh otnosheniy "prepodavatel' – student" kak rezul'tat innovatsyonnykh form mezhlichnostnykh otnosheniy [Formation of Partner Relations "Lecturer – Student" as a Result of Innovation Forms of Interpersonal Relations]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 "General pedagogy" / N. G. Sattarova. – Kurgan-Tube, 2009. – 253 s.
9. Kriukova E. A. Teoreticheskiye osnovy proektirovaniya i primeneniya lichnostno-razvivayuschikhsia pedagogicheskikh sredstv [Theoretical Fundamentals of Projecting and Application of Personality-Developing Pedagogical Means]: dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 / E. A. Kriukova. – Volgograd, 2000. – 180 s.

Клак И. Е. Влияние педагогического взаимодействия на формирование профессиональной коммуникативной компетентности у будущих учителей-филологов.

В статье представлен теоретический анализ педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса. Выяснено, что, возникая в условиях совместной деятельности и непосредственного общения между преподавателем и будущими учителями-филологами, педагогическое взаимодействие обеспечивает эффективность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности последних. Обосновано влияние педагогического взаимодействия на создание положительного психологического климата, который является одним из факторов формирования положительной мотивации к обучению и профессиональной деятельности будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, профессиональная коммуникативная компетентность, учителя-филологи, психологический климат, мотивация, учебная деятельность, профессиональная деятельность.

Klak I. Ye. Influence of Educational Interaction on Formation of Future Teachers-Philologists' Professional Communicative Competence.

The research deals with the impact of educational interaction as one of the important factors in creating positive psychological climate, and therefore positive motivation for the future teachers-philologists' studies and professional activity. The scientists' dissertations and other works containing information on educational interaction serve as research material. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to study the scientific and educational literature and determine the level of elaboration of the problem under investigation, compare the researchers' approaches to solving the problem and determining the areas of scientific research. Efficiency and personality orientation have been defined as qualitative characteristics of educational interaction, moreover personality-oriented interaction always has efficient nature. The nature of cooperation and interactions are changed in the process of studying: from common action with teacher to supported actions, and to imitating and self-training. The results obtained in the research prove that educational interaction is the basis for the formation of partnerships between teacher and students and between the students themselves, which is in the plane of innovative educational activity relating to higher professional education, first of all teacher's activity. Arising in the conditions of common activity and direct communication between teacher and future teachers-philologists, educational interaction provides the efficiency of the process of forming the latter's professional communicative competence.

Key words: educational interaction, professional communicative competence, teachers-philologists, psychological climate, motivation, educational activity, professional activity.

УДК 37.034

В. Л. Короленко,
кандидат педагогічних наук
(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)
Viktorko73@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3086-8340

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ З ДАВНІХ ЧАСІВ І ДО НАШИХ ДНІВ

У статті розглядається необхідність морального формування молоді на основі педагогічних досягнень людства, користуючись у процесі виховання досвідом національної, сімейної педагогіки і педагогіки інших народів. Підкреслюється здатність ефективного використання сучасних педагогічних знань. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність роз'яснення дітям про важливу роль моральних знань в житті людини, які сприятимуть прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Моральне виховання – це одна з форм спадкоємства етики в суспільстві. Мораль в розумінні сучасного суспільства, – синонім етики. Тому, під моральним вихованням розуміється процес цілеспрямованого формування у дитини моральних основ, а також виправлення звичок поведінки для адаптації її до моральних правил, прийнятих в сучасному суспільстві. Тепер, коли стандарти жорстокого поводження з людьми широко освідчується в засобах масової інформації, цікавих передачах і фільмах, а також в комп'ютерних іграх, які доступні для дітей будь-якого віку, моральне виховання підростаючого покоління заслуговує на особливу увагу.

Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, виховання, формування.

Вступ. У сучасному суспільстві існує необхідність рішення проблеми морального формування молоді, за допомогою пошуку нових шляхів поліпшення ефективності цього процесу.

Проблема морального виховання особистості є актуальною з давніх часів і до наших днів. Протягом довгого часу відомі мислителі та педагоги, серед яких Локк Д., Мартиненко С., Мешко Г., Мойсеюк Н., Руссо Жан-Жак, Хоружа Л., та інші.

Проведений нами аналіз спеціалізованої наукової літератури свідчить, що від сформованості у молоді стійких моральних якостей залежить її загальне становлення, формування моральних норм, принципів, поведінки в суспільстві та ставлення до оточуючих. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядалися, але не достатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Мета статті полягає у дослідженні стану проблеми морального формування молоді за даними літературних джерел та наукових досліджень. На основі отриманих результатів охарактеризувати проблему морального формування молоді на різних етапах розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Стосовно проблеми морального формування молоді Д. Локк відзначив недолік у вихованні дітей, а саме, що батьки недостатньо приділяють увагу дисципліні і розуму, коли дитина найбільш схильна до впливу з боку дорослих. Якщо не контролювати прихильності до своїх дітей, то батьки схильні до сліпої закоханості. Любов до дітей - це їх борг; вони люблять в своїх дітях як достоїнства, так і недоліки. Зважаючи на особливості методів виховання, що використовували його сучасники, дослідник свідчить, що не можна було ні в чому суперечити дітям; треба у всьому надати їм поступати по своїй волі; оскільки діти в свої роки не здібні до великих пороків, то батьки думають, що можна без ризику дозволяти маленькі відступи від норми поведінки, що можна бавитися їх милою пустотливістю, яка, на думку батьків, личить цьому віку. У своїх дослідженнях Д. Локк вказує, що вибачаючи дитині одну погану витівку сприяєш тому, що вона буде так поводитися і далі [1: 55].

У свою чергу Жан-Жак Руссо свідчить про важливість духовної основи у процесі морального формування молоді і відзначає у цьому головну роль сім'ї та особисто кожного з батьків. На його думку мати залишається матір'ю все своє життя; все навколишнє невпинно нагадує її про це і примушує до відповідної поведінки і способу життя (терпіння, м'якість, завзяття, кохання, тощо). Він вважає, що саме мати є сполучною ланкою між дітьми і їх батьком, вона вселяє йому любов до них і впевненість, що він має право назвати їх своїми. Випромінюючи ніжність і турботу, вона підтримує в сім'ї світ і єднання. Все це вона робить від серця, бо інакше людський рід припиниться [1: 185].

Стосовно особливостей у вихованні дівчаток, Жан-Жак Руссо зазначив, що від матері залежить повноцінний розвиток дитини; моральний рівень розвитку чоловіка залежить від виховання, яке дає йому жінка в ранньому дитинстві; від жінки залежить прищепити чоловікові відомі звичаї, пристрасті, смаки, схильність до тих або інших задовольень, і нарешті, від неї залежить його щастя. Тому, виховуючи жінок, необхідно мати на увазі їх взаємини з чоловіками. Подобатися чоловікам, бути їм корисною, заслужити на їх кохання і пошану, виховувати їх в ранньому віці, доглядати їх в зрілості, подавати їм поради, утішати, робити їм життя легкою і відрадною - такі жіночі обов'язки у всі часи, і цьому належить виучувати жінок з

самого дитинства. Якщо цього не робить, ми відхилилися від мети, і всі повчання, які ми даватимемо жінкам, не послужать ні до їх благополуччя, ні до нашого власного [1: 189].

Так, у своїх дослідженнях С. Мартиненко, Л. Хоружа свідчать, що рівень моральної сформованості особистості залежить від скоординованого виховного впливу сім'ї, загальних навчальних закладів, засобів масової інформації, тощо. Отже, виховання, набуває можливість бути керованишим (різноманітні способи впливу на дитину), але водночас, - ускладнюється управління ним (важко інтегрувати всі фактори впливу, прогнозування можливих негативних впливів на особистість) [2].

Вони відзначають, що різноманітність виховних факторів впливу на особистість зумовлюють варіативність наукових визначень самого поняття "виховання" і на їхню думку, виховувати - це формувати і створювати системи стосунків між людьми, які стимулюють певне ставлення особистості до себе й інших людей, до суспільства, до праці. Стверджуючи, що формування –безперервний процес, вони вважають, що психологічна сутність його полягає в переводі особистості з одного стану в інший, інтеріоризації зовнішнього у ставленні до неї досвіду, знань, цінностей, норм, правил у внутрішній психічний план, в її переконання, установки, поведінку. Результати формування особистості, а саме її поведінка, залежать від системності процесу виховного впливу (поєднання емоційно-чуттєвої, вольової сфери психіки дитини та її поведінки). Основою цього процесу є система стосунків суб'єктно-об'єктного характеру [2].

Відповідно у стосунках "учитель"- "учень", або "учень"- "учитель" необхідне спілкування як засіб розв'язання навчально-виховних завдань; соціально-психологічного забезпечення педагогічного процесу; засіб організації взаємин учителя й учнів, який гарантує ефективність всебічного розвитку особистості. Спілкування ефективно сприяє розвитку професійної майстерності педагога, удосконалює педагогічну діяльність і навчально-виховний процес [3].

На думку Г. Мешко спілкування учителя з учнем сприяє створенню сприятливого психологічного клімату між ними і спрямовано на виконання важливих функцій:

- 1) обмін інформацією між учителем та учнями;
- 2) міжособистісне пізнання;
- 3) організацію та регулювання взаємин і спільної діяльності;
- 4) здійснення виховного впливу;
- 5) педагогічно доцільну самопрезентацію педагога [3].

Використовуючи свій досвід, знання і навички учитель намагається надати корисну інформацію учню, який пізнає навколишній світ. Педагогічне спілкування не обмежується інформаційною функцією, а сприяє створенню умов для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі.

Так, Г. Мешко вважає основними ознаками педагогічного спілкування:

- особистісна орієнтацію співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника);
- рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога у спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію);
- проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття один одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект);
- нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції учителя) [3].

Дослідниця зазначила, що спілкування учителя залежить від типу взаємодії (суб'єкт-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна) і може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. Функціонально-рольове спілкування - ділове спілкування, стандартизоване, обмежене вимогами рольових позицій, спрямоване на забезпечення виконання певних дій. Особистісно-орієнтоване спілкування - складна психологічна взаємодія, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, спрямована на розвиток особистості учнів. Таке спілкування вимагає певного рівня внутрішньої детермінованої активності особистості, за якого учні не йдуть за обставинами, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію і свідомо вдосконалюватися [3].

Протягом століть багато виховних систем зазнавали краху тому, що не враховували реалій життя, сподіваючись за допомогою виховання впливати на рівень життя людей. Наше дослідження підтверджує думку Н. Мойсеюк, що потреби суспільства прямо пропорційно залежать від рівня розвитку продуктивних сил і характеру виробничих стосунків. Тоді ми можемо стверджувати, що мета загального виховання відповідає способу виробництва, визначається ним і змінюється разом з продуктивними силами та виробничими відносинами. Так, за часів первіснообщинного устрою, не було розшарування суспільства на соціальні групи, всіх дітей навчали мисливству, виготовленню одягу, приготуванню їжі. Дітям надавали знання і вміння, необхідні тамошньому в суворому повсякденному житті, тобто просте забезпечення існування людини [4].

Під час рабовласницького устрою з виникненням двох класів (рабовласників і рабів) виникла необхідність змінити мету виховання. Дітей рабовласників виховували як майбутніх володарів, які насолоджуються мистецтвом, приєднуються до науки. Вони повинні вести завойовницькі війни і захищати

свої завоювання. Метою ж виховання дітей рабів підкорюватись і виконувати накази володарів, працювати. Рівень розвитку продуктивних сил і характер виробничих стосунків створювали вимоги до виникнення саме таких цілей виховання.

Феодалізм також не змінює кардинально цілі виховання підростаючого покоління. Дітям феодалів - рицарське виховання (наслода мистецтвами й науками, оволодіння "рицарськими добродійностями"), а для дітей селян - трудове виховання в "школі" під відкритим небом. Виробничих стосунків не вимагав від селян-кріпаків загальної і спеціальної підготовки, тому диференціація цілей відображала їх залежність від способу виробництва.

Суттєвих змін у структурі виховання не відбулось і при капіталізмі. Диференціація виховних цілей зберігається так само, як і зберігається залежність цілей від рівня розвитку продуктивних сил і виробничих стосунків. Буржуазія вимушена створювати систему навчальних закладів, які дають робітникам знання вищого рівня, але одночасно потрібне гарне виховання дітям буржуазії, щоб вони могли управляти державою, економікою, суспільними процесами. Так, поряд з звичайними навчальними закладами, створюються приватні і привілейовані навчальні заклади.

Аналогічні виховні цілі зберігаються і в посткапіталістичному (ринковому, демократичному) устрої, що характеризується вищим рівнем розвитку продуктивних сил і виробничих стосунків, загальна залежність цілей виховання від способу виробництва зберігається [4].

У свою чергу, характеризуючи моральне формування дітей шкільного віку А. Макаренко відзначив, що: "Безнадійною є спроба побудувати виховну техніку за допомогою дедуктивних висновків з якої завгодно науки: психології, біології, тощо. Це зовсім не означає, що положення цих наук не повинні брати участь в справі побудови виховної техніки. Проте роль їх має бути тільки службова, сповна підпорядкована тим цілям, які вимагаються політичними (практичними) обставинами в житті суспільства" [5: 164].

На думку А. Макаренка, "педагогіка - наука діалектична, де абсолютно не може бути догми". Дослідник стверджував, що: "Діалектичність педагогічної дії така велика, що жоден засіб не може проектуватися як позитивне, якщо його дія не контролюється всіма іншими засобами, вживаними одночасно з ним. Людина не виховується по частинах, вона створюється синтетично всією сумою впливів, які на неї діють. Тому окремий засіб завжди може бути і позитивним і негативним, вирішальним моментом є не його пряма логіка, а логіка і дія всієї системи засобів, гармонійно організованих" [5: 164-165].

Продовжуючи думки А. Макаренка, В. Максимов відзначив, що: на особистість школяра сильний виховний вплив класний учнівський колектив в умовах, коли він перетворюється на носія виховних функцій, (коли набуває великих інтелектуальних виховних можливостей). Дослідник поділяє їх на:

організаційну - учнівський колектив сам управляє своєю суспільно корисною діяльністю;

ідейно-виховну - учнівський колектив носій ідейно-етичних переконань;

стимулювання - колектив сприяє формуванню етично коштовних стимул-реакцій всіх суспільно-корисних справ, регулює поведінку своїх членів, їх взаємини [6: 179].

У своїх дослідженнях проблеми морального формування підростаючого покоління В. Максимов підкреслював, що "чим більше міцнішає класний колектив, тим ефективніше формуються громадська думка, смаки, естетика праці і побуту, моральні позиції. Отже, на вищих рівнях розвитку починають виявлятися дві інші виховні функції - ідейно-етична і функція стимулювання. На вищій стадії колектив відчуває свою силу, володіє значним досвідом успішної організації спільної діяльності, формує певні моральні критерії. Тому другим показником виховної можливості класного колективу може бути його *моральна спрямованість*" [6: 180].

Висновки. Проведене нами дослідження проблеми морального формування підростаючого покоління, дає змогу стверджувати про важливість концепції Н. Мойсеюк, а саме тому, що головним фактором, який визначає мету і характер виховання в суспільстві є рівень розвитку продуктивних сил і виробничих стосунків. Крім головного фактору на характер виховання мають вплив і інші: темпи науково-технічного і соціального прогресу, економічні можливості суспільства, рівень розвитку педагогічної теорії, можливості навчально-виховних установ, педагогів тощо [4].

На нашу думку, характеристика різних етапів морального розвитку суспільства, надає можливість стверджувати, що зміст, завдання і цілі виховання залежать безпосередньо від потреб суспільства і рівня його розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Карп С. Я. Величие здравого смысла : Человек эпохи Просвещения : [кн. для учителя] / Сост. С. Я. Карп. - М. : Просвещение, 1992. - 287 с.
2. Мартиненко С. М.. Загальна педагогіка : [навч. посіб.] / С. М. Мартиненко - К. : МАУП, 2002. – 176 с.
3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : [навч. посіб.] / Г. М. Мешко. - 2-ге вид., стереотип. - К. : Академвидав, 2012. - 200 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. - 5-е видання, доповнене і перероблене. – К., 2007. - 656 с.

5. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. - М. : Просвещение, 1988. - 304 с.
6. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. - М. : Издательский центр "Академия", 2002. - 272 с.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Carp S. Ya. Velichie zdravogo smysla : Chelovek epokhi prosvesheniya [Grandeur of Good Sense : Man of the Epoch of Inlightening] : [kn. dlya uchitelya] / Sost. S. Ya. Carp. M : Prosveshenie, 1992. - 287 p.
2. Martynenko S. M. Zagal'na pedagogica [General Pedagogics] : [navch. posib.] / S. M. Martinenko. - K. : MAUP, 2002. - 176 p.
3. Meshko G. M. Vstup do pedagogichnoi professii [Entering into a Pedagogical Profession] : [navch. posib.] / G. M. Meshko. - 2-ge vydannya, stereotep - K. : Akademvidav, 2012. - 200 p.
4. Moiseyuk N. E. Pedagogica [Pedagogics] : [navchalnyi posibnik] / N. E. Moiseyuk - 5-e vydannya, dopovnene i pereroblene - K. , 2007. - 656 p.
5. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina [Education of Citizen] / Sost. P. M. Beskina, M. D. Vinogradova. M. : Inlightening, 1988. - 304 p.
6. Maksimov V. G. Pedagogicheskaya diagnostika v shkole [Pedagogical Diagnostics at School] : [ycheb. posobiie dlia stud. vyssh. ped. учеб. заведений]. - M. : Publishing center "Academy", 2002. - 272 p.

Короленко В. Л. Особенности морального формирования молодёжи с древних времён и до наших дней.

В статье рассматривается необходимость морального формирования молодежи на основе педагогических достижений человечества, пользуясь в процессе воспитания опытом национальной, семейной педагогики и педагогики других народов. Подчеркивается способность эффективного использования современных педагогических знаний. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость разъяснения детям о важной роли моральных знаний в жизни человека, которые будут способствовать стремлению подрастающей личности к моральному совершенствованию.

Моральное воспитание - это одна из форм наследования этики в обществе. Мораль в понимании современного общества, - синоним этики. Поэтому, под моральным воспитанием понимается процесс целенаправленного формирования у ребенка моральных установок, а также исправление привычек поведения для адаптации его к моральным правилам, принятым в современном обществе. Теперь, когда стандарты жестокого обращения с людьми широко представляются в средствах массовой информации, интересных передачах и фильмах, а также в компьютерных играх, которые доступны для детей любого возраста, моральное воспитание подрастающего поколения детей заслуживает особого внимания.

Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, воспитание, формирование.

Korolenko V. L. Features of Young People Moral Forming from Ancient Times and to Our Days.

The article presents the results of studies of native and foreign authors, the problem of moral formation of the modern younger generation, as well as addresses the need for moral formation of young people on the basis of educational achievements of humanity, using the process of national experience in the education, family pedagogy and pedagogy of other nations. It emphasizes the ability of effective use of modern pedagogical knowledge. The results of the study point to the need to clarify the children about the importance of moral knowledge in human life, which will contribute to the rising generation the desire of the individual to the moral improvement in the conditions of the European orientation of the modernization of the Ukrainian society and encourage them to seek new advanced interoperability with others.

Moral education - is one of the forms of inheritance of morality in society. A moral is in understanding of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from school age, moral education of children must spare the special attention.

The research conducted by us confirms that in the process of increase of level of moral education and efficiency of forming of moral bases of rising generation a leading role is played by a seed and school, instrumental in their comprehensive development and preparation to modern life in society.

The various aspects of these problems are reflected at the offered article which can be used to the students of higher educational establishments, by teachers, class leaders, workers of groups, sections, and others like that. The information expounded in the article will play up to all, who intends to choose the profession of teacher.

Key words: moral, conduct, value, education, forming.

УДК 373.55:796.011.3

Ю. С. Костюк,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
yuliya.kostyuk.82@mail.ru
ORCID: 0000-0003-0446-8295

ПЕРЕДУМОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

В статті особлива увага приділяється проблемі диференційованого підходу на уроках фізичної культури в малокомплектних школах. Висвітлено специфічні особливості навчально-виховного процесу в школах сільської місцевості та розглянуто шляхи поліпшення уроків фізичної культури для учнів середньої школи. Визначено основні критерії при формуванні рухових умінь в малокомплектних школах. Виділено декілька підходів до навчання руховим діям на основі диференційованого підходу.

Ключові слова: диференційований підхід, сільська малокомплектна школа, учні, фізична культура.

Постановка проблеми. Глибоке вивчення вікових закономірностей зростання та розвитку, а також становлення рухових функцій дітей та молоді необхідне як для педагогіки, так і для теорії фізичного виховання. Диференційований підхід та індивідуалізація в цьому випадку є одним із основних принципів навчання та виховання.

Протиріччя між необхідністю вдосконалення фізкультурної освіти в малокомплектній школі та відсутністю науково обґрунтованих підходів у області індивідуалізації та диференціації навчального процесу зумовлюють актуальність наукової проблеми даного дослідження, яка полягає у визначенні того, яким чином повинні вирішуватися питання оптимізації навчально-виховного процесу в малокомплектній школі при використанні диференційованого підходу на уроках фізичної культури.

На необхідність диференційованого підходу до навчання рухових дій вказують видатні вчені та педагоги різних історичних періодів: Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Ж.-Ж. Руссо. Існують дослідження, в яких диференційований підхід пов'язується з фізичним розвитком дітей.

Диференційоване фізичне виховання – це методика фізичного виховання, в якій враховуються не тільки загально-вікові, а й індивідуальні особливості дітей у межах групи учнів, схожих за морфофункціональними показниками. Тому диференціація фізичного виховання передбачає пристосування навчального матеріалу до індивідуальних можливостей учнів і виступає засобом розвитку індивідуальності кожного школяра. Розробку проблем індивідуального підходу у фізичному вихованні неможливо здійснювати без всебічних знань про особливості розвитку дитини при педагогічному аналізі численних даних, отриманих і накопичених у фізіології, морфології, психології, антропології, генетиці та інших науках про людину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними В. Г. Ареф'єва [1], програма з фізичного виховання складена для "середнього учня" з урахуванням вікових закономірностей розвитку організму. Але відомо, що діти одного хронологічного віку та статі не становлять однорідної групи. Учні суттєво відрізняються за показниками фізичної підготовленості, станом здоров'я та рівнем фізичного розвитку. Зміст державних навчальних програм складений без урахування диференційованої діяльності учнів різних типологічних груп.

Однією з основних закономірностей формування організму дітей є безперервний розвиток і поетапне включення функціональних систем, які забезпечують йому адекватне пристосування на різних етапах постнатального періоду. Темпи біологічного дозрівання організму кожної дитини генетично детерміновані та, як наслідок, поетапно в процесі онтогенезу визначають індивідуальний рівень проявів різновидів можливостей її організму. До того ж, на генетичний код темпів становлення дитячого організму впливають екологічні та соціально-економічні фактори. У результаті проявляються феномени трендів, акселерації та ретардації, або значного прискорення чи уповільнення темпів фізичного розвитку сучасних дітей.

Внутрішньо групова акселерація (розходження "паспортного" та біологічного віку) ставить ряд питань про необхідність урахування індивідуальних особливостей кожної дитини при:

- регламентації фізичних навантажень;
- визначенні нормативів фізичної підготовленості;
- оцінці функціонального стану та рухових здібностей.

Діти з прискореним фізичним розвитком можуть у декілька разів переважати своїх ровесників за деякими показниками фізичної підготовленості. Це вимагає строго диференційованого підходу до нормування фізичних навантажень у процесі фізичного виховання, оцінки можливостей організму, орієнтуючись не на календарний, а на біологічний вік дитини. Разом з тим, серед спеціалістів досі немає

одностайної точки зору щодо критеріїв, які доцільно використовувати як основу диференційованого підходу.

В даному випадку багато авторів пропонують методики визначення та розподілу дітей на типологічні групи за рівнями фізичного розвитку. Т. А. Протченко [2] ділить дітей на однорідні групи за фізичною підготовленістю. Розподіл дітей за темпами статевого дозрівання пропонує Б. А. Никитюк [3], а Т. Ю. Круцевич [4] рекомендує відмінності дітей визначати за особливостями вищої нервової діяльності.

Мета дослідження – розкрити диференційований підхід при розучуванні рухових дій на уроках фізичної культури в сільських малокомплектних школах.

Методи дослідження – теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Результати дослідження. Дані наукової та науково-методичної літератури дають змогу проаналізувати критерії, що пропонуються, та виділити основні з них. Тому до таких критеріїв можна віднести показники фізичної підготовленості та морфофункціональні, а саме: рівень фізичного розвитку та рівень соматичного здоров'я. Слід зазначити, що соматотип є високо прогностичним показником, оскільки на долю спадковості припадає 71,0 – 76,0 % впливів, які його формують. Це означає, що основи до утворення майбутнього типу конституції закладаються вже у ранньому віці, коли велика кількість факторів довкілля впливає на процеси його формування. Остаточні ознаки типу конституції закріплюються після процесів пубертатного стрибка. Набуті в цьому періоді ознаки конституціонального типу в подальшому, в морфологічному вираженні, стають незворотними. В умовах сільської місцевості тісне спілкування жителів з учителями в повсякденному житті дозволяє виявити такі спадкові чинники та використовувати їх вплив на розвиток дітей при організації навчального процесу фізичного виховання [5].

У дослідженнях О. П. Аксьонової [6] встановлено, що диференційований підхід до організації діяльності учнів на уроках фізичної культури планується вчителями за такими критеріями: за статтю учнів (23,3 %); за рівнем їхньої фізичної підготовленості (3,8 %); за станом здоров'я школярів, відповідно до їхньої медичної групи (9,0 %); за рівнем сформованості рухових умінь і навичок з певних розділів навчальної програми (9,0 %). Вчителі акцентують увагу на техніці виконання вправ (98,0 %), визначають вимоги до дисципліни учнів (95,0 %), виконання ними правил техніки безпеки (100 %). Менша кількість учителів зосереджують увагу на індивідуальному підході до учнів (12,0 %), програмують їхню диференційовану діяльність за певними видами роботи (26,0 %). Фактична діяльність учителя і учнів на уроках не відповідає структурі та напрямку запланованих педагогічних завдань розвивального типу (7,5 %), освітнього типу (21,9 %). Заплановані виховні завдання відповідають змісту практичної діяльності в 11,5 % уроків, оздоровчі завдання – у 34,0 %. Тому, вище зазначене дозволило констатувати, на думку автора, що в масовій шкільній практиці з фізичного виховання відсутнє методичне наповнення процесу формування фізичної культури учнів в умовах диференційованого навчання.

В малокомплектних сільських школах немає паралельних класів, тому одним із шляхів індивідуалізації навчання виступає диференціація в межах класу. Таке навчання дає змогу дійти до кожного учня, забезпечити кожній сільській дитині роботу в найсприятливішому для неї темпі. Основним завданням диференційованого підходу на уроці фізичної культури є забезпечення максимально-продуктивної діяльності кожного учня та надання оптимального рухового режиму, який повніше мобілізує їх здібності.

Таке навчання вимагає від вчителя фізичної культури творчого підходу, володіння сучасними методами і технологіями освіти, способами самостійного конструювання педагогічного процесу в умовах конкретної практичної діяльності в сільській місцевості, умінням прогнозувати та оцінювати свій кінцевий результат.

За формою організації уроки в сільській малокомплектній школі, де передбачається диференційований підхід, можуть бути індивідуальними чи груповими.

Індивідуальні заняття – це така форма організації педагогічної роботи, яка спрямована на реалізацію завдань фізичного виховання у відношенні до конкретної особистості учня. Організація такої роботи полягає у взаємодії "вчитель – учень" і ґрунтується на вивченні індивідуальних морфофункціональних можливостей кожного учня, розробці відповідних параметрів фізичних навантажень. Така форма організації занять фізичними вправами можлива в окремих класах сільської малокомплектної школи, де присутня не велика кількість учнів у кожному класі.

При групових заняттях, де більш складна взаємодія – "вчитель – клас", ускладнюється індивідуальний підхід. Більш реальна педагогічна взаємодія з метою реалізації шкільного диференційованого фізичного виховання – це система "вчитель – типологічна група", де суб'єктами педагогічного процесу можуть бути вчитель та (оптимально) три типологічні групи учнів класу. Тобто, в умовах сільської малокомплектної школи це можуть бути два-три об'єднані різновікові класи, де можна сформулювати типологічні групи. Результати масового опитування сільських учителів у різних областях України показали, що 60,0 % опитаних вважають 15-20 учнів у класі оптимальною кількістю.

У своїх дослідженнях для успішного оволодіння учнями різної підготовленості рухових умінь автори рекомендують диференціювати завдання за допомогою навчальних карток, у яких записуються вправи на даний урок або серію уроків. Більш підготовлені учні виконують вправи в цілому, менш підготовлені – прості елементи.

У змісті навчальних карток для підготовлених учнів пропонують давати лише графічне зображення, без тексту, але із зазначенням максимальної кількості повторень. Сильні учні, об'єднані в одну групу, займаються за своїми завданнями. В картці для менш підготовлених під малюнком докладно описується вправа та її дозування. Таким чином, за допомогою навчальної картки кожен учень може самостійно вибрати для себе доступні варіанти вирішення поставленого рухового завдання.

При диференційованому навчанні у фізичному вихованні слід враховувати наступні особливості та критерії оцінки при формуванні типологічних груп:

– здатність до навчання, критеріями визначення якої є швидкість засвоєння та гнучкість процесу мислення;

– рівень володіння знаннями, вміннями та навичками (навченість); критеріями визначення є попередні знання, руховий досвід;

– спеціальні здібності (обдарованість); критерії визначення – рівні розвитку фізичних якостей;

– навчальна мотивація, де визначаються мотиви та інтереси;

– стан здоров'я, критеріями визначення якого є фізичний розвиток та функціональний стан;

– особистісно-психологічні типи; критеріями визначення є акцентуації характеру та темперамент;

– стать; поділ за статевою ознакою слід починати з 5 класу.

Основним принципом діяльності вчителя повинне бути прагнення до органічної єдності та відповідності індивідуальних особливостей біологічного, віково-статевого розвитку та системи засобів, методів і форм фізичної підготовки. Тільки такий підхід дозволяє вирішити одне з основних питань управління вихованням фізичних здібностей дітей – взаємовідповідність внутрішніх (особливості біологічного розвитку) та зовнішніх (педагогічні дії) факторів.

Планування програмного матеріалу в школах сільської місцевості зводиться до "пристосування" учбової інформації до можливостей матеріально-технічної бази школи, кліматичних умов району, в яких знаходиться школа, та можливостей учнівського контингенту. При організації диференційованого фізичного виховання в сільській малокомплектній школі вчитель повинен швидко та чітко переорієнтовуватися на роботу з різними класами. Необхідною умовою такої роботи є: вивчення індивідуальних особливостей морфофункціонального розвитку контингенту учнів; вибір методики та розподіл різновікового контингенту учнів на типологічні групи; підготовка учнів до навичок самоконтролю параметрів фізичного навантаження під час виконання вправ; підготовка місця для занять з урахуванням погодних умов та забезпечення інвентарем згідно до задач уроку; вибір старших учнів для кожної типологічної групи з числа найбільш підготовлених; вибір оптимальних способів організації діяльності учнів (фронтальний, поточний, груповий, індивідуальний).

Оскільки окремої програми фізичного виховання в малокомплектній школі немає, в даній ситуації більшого значення набуває планування навчально-виховного процесу в сільській місцевості. Структура, зміст, специфіка програмно-методичного забезпечення формування фізичної культури учнів сільської місцевості має передбачати задоволення права кожної дитини на активну фізкультурну діяльність, дорослішання, самоствердження. Поступово в школярів відбувається переорієнтація цінностей особистості, що має відбиток у актуалізації таких категорій, як краса, здоров'я, вдосконалення. При цьому, арсенал засобів фізичного виховання, стиль взаємовідносин учнів і вчителя, обсяг самостійності щодо вдосконалення власного й оточуючого середовища мають програмуватися та змінюватися відповідно до життєвого досвіду учня, його соціального статусу, індивідуальних планів тощо.

Не використовуючи в процесі навчання учнів диференційований підхід, учитель у підсумку приходять до того, що для одних учнів завдання виявляються явно легкими, а для інших – дуже важкими. Слабкі учні часто не виконують вправу не тому, що вони не хочуть, а тому, що не можуть. При організації уроку потрібно більшу кількість часу приділяти учням зі слабкою фізичною підготовленістю, збільшуючи в усіх розділах програми обсяг підвідних вправ, підбираючи їх таким чином, щоб учні сильної групи продовжували розвиток своїх здібностей, а більш слабкі успішно виконували вимоги програми. При організації навчальної діяльності учнів необхідно поєднувати різні форми роботи, враховуючи загальне для класу, типове для груп та індивідуальне для окремих учнів.

Таким чином, індивідуально-типологічні особливості біологічного дозрівання організму учнів сільської місцевості свідчать не тільки про різні рівні морфофункціональних можливостей, а й про відповідні здібності до навчання та тренування дітей. Вивчення стану здоров'я дітей, урахування ступеня статевого дозрівання, фізичного розвитку, характеру адаптації до м'язової діяльності та раціональний розподіл їх на медичні групи має важливе значення для опрацювання оздоровчих заходів у сільських малокомплектних школах і створення для них оптимальних умов навчання та виховання.

Отже, головна ідея полягає в тому, щоб на основі знань про закономірності фізичного розвитку організму учнів об'єктивно відрізнити індивідуальне в особистості дитини й успішно впливати на підвищення розумових і фізичних можливостей кожного школяра.

ВИСНОВКИ

1. Основні критерії, які доцільно використовувати як основу диференційованого підходу на уроках фізичної культури в сільських малокомплектних школах є показники фізичної підготовленості, рівень фізичного розвитку та рівень соматичного здоров'я.

2. Вирішальне значення в організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання в школах сільської місцевості відіграє не тільки вчитель фізичної культури, але й умови, в яких знаходиться сама школа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арефьев В. Г. Основы теории та методики физического воспитания : [підручник] / В. Г. Арефьев. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 268 с.
2. Протченко Т. А. Влияние различных форм занятий физической культурой на функциональные показатели учащихся 1-х классов / Т. А. Протченко // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М. : Педагогика, 1991. – № 2 (6). – 86 с.
3. Никитюк Б. А. Интегративно-антропометрические основы физического воспитания и детско-юношеского спорта / Б. А. Никитюк // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 2. – С. 6–8.
4. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 1999. – 231 с.
5. Дарская С. С. Учет особенностей телосложения ребенка при оценке его биологического возраста / С. С. Дарская // Биологический возраст и возрастная периодизация : тез. докл. – М., 1978. – С. 126–130.
6. Аксьонова О. П. Навчально-методичне забезпечення формування фізичної культури учнів в умовах диференційованого підходу / О. П. Аксьонова // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2006. – Вип. № 10. – С. 29–31.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Arefiev V. G. Osnovy teoriiy ta metodyky fizychnogo vykhovannya [Basic Theory and Methodology of Physical Education] : [pidruchnyk] / V. G. Arefyev. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2010. – 268 s.
2. Protchenko T. A. Vliyanie razlichnykh form zanyatij fizicheskoy kul'turoj na funktsional'nyie pokazateli uchashhikhysya 1-x klassov [Influence of Various Forms of Physical Training on Functional Indices of the 1st Form Pupils] / T. A. Protchenko // Novie issledovaniya v psikhologii i vozrastnoj fiziologii [Modern Investigations in Psychology and Developmental Physiology]. – M. : Pedagogika, 1991. – № 2 (6). – 86 s.
3. Nikityuk B. A. Integrativno-antropometricheskie osnovy fizicheskogo vospitaniya i detsko-yunosheskogo sporta [Integrative and Anthropometric Basis of Physical Education and Youth Sport] / B. A. Nikityuk // Fizicheskaya kul'tura : vospitanie, obrazovanie, trenirovka [Physical Culture : Education and Training]. – 1998. – № 2. – S. 6–8.
4. Krutsevich T. Yu. Metody issledovaniya individual'nogo zdorovya detej i podrostkov v protsesse fizicheskogo vospitaniya [Research Methods of Individual Health of Children and Adolescents in Physical Education] / T. Yu. Krucevich. – K. : Olimpijskaya literature [Olympic Literature], 1999. – 231 s.
5. Darskaya S. S. Uchot osobennostej teloslozheniya rebyonka pri otsenke ego biologicheskogo vozrasta [The Account Features of a Constitution of the Child in the Assessment of Its Biological Age] / S. S. Darskaya // Biologicheskij vozrast i vozrastnaya periodizaciya [Biological Age and Age Periodization] : tez. dokl. – M. , 1978. – S. 126–130.
6. Aksionova O. P. Navchal'no-metodychne zabezpechennya formuvannya fizychnoy kul'tury uchniv v umovakh dyferentsijovanogo pidkhodu [Educational and Methodical Providing of Students Physical Training in Terms of Differentiated Approach] / O. P. Aksionova // Slobozhans'kyj naukovo-sportyvnyj visnyk [Slobozhany Scientific and Sports Journal]. – 2006. – Vyp. № 10. – S. 29–31.

Костюк Ю. С. Предпосылки дифференцированного подхода к организации процесса физического воспитания в школах сельской местности.

В статье особое внимание уделяется проблеме дифференцированного подхода на уроках физической культуры в малокомплектных школах. Освещены специфические особенности учебно-воспитательного процесса в школах сельской местности и рассмотрены пути улучшения уроков физической культуры для учащихся средней школы. Определены основные критерии при формировании двигательных умений в малокомплектных школах. Выделено несколько подходов к обучению двигательным действиям на основе дифференцированного подхода.

Ключевые слова: дифференцированный подход, сельская малокомплектная школа, ученики, физическая культура.

Kostyuk Yu. S. Background of Differentiated Approach to Physical Education in Schools in Rural Areas.

This article is all about growing patterns, development and formation of children's motor functions. They determine the relevance of the research – optimization of the educational process in ungraded schools using differentiated approach at PE lessons. The basic criteria of how to use differentiated approach – a level of physical development and functional morphological indicators such as level of physical development and level of physical health are determined.

Specific features of physical culture classes in rural ungraded schools are highlighted. Methods of theoretical analysis and synthesis of scientific-methodical literature, pedagogical supervision were used in this research. A few approaches to the organization of physical training lessons using differentiated approach were suggested.

The basic criteria of the formation of motor skills of pupils in schools in rural areas were determined. Basic principles of PE teachers' activity in rural ungraded schools were substantiated. They require the studying of individual characteristics of students' morphofunctional development; choosing of methods and dividing students into the typological groups. The ways of improving the educational process at PE lessons were reviewed. Moreover the main role of teachers in the ungraded schools in education system was determined.

Key words: *differentiated approach, ungraded rural school, students, physical education.*

УДК 373.5:37.013(561)

С. Ключук,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

savaskucuk@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9217-6756

ТУРЕЦЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядається система середньої освіти в Туреччині. У роботі проаналізовано поетапність становлення й розвитку системи середньої освіти. Висвітлено особливості модернізації системи освіти, додаткової середньої і середньо-спеціальної освіти. Визначено позитивний досвід реформування середньої освіти в умовах глобалізації, а саме: запровадження безкоштовної середньої освіти; подолання неосвіченості населення Туреччини; визнання прав жінок у сфері освіти, уведення спільного навчання хлопчиків і дівчаток у школах усіх ступенів.

Ключові слова: *освіта, дошкільна освіта, початкова освіта, ліцеї, система середньої освіти, Міністерство освіти, Туреччина.*

Постановка проблеми. Відповідно до загальноєвропейських інтеграційних тенденцій, Туреччина здійснює широкомасштабні реформи в системі освіти і є активним партнером держав, залучених до поточних глобальних трансформацій. Реформування системи середньої освіти в Туреччині характеризується пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями й новими ідеями, пов'язаними як із входженням у світовий освітній простір, що об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня, які значно відрізняються за філософськими і культурними традиціями, цілями і завданнями, своїм якісним станом, так і з входженням у європейський освітній простір, що об'єднує освітні системи за ознакою взаємного зближення та взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років серед наукових досліджень особливостей турецької освіти слід згадати праці А. Газізової, Л. Гур'є, Т. Десятова, М. Саймолеза, К. Салімової, С. Сапожнікова, С. Усманової та ін.

У своїх дослідженнях К. Салімова розглядає становлення світської школи в Туреччині. Проблематикою підготовки педагогічних кадрів, становлення й розвитку системи довузівської освіти займається С. Сапожніков. М. Саймолез показує генезис загальної та професійної освіти як підсистеми цілісної турецької національної системи освіти. Ґрунтовне дослідження системи професійно-технічної освіти здійснив Т. Десятов у монографії "Система професійно-технічної освіти Туреччини".

Мета статті – проаналізувати досвід реформування середньої освіти Туреччини в умовах глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Становлення світської освіти в Туреччині розпочинається лише після проголошення Республіки у 1924 р. Одночасно всі навчальні заклади здобули статус державних – освіта стала носити світський характер. У 1924 році було введено загальну обов'язкову безкоштовну початкову освіту, а в 1927 році – спільне навчання хлопчиків і дівчаток на всіх рівнях [1].

Міністерство освіти змінило застарілі освітні програми шляхом запровадження викладання природознавства, математики, всесвітньої історії та літератури.

Згідно з законом № 21739 від 14 червня 1973 р., у країні введено обов'язкову загальну восьмирічну освіту. Вона мала два ступені: перший – п'ятирічне навчання, другий – трирічне. Випускники першого ступеня отримували атестат про закінчення початкової освіти; випускники другого ступеня – атестат про отримання обов'язкової восьмирічної освіти.

З 1982 р. урядом структуровано теологічне навчання, яке стало складовою частиною єдиної державної системи освіти, а релігійні дисципліни отримали обов'язковий статус. Причинами легітимізації викладання релігійних дисциплін та функціонування теологічних освітніх закладів були євроінтеграційні суспільно-політичні процеси. Але, не зважаючи на відокремлення релігії від держави, іслам і досі залишається головним фактором формування сучасної свідомості турецьких громадян. Тому з метою запобігання створенню мережі підпільних і не контрольованих владою сект та шкіл, що поширюють радикальні ісламістські ідеї, держава взяла на себе контроль над духовним життям і діяльністю віруючих, розширивши одночасно можливості здобуття релігійної освіти та виховання. Відповідні підрозділи Міністерства національної освіти Туреччини займаються організацією підготовки релігійних наставників, служителів культу, викладачів релігійних дисциплін з метою підвищення їхнього освітнього і культурного рівня, а також для уніфікації тлумачення духовних принципів моралі, які прищеплюються молоді.

Спочатку релігійні освітні заклади було представлено школами Imam-Hatir (2-річне навчання) та теологічними ліцеями (3-4-річне навчання). Пізніше, у 1997 р., школи було реорганізовано, а викладання релігійної професійної освіти залишилось виключно у безоплатних теологічних ліцеях, у які можна

вступити лише після закінчення загальноосвітньої 8-річної школи. Це значно розширило можливість здобути вищу освіту, оскільки диплом теологічного ліцею дає право вступу до ВНЗ нерелігійного спрямування [2: 7]. З 1991 р. у середніх школах Туреччини запроваджено кредитно-модульну систему навчання [2: 34].

Турецька національна освітня система, яка була створена відповідно до реформ Ататюрка, працює за такими документами:

1. Законодавча база про освіту та навчання (Конституція Турецької Республіки, Основний закон Національної Освіти за № 1739, Закон уніфікованої освіти (№ 430), Закон про організаційну структуру закладів вищої освіти за № 2809, Закон про вивчення іноземних мов за № 2923, Закон про дуальну освіту у вищих навчальних закладах (доповнення до Закону № 2547) та Закон для восьмирічної обов'язкової та неперервної освіти за № 4306).

2. Плани розвитку (готуються кожні 5 років, визначають потреби трудових ресурсів для країни, фінансування формальної та неформальної освіти для покращання якості освіти тощо за загальної координації дій Державною Організацією Планування).

3. Державні програми (визначаються та впроваджуються в межах політики та стратегії національної освіти, Конституції Турецької Республіки, Законів, які регулюють процеси освіти та навчання, а також Пятирічних планів розвитку).

4. Рекомендації Національних освітніх рад (найвищі консультативні та директивні органи Міністерства освіти, офіційно створені у 1933 році та затверджені Законом за № 2287 з метою вдосконалення системи освіти та покращення її якості) [3: 130].

Турецька система освіти суттєво не відрізняється від системи освіти будь-якої країни Європейського союзу і складається з мережі державних, приватних та теологічних навчальних закладів.

11 квітня 2012 року президент Республіки Туреччина Абдулла Гюль поставив свій підпис під законом про освіту, який отримав назву закон "4+4+4". Закон про освіту за моделлю "4+4+4" передбачає обов'язкову 12-річну освіту. Відповідно до закону, були сформовані установи початкової освіти, школи обов'язкової 4-річної початкової освіти, школи та ліцеї обов'язкової середньої освіти, які надаватимуть можливість вибору освітніх програм. За цим законом у середніх школах і ліцеях вивчення Корану та історії життя пророків викладаються за вибором. У середніх школах і школах İmam-Hatip предмети викладаються за вибором з урахуванням здібностей та рівня розвитку учнів [4] (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Структура середньої освіти Туреччини

Рівень	Категорія освітнього рівня	Вік
III (IV)	Ліцей (Lise) - загальноосвітні ліцеї: Анатолійський загальноосвітній ліцей, Анатолійський релігійний ліцей (İmam-Hatip), Анатолійський ліцей культури і мистецтв, спортивний ліцей і науковий ліцей; - професійні ліцеї: Анатолійський професійний ліцей, Анатолійський технічний ліцей; - ліцеї соціальних наук.	14-18 рр.
II	Загальнонаціональна базова початкова освіта (без перерви між початковою і середньою (6-14 рр.) освітою) Початкова освіта (6–10 рр.) – İlköğretim Середня освіта (10–14 рр.) – Ortaöğretim	6-14 рр.
I	Необов'язкова дошкільна освіта (Okulöncesi Eğitim) (дитячі садки "Ana Okulları")	3-6 рр.

У Туреччині підготовка дітей до навчання в школі починається в ранньому віці – із 3 років діти можуть відвідувати дитячі садки "Ana Okulları", у яких під час ігор і спілкування з однолітками вони пізнають навколишній світ.

Дошкільна освіта (Okulöncesi Eğitim) є підготовчим ступенем до всієї освітньої системи. Більшість дошкільних установ є приватними, хоча деякі мають зв'язок з державними початковими школами. В основному дитячі сконцентровані у великих містах, відповідаючи потребам, що виникають зі зростанням кількості матерів, які працюють.

Початкова освіта є обов'язковою для дітей, які досягли 6 років. У цю систему входять такі типи шкіл: державні, приватні, регіональні та спеціальні. Школярі, які не досягли встановленого стандарту знань, наприкінці року зобов'язані повторити курс навчального року. За цієї системи дитина може залишатися в початковій школі до 14-річного віку. За умови успішного навчання після закінчення загальнонаціональної базової початкової школи видається диплом (İlköğretim Diploması).

У навчальні плани початкової школи включені елементарні знання з турецької мови, історії, основ фізичної та економічної географії, природознавства, арифметики, метричної системи мір; у міських школах викладаються також фізкультура і співи [5].

Навчання в середніх школах безкоштовне, фінансується державою; складається з загальноосвітніх предметів (турецька мова та література, історія, географія, математика, фізика, хімія, зоологія, ботаніка), військової підготовки – для юнаків; домоводства, крою та шиття – для дівчат; велика увага надається вивченню іноземних мов.

На підставі диплома здійснюється прийом у ліцей, навчання в якому триває 4 роки. У ліцях існує диференціація на гуманітарний і природно-математичний напрями:

- загальноосвітні ліцеї: Анатолійський загальноосвітній ліцей (викладання в них здійснюється іноземною мовою: англійською, французькою або німецькою), Анатолійський релігійний ліцей (Imam-Hatip), Анатолійський ліцей культури і мистецтв, спортивний ліцей і науковий ліцей (надають великої уваги вивченню природничих наук);
- професійні ліцеї: Анатолійський професійний ліцей, Анатолійський технічний ліцей;
- ліцеї соціальних наук.

Програма навчання в ліцеї практично не відрізняється від програми освіти в інших європейських країнах. Поряд із загальноосвітніми предметами в турецьких школах вивчають такі дисципліни, як релігієзнавство, військова справа та історія турецької революції. Більш поглиблено здійснюється вивчення фахових дисциплін та стажування на промислових підприємствах.

Навчальний рік у Туреччині починається у другій половині вересня або на початку жовтня і закінчується у травні або на початку червня, в залежності від міської чи сільської місцевості. Навчальний день триває з ранку до середини дня, але іноді, у деяких перевантажених школах, діти навчаються у дві зміни. Навчальний тиждень має п'ять днів. Під час навчального року існують двотижневі зимові канікули в лютому.

Викладання ведеться турецькою, англійською, французькою або німецькою мовами. Оцінки виставляються за п'ятибальною шкалою. Головною, але незначною, відмінністю вважається те, що саме вчителі, а не учні переходять із класу в клас під час навчального дня.

Після закінчення 12 років навчання випускникам необхідно скласти іспити для отримання диплома про середню освіту. Іспит складається по одному з 4 напрямів: *турецька мова – математика, математика – природничі науки, соціальні науки, іноземні мови*. Іспит відбувається централізовано у всій країні. Випускники ліцеїв можуть продовжити навчання у ВНЗ, успішно склавши вступні іспити. Централізовані іспити контролюються вищою навчальною комісією, яка визначає кандидатів, які вступають до університетів на різні факультети, враховуючи середній бал, екзаменаційну оцінку і здатність навчатися на тому чи іншому факультеті.

Управління системою освіти перебуває під суворим контролем Міністерства освіти. Міністерство освіти несе відповідальність не лише за складання навчальної програми, координування роботи державних, приватних та релігійних організацій, а й за проектування та будівництво шкіл, розробку навчальних матеріалів та інші організаційні моменти. Вища навчальна комісія обговорює і вирішує навчальну програму, а терміни програми встановлюються безпосередньо Міністерством освіти.

В окремих регіонах за освіту відповідає рада директорів освітньої комісії, яка призначається міністром. Загальна освіта на всіх рівнях підтримується управлінськими органами держави, яка безпосередньо відповідає за фінансові витрати на освіту. Близько 10 % загального бюджету країни припадає на освіту [6].

Вечірні школи зазвичай розміщені в сусідній або в тій самій будівлі, що й середні. Тут надається можливість для продовження початкової або середньої освіти для робітників. Освіта у вечірній школі триває на рік довше, ніж у денній, забезпечуючи рівне право на вищу освіту. Середні школи є державними і безкоштовними [7].

Приватна освіта включає в себе заклади освіти, що створені для осіб, які не навчалися в системі державної освіти. Це приватні турецькі початкові школи, іноземні початкові школи, міжнародні початкові школи, коледжі практичних мистецтв для дівчат, центри технічної освіти, професійні підготовчі центри, центри громадської освіти та освітні курси.

Сучасна система освіти в Туреччині потребує якісної модернізації. На сьогодні можна виділити основні проблеми, характерні для турецької системи освіти:

- у країні все ще залишаються діти, не охоплені початковою освітою, хоча з кожним роком їх кількість неухильно знижується;
- низький рівень розвитку мислення учнів (логічного, критичного, творчого та ін.);
- низькі стандарти освіти (наприклад, у східних регіонах Туреччини), тому що вчителями в школах працюють особи, які не мають педагогічної освіти.

Висновок. З приходом до влади М. К. Ататюрка було зроблено дуже багато в сфері освіти. Було визнано права жінок у сфері освіти, уведено спільне навчання хлопчиків і дівчаток у школах усіх

ступенів, відкрилася велика кількість дитячих садків, початкових і середніх шкіл, як приватних, так і державних, збільшився термін навчання в професійних школах для більш ретельного вивчення дисциплін та ін.

Позитивним досвідом реформування галузі турецької освіти є:

- запровадження безкоштовної середньої освіти;
- подолання неосвіченості населення Туреччини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Киреев Н. Г. История Турции. XX век / Н. Г. Киреев. – М. : Крафт+, 2007. – 608 с.
2. Матеріали науково-практичної конференції "Освіта і наука в Туреччині", присвяченої Святу національного суверенітету і дітей [Електронний ресурс] / Київ. нац. лінгвіст. ун-т, Посольство Турецької Республіки в Україні ; за ред. Спіцина Є. С. – Електрон. дані. – К., 2008. – 62 с. – Режим доступу : http://www.knlu.kiev.ua/ua/ism/conf_tur240408.doc. – Назва з екрана.
3. Чикалова М. М. Соціально-економічні та культурно-освітні чинники становлення та розвитку туристичної освіти в Туреччині / М. М. Чикалова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми, 2011. – Вип. 8 (18). – С. 124–132.
4. Турецкая культура : закон об обязательном 12-летнем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rusorient.ru/page.php?vrub=rm&vid=2025>.
5. Коротко Т. В. Начальное, среднее и среднеспециальное образование в Турции / Т. В. Коротко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1 : Регионоведение : философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – Вып. № 1. – С. 106–112.
6. Эришген Л. Р. Система образования в Республике Турция [Электронный ресурс] / Л. Р. Эришген. – Режим доступа : <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>.
7. Драчева Е. Л. Страноведение. Испания, Кипр, Турция, Египет / Е. Л. Драчева. – М. : Книгодел, 2007. – 324 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kireev N. G. Istoriya Turtsii. XX vek [The History of Turkey. XX century] / N. G. Kireev. – M. : Kraft, 2007. – 608 s.
2. Materialy naukovykh-praktychnykh konferentsii "Osvita i nauka v Turechchyni", prysviachenoї Sviatu natsionalnoho suverenitetu i ditei [Information of the Research and Practical Conference "Education and Science in Turkey"] [Elektronnyi resurs] / Kyiv. nats. lnhvist. un-t, Posol'stvo Turetskoi Respubliky v Ukraini ; za red. Spitsyna Ie. S. – Elektron. dani. – K., 2008. – 62 s. – Rezhym dostupu : http://www.knlu.kiev.ua/ua/ism/conf_tur240408.doc. – Nazva z ekrana.
3. Chykalova M. M. Sotsial'no-ekonomichni ta kul'turno-osvitni chynnyky stanovlennia ta rozvytku turystychnoi osvity v Turechchyni [Socioeconomic, Cultural and Educational Formation Factors of Tourist Education in Turkey] / M. M. Chykalova // Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical Sciences : Theory, History and Innovative Technologies] : [naukovy zhurnal]. – Sumy, 2011. – Vyp. 8 (18). – S. 124–132.
4. Turetskaya kultura : zakon ob obyazatel'nom 12-letnem obrazovanii [Turkish Culture : Law on Compulsory 12-year Education] [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.rusorient.ru/page.php?vrub=rm&vid=2025>.
5. Korotko T. V. Nachalnoe, srednee i srednespetsialnoe obrazovanie v Turtsii [Elementary, Secondary and Special Education in Turkey] / T. V. Korotko // Vestnik Aдыгейского государственного университета [Aдыгея State University Scientific Journal]. – Seriya 1 : Regionovedenie : filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kulturologiya. – 2011. – Vyp. № 1. – S. 106–112.
6. Erishgen L. R. Sistema obrazovaniya v Respublike Turtsiya [System of Education in Turkey Republic] [Elektronnyi resurs] / L. R. Erishgen. – Rezhim dostupa : <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>.
7. Dracheva E. L. Stranovedenie. Ispaniya, Kipr, Turtsiya, Egipt [Country Study. Spain. Cyprus. Turkey. Egypt] / E. L. Dracheva. – M. : Knigodel, 2007. – 324 s.

Ключок С. Турецкий опыт реформирования среднего образования в условиях глобализации.

В статье рассматривается система среднего образования в Турции. В работе проанализированы этапы становления и развития системы среднего образования. Освещены особенности модернизации системы образования, дополнительного средней и средне-специального образования. Определен положительный опыт реформирования среднего образования в условиях глобализации, а именно: введение бесплатного среднего образования; преодоление необразованности населения Турции; признание прав женщин в сфере образования, введение совместного обучения мальчиков и девочек в школах всех ступеней.

Ключевые слова: образование, дошкольное образование, начальное образование, лицеи, система среднего образования, Министерство образования, Турция.

Kucuk S. Turkish Experience in Reforming Secondary Education in the Context of Globalization.

The system of secondary education in Turkey is reviewed in the article. The stages of the formation and development of the secondary education system are analysed. The process of modernization of the system of

education is characterized. The law on education based on the "4+4+4" formula provides for compulsory 12-year education. According to the law, compulsory 4-year primary schools as well as schools and lyceums of mandatory secondary education were formed, where different programs could be implemented. The law presupposes studying the Quran and the life history of the prophets by choice. In secondary and Imam-Hatip schools courses are chosen to be taught depending on the students' abilities and their intellectual level. After 12 years of training graduates are required to pass finishing examination in order to obtain the diploma of secondary education. Examination is taken in one of 4 academic fields: Turkish Language – Mathematics, Mathematics – Science, Social Sciences – Foreign Languages. The examination is held nationwide.

Private education in Turkey, including educational institutions designed for those who are not enrolled in the public education system, is analysed. The following types of private schools are distinguished: Turkish primary schools, foreign primary schools, international primary schools, practical arts colleges for girls, vocational and technical centres, public education centres and educational courses.

The main difficulties faced by the Turkish education system are identified in the article: low enrolment rate; high illiteracy rate; low quality of education.

The positive experience in reforming secondary education is defined, namely: introduction of free secondary education; overcoming illiteracy of the population; meeting the needs for diversity in society.

Key words: education, preschool education, primary education, lyceums, system of secondary education, Ministry of Education, Turkey.

УДК 371.134(477+061.1)

О. Б. Лисак,
старший викладач
(Київський національний торговельно-економічний університет)
lolga@voliacable.com
ORCID: 0000-0002-9800-811X

ФІНАНСУВАННЯ ПРОГРАМ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ ТА ЄС

Фінансування студентської академічної мобільності є важливою передумовою зростання кількості мобільних студентів. У статті надано огляд шляхам фінансування навчання за кордоном. Здійснено порівняння доступу до стипендій та грантів в Україні та Європейському Союзі. Виявлено, що в ЄС доступ до стипендій часто залежить від рівня економічного розвитку та політики країни. В Україні відповідальність за пошук стипендій у більшості випадків лежить на самих студентах. Дано огляд основних стипендійних програм для українців.

Ключові слова: фінансування, академічна мобільність, стипендія, джерела фінансування.

Постановка проблеми. Фінансування програм мобільності є однією із найбільш проблемних сфер, нездатність знайти фінансування для навчання за кордоном, по-перше, демотивує студентів, по-друге, створює значні перешкоди на шляху мобільності. Тому забезпечення відкритої та прозорої системи фінансування мобільності є однією із важливих педагогічних умов формування європейської мобільності майбутніх фахівців економічного профілю. Тут важливо не лише розширювати фінансування, а й навчити студентів використовувати усі доступні можливості для знаходження джерел фінансування.

Досвід вирішення цієї проблеми в ЄС та Україні різняться, адже питання стимулювання студентської мобільності стали пріоритетними в Європі набагато раніше, ніж в Україні. Ми розглянемо основні джерела фінансування мобільності у європейському та українському освітньому просторі та зосередимося на найбільш перспективних із них.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед українських вчених питання академічної мобільності вивчали Л. Сокурянська та О. Кислова (мобільність з соціологічної точки зору), В. Астахова (основні тенденції академічної мобільності українських студентів), Є. Астахова (ризики та протиріччя розвитку академічної мобільності в Україні), Н. Гуляєва (питання організації мобільності студентів), А. Мокій та І. Лапшина (мобільність в контексті викликів та загроз для людського капіталу України), Л. Гурч (створення єдиної системи мобільності між українськими вищими навчальними закладами) та Д. Свириденко (глобалізаційні процеси в освіті). Окремі аспекти академічної мобільності досліджено у працях таких зарубіжних науковців, як: О. Коропченко (система визнання документів про освіту), Ф. Альтбах (мобільність як аспект глобалізації), Х. де Віт (процеси інтернаціоналізації в освіті), Л. Вебрік (тенденції сучасної академічної мобільності студентів в Європі), М. Ван дер Венде (європейська мобільність), Я. Садлак (посилення позицій європейської освіти), Б. Вехтер (інтернаціоналізація освіти) та У. Тайхлер (результати Болонського процесу).

Мета статті. Метою статті є огляд шляхів фінансування академічної мобільності, порівняння доступу до стипендій, грантів, кредитів для студентів України та ЄС, пропозиції щодо підвищення рівня обізнаності із шляхами фінансування навчання за кордоном.

Виклад основного матеріалу. Витрати на освіту і мобільність у різних країнах Європи варіюються. В цілому, ці витрати складаються з плати за навчання, вартості проживання та інших витрат, у тому числі страхування або плати за підручники. Оскільки вартість проживання у різних країнах ЄС не однакова, студенти із країн з низьким доходом ставляться у відносно гірше становище при переїзді на навчання до більш багатих країн. Наприклад, у матеріалах звіту "Фінансування мобільності студентів у вищій освіті" повідомляється, що студенти з Естонії, Польщі та Португалії стикаються з проблемами, пов'язаними з витратами на проживання за кордоном, в той час як лише деякі студенти з Люксембургу та Фінляндії інформували про подібні проблеми [1: 16–18]. На нашу думку, для студентів з України ця ситуація буде ще більш критичною, адже завдяки стрибкам у курсі валют та його нестабільності важко прорахувати витрати на навчання та проживання наперед.

У деяких країнах, таких як Норвегія, Швеція і Фінляндія, студенти-європейці не платять за навчання в державних університетах. У Данії студенти платять за навчання, тільки якщо вони суміщають роботу і навчання. В Австрії та Словаччині тільки із студентів, які не закінчують навчання протягом певного періоду часу, стягується плата за навчання, але при цьому нема ніякої дискримінації у розмірі цієї плати.

Що ж до інших європейських країн, рівень плати за навчання залежить від різних критеріїв. Наприклад, в Угорщині, Естонії, Латвії, Литві, Словенії він залежить від успішності. У Франції плата варіюється від більш поширених 550 євро за рік, а в деяких університетах може доходити до 10,000 євро на рік. Тим не менш, деякі студенти, які отримують стипендію, звільнені від плати за навчання (стипендії

присуджуються студентам на основі аналізу їх фінансового становища). В Іспанії та Латвії рівень плати за навчання залежить від освітньої галузі. У Туреччині кожен студент платить за навчання і розмір плати залежить від освітньої галузі. Нарешті, деякі країни не роблять різниці у рівні плати за навчання, такі як Голландія, Бельгія, Ісландія та Ліхтенштейн. У цих країнах всі студенти платять однакової суми. Ситуація у Великобританії є складною, адже там студенти з Великобританії і ЄС платять максимальну плату у розмірі 9,000 фунтів (10,870 євро) на рік.

Доведено, що у країнах Євросоюзу нема єдиного підходу до встановлення плати за навчання навіть для своїх громадян, не говорячи вже про іноземців. Студенти мають можливість вибору країни з платою за навчання, яка їм підходить або ж претендувати на стипендії та гранти, в той же час проживання у Євросоні в будь-якому випадку вимагатиме додаткових витрат від українського студента.

Потенційні студенти з держав-членів ЄС мають нерівні можливості доступу до стипендій та грантів. В таких країнах, як Греція, Угорщина, Італія, Іспанія і Румунія державні стипендії взагалі відсутні. В Італії, Іспанії та Угорщині як альтернативне джерело фінансування пропонуються державні кредити. У Греції та Румунії ні гранти, ні кредити не доступні для студентів. І навпаки, в країнах з високим рівнем доходу, таких як Фінляндія, Данія і Люксембург, загалом майже всі витрати на навчання покриваються за рахунок стипендій, хоча в цих країнах стипендії доповнюються кредитами. У Великобританії, яка є дуже популярною країною для здобуття вищої освіти, основними засобами фінансування освіти є державні кредити. Незважаючи на те, що кредити доступні у Великобританії і для іммігрантів, студентам із країн з низьким рівнем доходу важко отримати і виплачувати їх у разі повернення на батьківщину [2: 1–3].

Отже, в межах ЄС система фінансування вищої освіти різниться. Студентам із більш розвинених країн легше отримати доступ до стипендій або державних кредитів, в той час як студентам з менш розвинених країн доводиться самим піклуватися про фінансування своєї освіти. Розглянемо найбільш розповсюджені джерела фінансування:

- *Сімейні ресурси*: більшість студентів походять з не дуже забезпечених родин, тому можливості підтримки є обмеженими. Особливо важко для студентів із небагатих країн отримати освіту у більш розвинених, оскільки це вимагає значних витрат, які родини студентів не можуть собі дозволити.

- *Власні заробітки студента*: зазвичай доходи студентів не є достатніми для покриття всіх витрат, а також час, що витрачається на роботу, зменшує кількість навчального часу. Так, серед студентів-позичальників, що беруть кредити у банках працює лише невелика частка. У середньому, студенти-позичальники працюють менше, заробляють менше і в меншій мірі покладаються на свої доходи, ніж інші студенти [3: 25–30].

- *Роботодавці*: іноді компанії інвестують у навчання студентів і сплачують за їх навчання. Тим не менш, важко уявити, що роботодавці будуть фінансувати мобільність студентів на період одного року чи більше. Компанії мають стимули для фінансування освіти, тільки якщо співробітники залишатимуться в компанії протягом певного періоду часу. Однак, оскільки ринок праці передбачає мобільність, інтерес компаній до інвестицій низький.

- *Гранти, стипендії і кредити*: гранти є загальною системою розвитку освіти та мобільності. Гранти можуть призначатися для покриття деяких або всіх витрат на проживання, витрат на мобільність або плату за навчання [1: 16–18].

Надання грантів на навчання часто залежить від багатьох критеріїв. Ці критерії в основному враховують фінансові потреби, успішність і сферу навчання. У Данії, Фінляндії і Швеції гранти універсальні і вимагають лише мінімальних зусиль студентів під час навчання. Естонія вимагає у студентів високого рівня успішності для отримання гранту на навчання. У Греції тільки студентам-відмінникам надається фінансова допомога, хоча рівень підтримки залежить від їх фінансових потреб. В інших країнах (Бельгія, Ірландія, Нідерланди, Фінляндія, Сполучене Королівство і Ліхтенштейн) надання грантів залежить тільки від фінансових потреб, а й у разі необхідності продовження терміну навчання, успішність навчання може бути взята до уваги. У Нідерландах фінансова підтримка надається і залишається неоплатною, якщо студенти закінчують навчання протягом 10 років від моменту отримання першої суми, в іншому випадку підтримка трансформується в процентну позику.

Фонди ЄС включають в себе декілька стипендіальних програм для підтримки політики у сфері вищої освіти, наприклад, Erasmus+. Але цих грантів і стипендій часто недостатньо, і в основному вони виділяються на короткострокову мобільність, наприклад, протягом одного семестру. Розмір існуючих субсидій не допоможе досягти запланованої позначки у 20 % мобільних студентів до 2020 року. На національному та регіональному рівнях існування та розмір грантів і кредитів для студентів вищих навчальних закладів суттєво різняться.

Незважаючи на вищезазначені протиріччя, за кордоном більше уваги приділяють так званій "фінансовій грамотності", а саме, навчають студентів самостійно розраховувати витрати та шукати джерела фінансування. Так, університети надають поради щодо планування витрат на період мобільності за наступною послідовністю:

- вартість подання заявки на участь у програмі, вартість програми/плата за навчання;
- плата за переліт/транспортні витрати, проживання та харчування;
- страховка, витрати на паспорт та візу, особисті витрати [4].

Окрім вищезазначених "традиційних" джерел фінансування, іноземні університети пропонують також креативні ідеї фандрайзингу, а саме: національні спільноти, які мають інтереси в конкретних країнах; громадські організації; агенції та фонди; туристичні агенції; асоціації випускників середньої школи або університету; професійні та бізнес-клуби; благодійні, етнічні та релігійні організації [5].

Якщо говорити про українські реалії, то багато років була розповсюджена думка, що навчання за кордоном доступне лише для студентів з забезпечених сімей. Зараз зрозуміла неправильність цього твердження, в той же час знаходження фінансування для періоду мобільності за кодом залишається складним питанням.

Примірне положення про академічну мобільність свідчить, що "призначення і виплата стипендій студентам здійснюється відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня № 882 "Питання стипендіального забезпечення" та "фінансування програми академічної мобільності може здійснюватись за рахунок:

- бюджетних коштів, у тому числі коштів, які виділяються в рамках національних проєктів;
- централізованих позабюджетних коштів вищих навчальних закладів;
- коштів фондів підтримки і розвитку вищої освіти;
- грантів національних та міжнародних організацій і приватних фондів;
- коштів приймаючої сторони, якщо це передбачено угодою з вищим навчальним закладом-партнером;
- спільних коштів за рахунок вищих навчальних закладів України та вищого навчального закладу-партнера;
- особистих коштів учасників академічної мобільності [6].

Самостійно заробити на навчання за кордоном хоча б протягом одного семестру чи року дуже важко, майже неможливо для студентів денної форми навчання. Тут більш доцільно говорити про самостійну оплату, наприклад, другої вищої освіти або професійних стажувань. Навіть за умов отримання кредиту на навчання, студенти матимуть розраховуватись за нього за повною, а не на зниженою ставкою кредитування, як це відбувається в ЄС [7].

Українським студентам необхідно оволодіти базовими навичками та знаннями для участі у стипендіальних програмах та отримання грантів. Вони надають доволі широкі можливості фінансування, хоча, багато програм є недоступними для українських студентів, оскільки наша країна не є членом ЄС. По-друге, значна кількість стипендій призначається для країн, що розвиваються (наприклад, Африка). І хоча Україна знаходиться у кращому економічному становищі відносно цих країн, це позбавляє значних можливостей фінансування. Усі зовнішні джерела фінансування можна розділити на три групи (рис. 1).

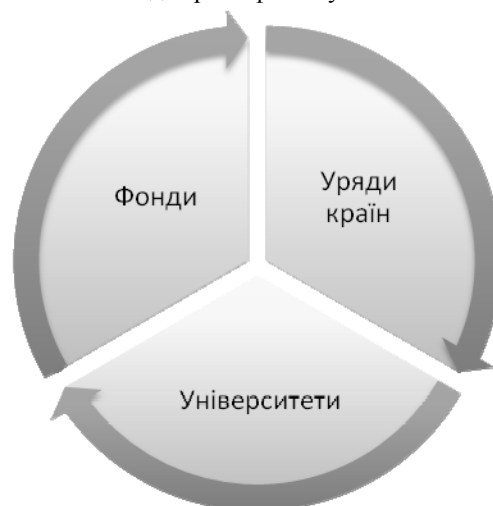


Рис. 1. Джерела фінансування студентської мобільності

Конкретні пропозиції щодо стипендій знаходяться у табл.1 [8: 1–3].

Студентів-економістів слід заохочувати самостійно шукати інформацію про джерела фінансування, адже майже кожен європейський університет пропонує такі можливості. Необхідно створити належний рівень обізнаності студентів з діяльністю таких сайтів, як Studway, Uinstudy, де регулярно з'являються пропозиції щодо грантів, стипендій та стажувань. В той же час слід брати до уваги той факт, що стипендії не можуть покрити витрати на навчання усіх бажаючих, вимоги для отримання стипендій

досить високі, а перевагою для студента буде володіння національною мовою країни, де він планує навчатися.

Таблиця 1

**Джерела отримання стипендій
(країни та розмір стипендій)**

Назва	Країна	Розмір стипендії
<i>Фонди</i>		
Erasmus+	ЄС	€ 1,000 щомісяця
Міжнародний Вишеградський Фонд	Чехія, Угорщина, Польща, Словаччина	€ 2,300 на семестр студенту та 1,500 університету на навчання
Всесвітні студії	Не обмежуються	до \$50,000 на 1-2 роки навчання
<i>Уряди країн</i>		
Visby Program	Швеція	близько € 1,000 щомісяця
Уряд Франції	Франція	€ 620 щомісяця
Quota Scheme	Норвегія	стипендія у вигляді позики, 70% якої на треба сплачувати за умови повернення на батьківщину
Chevening	Велика Британія	стипендія, що покриває вартість навчання та щомісячні витрати
Italian Government-Courses Grant	Італія	Розмір стипендії може різнитися
<i>Університети</i>		
OpenSocietyFoundations/CambridgeScholarship	Велика Британія	Повна або часткова компенсація плати за навчання, можливе надання стипендії
Центрально Європейський Університет	Угорщина	повна оплата навчання або оплата 50-80% вартості навчання

Можна розвивати у студентів проактивну позицію щодо пошуків фінансування, тобто не позицію очікування "ідеальної пропозиції", а знання, уміння і навички пошуку стипендій, які нерозривно пов'язані з наступними етапами: пошук стипендії, написання мотиваційного листа, підготовка усіх інших документів для подання заявки. Вирішенню цих проблем сприяють спеціалізовані курси, наприклад, курс "Подаємося і отримуємо бажаний грант за місяць" від Unistudy. Як зазначається на сайті порталу, під час проходження курсу розкриваються наступні питання:

- Пошук програм на спеціальних інтернет-ресурсах;
- Усвідомлення того, яка програма підійде саме тобі;
- Набуття практичних навичок у написанні всіх необхідних документів;
- Розуміння тонкощів апікаційного процесу та нюансів складання пакету документів залежно від програми [9].

У вищих навчальних закладах доцільно інформувати студентів про стипендії, доступні для студентів конкретного навчального закладу та проводити практичні заняття з навчання студентів знаходити гранти та стипендії.

Висновки. У статті розглянуто питання фінансування студентської мобільності. Належне фінансування програм мобільності майбутніх фахівців можливе лише за рахунок співпраці урядів, університетів та міжнародних організацій. Наголошено на необхідності інформування студентів про пошук джерел фінансування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Gvetadze S. Financing the Mobility of Students in European Higher Education / Salome Gvetadze // European investment fund. – Luxemburg, 2014. – P. 16–18.
2. Orr D. The impact of fees on students' budgets [Електронний ресурс] / D. Orr, C. Gwosć, N. Netz // Social and economic conditions of student life in Europe. – 2012. – С. 1–3 – Режим доступу : http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_Fees_091211.pdf.
3. Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development [Електронний ресурс] / N.V. Varghese // Research papers ІІЕР. – 2009. – 33 с. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>.
4. Scholarships and financial support [Електронний ресурс] / British council // Education in the UK. – 2014. – Режим доступу : <http://www.educationuk.org/global/articles/scholarships-financial-support/>.
5. How to Finance Your Study Abroad Experience [Електронний ресурс] / Michigan state university // International studies and programs. – 2015. – Режим доступу : <http://studyabroad.isp.msu.edu/shared/afford.html>.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України 29.05.2013р. № 635 Щодо затвердження Примірною положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс] // Вища освіта. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/3908-nakaz-ministerstva--635-vid-29052013>.
7. Кредитні програми MBA, навчання за кордоном. [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Енергобанку // Кредити. – 2014. – С. 1. – Режим доступу : http://uk.energobank.com.ua/personal/loans/education_loans.
8. Катечка А. Хто готовий оплатити ваше навчання в Європі? [Електронний ресурс] / Анна Катечка // Портал osvita.ua. – 2013. – С.1–3. – Режим доступу : http://osvita.ua/abroad/higher_school/articles/35295/.
9. Подаємося і отримуємо бажаний грант за 1 місяць [Електронний ресурс] / Онлайн курс // Портал Unistudy. – 2015. – Режим доступу : <http://learn.unistudy.org.ua/course/>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Gvetadze S. Financing the Mobility of Students in European Higher Education / Salome Gvetadze // European investment fund. – Luxemburg, 2014. – P. 16–18.
2. Orr D. The impact of fees on students' budgets [Elektronnyy resurs] / D. Orr, C. Gwosć, N. Netz // Social and economic conditions of student life in Europe. – 2012. – С.1–3 – Rezhym dostupu : http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_Fees_091211.pdf.
3. Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development [Elektronnyy resurs] / N.V. Varghese // Research papers IEP. – 2009. – 33 с. – Rezhym dostupu : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>.
4. Scholarships and financial support [Elektronnyy resurs] / British council // Education in the UK. – 2014. – Rezhym dostupu : <http://www.educationuk.org/global/articles/scholarships-financial-support/>.
5. How to Finance Your Study Abroad Experience [Elektronnyy resurs] / Michigan state university // International studies and programs. – 2015. – Rezhym dostupu : <http://studyabroad.isp.msu.edu/shared/afford.html>.
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 29.05.2013r. № 635 Shchodo zatverdzhennya Prymirmoho polozhennya pro akademichnu mobil'nist' studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine 29.05.2013 Decree Number 635 On Approval of Regulations on Academic Mobility of Students in Higher Educational Institutions of Ukraine] [Elektronnyy resurs] // Vyshcha osvita [Higher education]. – Rezhym dostupu : <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/3908-nakaz-ministerstva--635-vid-29052013>.
7. Kredytni prohramy MBA, navchannya za kordonom. [MBA Credit Programs, Studying Abroad] [Elektronnyy resurs] / Ofitsiynny sayt Enerhobanku [Official Site of Enerhobank] // Kredyty. – 2014. – С.1. – Rezhymdostupu : http://uk.energobank.com.ua/personal/loans/education_loans.
8. Katrechka A. Khto hotovyy oplatyty vashe navchannya v Yevropi? [Who Is Ready to Pay for Your Studying Abroad?] [Elektronnyy resurs] / Anna Katrechka // Portal osvita.ua. – 2013. – С.1–3. – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/abroad/higher_school/articles/35295/.
9. Podayemosya i otrymuyemo bazhanyy hrant za 1 misyats' [Apply and Get a Desired Grand within 1 Month] [Elektronnyy resurs] / Onlaynkurs [Online course] // Portal Unistudy. – 2015. – Rezhym dostupu : <http://learn.unistudy.org.ua/course/>.

Лысак О. Б. Финансирование программ мобильности будущих специалистов экономического профиля в Украине и ЕС.

Финансирование студенческой академической мобильности является важной предпосылкой роста количества мобильных студентов. В статье дан обзор путей финансирования обучения за рубежом. Проведено сравнение доступа к стипендиям и грантам в Украине и Европейском Союзе. Выявлено, что в ЕС доступ к стипендиям часто зависит от уровня экономического развития и политики стране. В Украине ответственность за поиск стипендий в большинстве случаев лежит на самих студентах. Дан обзор основных стипендиальных программ для украинцев.

Ключевые слова: финансирование, академическая мобильность, стипендия, источники финансирования.

Lysak O. B. Financing Mobility Programs of the Future Experts of an Economic Profile in Ukraine and the EU.

Funding for student academic mobility is an important prerequisite for the growth of the number of mobile students. The article provides an overview of the ways of financing education abroad. A comparison of access to scholarships and grants in Ukraine and the European Union is provided. Spending on education and mobility across Europe varies. In general, these costs consist of tuition fees, cost of living and other expenses, including insurance or pay for textbooks. As the cost of living in different EU countries is not the same, students from low-income countries are in a relatively worse position when moving to study in richer countries. It was revealed that in the EU access to the scholarships often depends on the level of economic development and the country's policies. In Ukraine, the responsibility for finding scholarships in most cases devolves on students themselves. Ukrainian students should master the basic skills and knowledge to participate in scholarship programs and grants. They provide enough funding opportunities, although many programs are unavailable for Ukrainian students, as our country is not an EU member. Secondly, a significant number of scholarships intended for

developing countries. A review of major scholarship programs for Ukrainians was given. Students should be encouraged to look for information on sources of funding, because almost every European University offers such features. At the same time it should be taken into account the fact that scholarships cannot cover the costs of training, requirements for obtaining them are quite high, and the advantage for the student is possession of the national language of the country.

Key words: *financing, academic mobility, scholarship, sources of funding.*

УДК 378:159.947.5

О. В. Луценко,

асистент

(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

olenzial@ua.fm

ORCID: 0000-0002-6864-908X

МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВА СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено мотивацію як основу свідомого ставлення навчальної діяльності та мотиви зовнішнього і внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл здобувачів вищої освіти. Визначається поняття мотивації з точки зору різних вчених, розглянуті проблеми мотивації навчальної діяльності курсантів, емоційний аспект мотивації, види та техніки мотивів.

Ключові слова: свідоме ставлення, мотивація Національної гвардії України, навчальна діяльність, вища освіта.

Вступ. Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Відповідь на питання, що стимулює людину до діяльності, який мотив, "заради чого" вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації. У найбільш загальному плані мотив – це те що визначає, стимулює людину до здійснення якої-небудь дії, включаючи діяльність, яка визначається цим мотивом [1].

У найбільш загальному плані мотив – це те що визначає, стимулює людину до здійснення якої-небудь дії, включаючи діяльність, яка визначається цим мотивом [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Часто поняття мотивації розкривають як сукупність усіх видів спонукань: мотивів, потреб, інтересів, намагань, цілей, потягів, установок, ідеалів тощо. Так, наприклад, І. Зимня визначає мотивацію як "складну, багаторівневу неоднорідну систему стимулів, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо" [3]. Інший підхід до розуміння мотивації міститься в її визначенні як особливого процесу, в ході якого формуються спонукання до діяльності, здійснюється вибір між різними можливими діями, регулюється і підтримується цілеспрямована активність. Якщо у першому випадку підкреслюється стійкий диспозиційний характер мотиваційних утворень, то в другому акцентується процесуальність мотивації.

Виклад основного матеріалу. Основним методологічним принципом, який визначає дослідження мотиваційної сфери особистості у психолого-педагогічній науці є положення про єдність динамічної (енергетичної) та змістово-сислової сторін мотивації [4]. Мотивація як психологічна категорія була всебічно досліджена і розкрита в роботах В. Асеева, Л. Божович, О. Леонтьєва, В. Мерліна, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузена.

У більшості мотиваційних теорій аналізуються три основні параметри поведінкової активності: ініціація, інтенсивність і спрямованість.

Мотивована поведінка є результатом взаємодії двох факторів: особистісного і ситуативного. Під особистісним фактором розуміють мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, установки, цінності), а під ситуативним – зовнішні, оточуючі людину умови (поведінка інших людей, ставлення, оцінки, реакції оточуючих, фізичні умови тощо). Варто зазначити, що коли йдеться про зовнішні фактори, то аналізуються, перш за все, не об'єктивні параметри середовища, а оцінки та інтерпретації особистістю контекстуальних аспектів власної поведінки, тобто суб'єктивне відображення об'єктивних умов і те значення, яке вона цим умовам надає. Людина діє відповідно до того, як вона оцінює та інтерпретує оточуючу дійсність. Роль мотиваційних диспозицій зводиться не стільки до прямої детермінації поведінки, скільки до участі в формуванні когнітивних оціночних схем, за допомогою яких людина інтерпретує ситуації. Її дії є результатом цієї інтерпретації.

Більшість психологів погоджується з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації і відповідно зовнішньо мотивованої поведінки; 2) внутрішньої мотивації і відповідно внутрішньо мотивованої поведінки.

Зовнішня мотивація – поняття для опису детермінації поведінки в тих випадках, коли фактори, які її ініціюють і регулюють, перебувають поза Я особистості, або поза поведінкою. Як тільки ініціюючий та регулюючий фактори стають зовнішніми, як вся мотивація набуває характеру зовнішньої. Наприклад, курсант почав отримувати більш високі бали на заняттях після того, як батьки пообіцяли йому новий престижний смартфон. Самостійна робота в цьому випадку – зовнішньо мотивована поведінка, тому що спрямованість на заняття та інтенсивність (в даному випадку – сумлінність) задаються зовнішнім щодо навчання фактором: очікуванням обіцяного телефону.

Загально визнаним є положення, що зовнішня мотивація ґрунтується, перш за все, на винагородах, заохоченнях, покараннях або інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Внутрішня мотивація – поняття, що описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціюючі та регулюючі її фактори локалізуються всередині особистісного "Я" і безпосередньо стосуються змісту самої поведінки. Так, на думку Е. Десі, внутрішньо мотивовані індивіди не мають інших заохочень, крім самої активності. Люди захоплюються цією діяльністю заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх винагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої цілі [5].

Для пояснення такого типу мотивації було створено багато теорій: теорія компетентності і мотивації ефективності [2], теорії оптимальності активації і стимуляції [6, 7], теорія особистісної причинності [8], теорія самодетермінації [1], теорія "потоків" [9].

Навчання, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, що постають у ролі рушійних сил навчальної активності учня. Такими спонукальними стимулами є потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення учня про себе, ціннісні орієнтації та ін. Вони утворюють мотивацію (або мотиваційну сферу) навчальної діяльності.

Мотивація школяра, мотивація студента, мотивація курсанта є видовим поняттям щодо мотивації людини. Вона складає лише частину мотиваційної сфери індивіда – ту, яка формується на певному етапі життя і пов'язана з певним місцем у системі суспільних стосунків. Головне, що відрізняє один вид мотивації від іншого, полягає в різниці "соціальної ситуації розвитку" (Л. Віготський), у якій вона формується.

У започаткованому дослідженні виходимо з того, що мотивація навчання – це система мотивів, які спонукають людину оволодіти знаннями, способами пізнання, свідомо ставитись до навчання, бути активним в навчальній діяльності. В академії як навчальному закладі основною є навчальна діяльність. Тому суттєву частину мотиваційної сфери курсантів складають мотиви навчання.

Серед них виділяють різні типи спонукань: зовнішні вимоги, розуміння необхідності навчання, обов'язок як мотив навчання, відповідальність, пізнавальний інтерес, пізнавальна потреба, усвідомлення необхідності вивчення певного предмету для опанування професією, отримання у майбутньому матеріальних благ тощо.

Провідним у більшості теорій мотивації є поняття мотиву, як однієї із головних мотиваційних детермінант.

Мотивація виконує кілька функцій, які у своїй єдності забезпечують її провідну роль у регуляції поведінки і діяльності особистості. Це спонукальна, організуюча та смислоутворювальна функції. Остання надає навчанню особистісного смислу та значущості, визначає характер прояву двох інших функцій, є визначальною для мотиваційної сфери. Отже, смисл навчання визначається структурою мотиваційної сфери особистості.

Для кожної особистості навчання має свій смисл, свої вікові характеристики й відіграє свою роль в її житті. Смисл переживається як емоційне ставлення особистості до тих чи інших подій, дій, об'єктів і усвідомлюється як їх "значення-для-мене". Смисл навчання – це складне особистісне утворення, що проявляється у внутрішньому ставленні до навчання, усвідомленні його суб'єктивної та об'єктивної значущості. Мотив не лише спонукає і спрямовує діяльність, але й виконує смислоутворювальну функцію.

Продуктивним у вивченні мотивації навчальної діяльності є системний підхід, у контексті якого мотивація розглядається як складна система, що включає в себе певні ієрархізовані структури. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їх відношень і цілісності об'єкта. Аналіз структури мотивації дає можливість виділити в ній єдність процесуальних і дискретних характеристик, а також її дво-modalну (позитивна і негативна) основу.

Важливим є також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери не є застиглою, статичною, а розвивається і змінюється в процесі життєдіяльності особистості.

Мотивація навчання залежить від цілого ряду факторів, специфічних для діяльності, до якої вона включена. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом. По-друге, організацією освітнього процесу. По-третє, психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, стосунки з іншими тощо). По-четверте, суб'єктивними особливостями викладача і, перш за все, системою його ставлення до учнів, своєї професійної діяльності. По-п'яте, специфікою навчального предмету.

У психолого-педагогічній літературі найчастіше виділяються два основних типи мотивів навчання: внутрішні і зовнішні.

Внутрішні мотиви змістовно пов'язані з процесом і результатами навчання: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом навчання тощо. Ця мотивація закладена в самому процесі навчальної діяльності, коли навчання, пізнання має самостійну цінність,

надає безпосереднього задоволення. В основі прагнення набувати знання лежить допитливість, нестримне бажання пізнавати нове.

У ході навчання індивід відчуває радість і задоволення від пізнання нового, усвідомлення розширення власних перспектив в плані знайомства з дійсністю, відкриття невідомих сторін оточуючої дійсності – природи слова, літератури, закономірностей математики, фізики, природознавства, медицини тощо.

Стійкі пізнавальні інтереси спонукають не лише до того, щоб переборювати перешкоди, витратити зусилля там, де це необхідно, але і до того, щоб переборювати труднощі інтелектуального порядку, братися за складні справи, які вимагають творчого підходу, самостійності.

Навчальна діяльність спонукається не лише внутрішніми, але й зовнішніми мотивами (прагнення отримати бажану професію, досягти певного соціального статусу, підтвердити батьківські очікування, заслужити матеріальну винагороду, авторитет серед ровесників тощо). Серед них окремо виділяють широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності); вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати схвалення, посісти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус); мотиви соціального співробітництва, спілкування з іншими людьми в ході навчання і т. ін.

Зовнішні мотиви перебувають поза навчальною діяльністю в тому розумінні, що визначаються не процесом і безпосередніми результатами навчання, а змістовно іншими соціальними цілями. І все ж саме такі спонукання серйозно впливають на ефективність навчальної діяльності. Мотивація цього типу має широкий характер. Це означає, що вона визначається вагомими для особистості соціальними орієнтаціями. Ці орієнтації, які посідають важливе місце в структурі особистості і відповідають їй провідним спонуканням, стають достатньо сильним мотивуючим фактором навчання, організації зусиль індивіда при зустрічі з труднощами.

Ставлення до навчання, яке усвідомлюється в контексті широких соціальних запитів і спонукань людини, робить навчання не просто потрібним, але певною мірою і привабливим. Така установка до навчальної діяльності, якщо вона достатньо стійка і посідає суттєве місце в особистості людини, що навчається, дає їй сили для подолання труднощів, для вияву терпіння і старанності. Однак, якщо в процесі навчання ця установка не буде підкріплена іншими мотивуючими факторами, то вона не забезпечить максимального ефекту, оскільки навчальна діяльність не може довго мотивуватися одним лише почуттям соціального обов'язку.

Процес навчання, в основі якого лежать вузькоособистісні мотиви, сприймається як шлях до особистого благополуччя, як можливість досягти високого соціального статусу, визнання та поваги з боку оточуючих. У "чистому" вигляді така мотивація не зустрічається, психологія людини значно складніша. Про вузькоособистісну мотивацію йдеться тоді, коли бажають підкреслити специфіку прагнень людини, яка може "підживлюватися" сімейним середовищем і найближчим оточенням (друзі, рідні).

Слід звернути увагу на те, що група зовнішніх мотивів не є однорідною. Серед них можна виділити принаймні два якісно відмінних види. Одні (приклади яких перераховані вище) надають навчальній діяльності смислу досягнення важливих, бажаних для учня цілей, наділяють її певною часткою своєї "важливості", інші (страх перед покараннями, негативними оцінками, доганами та ін.) надають навчанню смислу уникнення певних неприємностей, покарань, санкцій. Перші умовно називають "позитивними", другі – "негативними" мотивами навчальної діяльності. Під негативними мотивами навчання розуміють спонукання, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо індивід не буде вчитись.

Мотивація навчання, яка перебуває поза самою навчальною діяльністю, пов'язана з неприємними переживаннями, викликана спонуканнями з ряду неприємностей "найменше зло", не може привести до успішних результатів, оскільки навчання потребує зусиль, бажань тощо. І якщо немає мети, в ім'я якої все це здійснювати, то й результат діяльності виявляється незначним. Лише в результаті перебудови мотивації можуть виникнути позитивні результати навчання.

Чисельні дослідження засвідчують, що зовнішні і внутрішні мотиви можуть суттєво енергетизувати навчальну діяльність особистості. Проте наслідки впливу цих двох типів мотивації на пізнавальні процеси, емоції, психічне здоров'я та інші аспекти особистості неоднакові. У табл. 1.1 подані результати порівняльного аналізу впливу внутрішньої та зовнішньої мотивації на поведінку і психічні процеси особистості.

Кожен вид мотивації має свої плюси і мінуси, виявляючи різний вплив на психічні процеси. Найбільш позитивно впливає як на пізнавальні процеси, так і на особистість загалом внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація може мати переваги при розв'язанні часткових завдань. Наведені дані висувають проблему вивчення внутрішньої мотивації і всебічного аналізу факторів, які сприяють або перешкоджають її формуванню.

Таблиця 1.1

Вплив зовнішньої і внутрішньої мотивації на поведінку і психічні процеси

Поведінка	Вплив зовнішньої мотивації	Вплив внутрішньої мотивації
Тенденція до продовження діяльності	Зовнішньо мотивована поведінка припиняється, як тільки зникає зовнішнє підкріплення	Внутрішньо мотивована поведінка може тривати досить довго при відсутності будь-яких винагород
Надання переваги складності і об'єму завдань	Зовнішньо мотивовані індивіди надають перевагу простим завданням. Вони роблять лише те, що вимагається для отримання винагороди.	Внутрішньо мотивовані індивіди надають перевагу більш складним завданням (оптимального рівня складності).
Ступінь алгоритмізації діяльності	Негативно позначається на когнітивній гнучкості; полегшує виконання діяльностей, що вимагають алгоритмічного методу (множення багатозначних чисел, запам'ятовування простих геометричних фігур, парне запам'ятовування, впізнавання слів у такіскопічних експериментах). Значно погіршується якість і швидкість розв'язання евристичних задач.	Позитивно впливає на когнітивну гнучкість; полегшує виконання діяльностей, які вимагають евристичного методу (всі види творчих завдань, для розв'язання яких відсутній єдиний алгоритм: продовжити закономірність чисел, закінчити електричне коло тощо).
Креативність	Пригнічує креативність, сприяє росту напруженості, зменшує спонтанність.	Сприяє креативності, проявам творчих здібностей.
Емоції	При взаємодії з іншими переважають негативні емоції	Сприяє отриманню задоволення від роботи; викликає емоції інтересу і радісного збудження.
Навчання		При внутрішній мотивації відбувається більш успішне засвоєння навчального матеріалу, більш високий рівень засвоєння знань, формування понять; спостерігається суттєве покращення мнемічних процесів.
Самоповага		Переважання внутрішньої мотивації підвищує самоповагу.

Очевидно, що суб'єктивне відчуття нав'язаності, примусовості і відчуженості навчання буде значно сильнішим у випадку, коли індивід спонукається головним чином зовнішніми негативними мотивами, ніж зовнішніми позитивними мотивами. Індивід, для якого навчальна діяльність має лише сенс уникнення негативних санкцій, перебуває в стані хронічного мотиваційного конфлікту, коли з двох лих (ненависне навчання чи покарання) необхідно постійно вибирати менше. Про розвиваючий і позитивний виховний вплив навчання в цьому випадку говорити не доводиться.

Як пізнавальні, так і соціальні мотиви розрізняються за своїми змістовими та динамічними характеристиками. До змістових характеристик мотиву належить наявність або відсутність особистісного смислу навчання; дієвість мотиву, яка виявляється в реальному впливові на процес навчання; самостійність у виникненні й функціонуванні мотиву; місце мотиву в структурі мотиваційної сфери, його домінуюча або другорядна роль; рівень усвідомлення мотиву, який спонукає діяльність і разом з тим може достатньою мірою не усвідомлюватися учнем; поширення мотиву на різні сторони процесу навчання.

Динамічні характеристики мотивів проявляються в: а) силі мотивів; б) емоційній забарвленості (модальності); в) тривалості. Поряд з мотивами важливим елементом мотиваційної сфери є цілі, які забезпечують реалізацію мотивів. Мотиви співвідносяться з навчальною діяльністю в цілому, а цілі відповідають окремим навчальним діям, забезпечують їх реальне виконання. Процес постановки мети вимагає певних умінь, рівень сформованості яких характеризує міру зрілості мотиваційної сфери учня. До цих умінь слід зарахувати обґрунтований вибір однієї з кількох можливих, самостійну постановку та тривале утримання мети, постановку перспективних цілей та їх корекцію в залежності від обставин, реалізацію поставлених цілей, вибір засобів їх реалізації та подолання можливих перешкод. Завдяки цим умінням забезпечується реальне виконання дії, установку до якої створює мотив.

Співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів у структурі навчальної мотивації курсантів значною мірою залежить від загального рівня їх особистісного розвитку, сформованих потреб і ціннісних орієнтацій, а також від організації навчального процесу. Переважна орієнтація викладачів на

підтримання контролю над поведінкою курсантів за допомогою різних видів заохочень і покарань призводить, як свідчать результати наукових досліджень, у тому числі й нашого, до посилення зовнішньої і значного зниження внутрішньої мотивації навчання, деформації самосвідомості, погіршення самооцінки і саморегуляції суб'єктів навчання, зниження їх творчого потенціалу.

З таблиці 1.2 видно, що склад мотивації навчання, представлений різними вченими, відрізняється за структурними компонентами (потребами і мотивами).

Таблиця 1.2

Структура мотивації навчання

<i>Автори</i>	<i>Мотиви навчання</i>
Бабанський Ю. К.	Пізнавальна потреба Пізнавальний інтерес Мотиви обов'язку та відповідальності Мотив волі Прагнення перебороти труднощі Переживання радощів у навчальному процесі Страх перед невдачею в навчанні
Орлов Ю. М.	Пізнавальна потреба Потреба в досягненнях Потреба в спілкуванні Потреба в домінуванні
Ільїн В. С. Щукіна Г. І.	Пізнавальна потреба Пізнавальний інтерес Обов'язок як мотив навчання Розуміння необхідності знань Мотив відповідальності Мотив матеріальної винагороди Мотив вимушеності Мотив уникнення дискомфорту
Маркова А. К. Матюхіна М. В.	Мотиви навчальної діяльності: Пов'язані із змістом навчання: прагнення пізнати нове оволодіння знаннями оволодіння способами дій Пов'язані із процесом навчання: прояв пізнавальної активності переборення перешкод у пізнанні Мотиви позаурочної діяльності: Широкі соціальні мотиви: мотиви обов'язку мотиви самовизначення мотиви самовдосконалення Вузкоособистісні мотиви: прагнення до схвалення прагнення до лідерства прагнення посісти гідне місце Негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей
Моргун В. Ф.	Внутрішні мотиви: мотиви самовдосконалення Зовнішні мотиви: мотиви співробітництва мотиви змагання мотиви боротьби мотиви переживання мотиви досягнення успіху мотиви винагороди

Особливу увагу дослідники приділяють пізнавальній потребі та пізнавальному інтересові. Але ці компоненти, будучи пов'язані з процесом пізнання, у той же час не пов'язуються педагогами (і практиками, і теоретиками) з процесом спілкування, досягненням навчальних цілей. Тобто, поки що не досліджені такі фундаментальні потреби і пов'язана з ними мотивація, як мотивація досягнення. Але щоб

включити її до мотивації навчання, необхідно розглянути структуру такої мотивації з точки зору педагогічної доцільності.

Найбільш адекватними навчальній діяльності вважаються пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти) [3]. Однак це не означає, що пізнавальні мотиви завжди є найбільш дієвими, провідними в структурі мотивації навчання. Психологічні дослідження динаміки мотивів навчання свідчать про значні зміни їх особистісної значущості і дієвості в ході онтогенезу.

Висновки. Таким чином, у своєму дослідженні ми розумітимемо мотивацію навчальної діяльності як ієрархічну систему мотивів зовнішнього і внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл пізнавальної діяльності курсантів. До зовнішніх мотивів ми зараховуємо спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним спеціалістом, вимоги викладачів, почуття обов'язку, прагнення утвердитись серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, покарань і дорікань з боку викладачів, бажання продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, бажання отримувати високі оцінки, небажання виглядати гіршим за інших, прагнення уникнути негативних оцінок, розуміння значення навчання для майбутнього життя, бажання заслужити авторитет серед викладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Xiaowei L. The rise of personal development training in organizations: a historical institutional perspective on workplace training programs in the US [Електронний ресурс] / Luo Xiaowei // Perspectives. – Vol. 1. – № 6. – 2000. – Режим доступу : http://www.oycf.org/Perspectives2/6_063000.
2. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 367 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук – К., 2004. – 112 с.
5. Deci E. L. Self-determination and intrinsic motivation in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – N.Y. : Plenum, 2005.
6. Combs A. W. The Schools We Need : New Assumptions for Educational Reform / A. W. Combs. – Lanham, MD : University Press of America, 1991. – 178 p.
7. Cross J. Why corporate training is broken and how to fix it? / J. Cross. – GoToTraining, CITRIX. – 2012. – 21 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.12.2013:< <http://news.citrixonline.com/wp-content/uploads/2012/>.
8. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – N. Y., 1991. – P. 7–25.
9. Vaughan K. Workplace learning : a literature review / K. Vaughan // Report prepared for Competenz. – Wellington, New Zealand : NZCER Press, 2008. – 32 p.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Xiaowei L. The rise of personal development training in organizations: a historical institutional perspective on workplace training programs in the US [Elektronnyi resurs] / Luo Xiaowei // Perspectives. – Vol. 1. – № 6. – 2000. – Rezhym dostupu : http://www.oycf.org/Perspectives2/6_063000.
2. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti : printsypy obshepsikhologicheskogo analiza [Personality Psychology : General Principles of Psychological Analysis] / A. G. Asmolov. – M. : Izd-vo MGU, 2005. – 367 s.
3. Zimniaia I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogic Psychology] / I. A. Zimniaia. – M. : Logos, 2000. – 384 s.
4. Pometun O. I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentisnogo pidkhotu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and Practice of Consistent Realization in Foreign Countries Experience] / O. I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasnyi osviti : svitovyi dosvid ta ukrains'ki perspektyvy : biblioteka z osvithnoi polityky [Competency-Based Approach in Modern Education : Global Experience and Ukrainian Perspectives : Educational Policy Library] / Pid. zag. red. O. V. Ovcharuk. – K., 2004. – 112 s.
5. Deci E. L. Self-determination and intrinsic motivation in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – N.Y. : Plenum, 2005.
6. Combs A. W. The Schools We Need : New Assumptions for Educational Reform / A. W. Combs. – Lanham, MD : University Press of America, 1991. – 178 p.
7. Cross J. Why corporate training is broken and how to fix it? / J. Cross. – GoToTraining, CITRIX. – 2012. – 21 p. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : 20.12.2013:< <http://news.citrixonline.com/wp-content/uploads/2012/>.
8. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – N. Y., 1991. – P. 7–25.
9. Vaughan K. Workplace learning : a literature review / K. Vaughan // Report prepared for Competenz. – Wellington, New Zealand : NZCER Press, 2008. – 32 p.

Луценко Е. В. Мотивация как основа сознательного отношения соискателей высшего образования к учебной деятельности.

В статье исследовано мотивацию как основу сознательного отношения учебной деятельности и мотивы внешних и внутренних видов, которые определяют направленность, интенсивность и личностный смысл соискателей высшего образования. Определяется понятие мотивации с точки зрения различных ученых, рассмотрены проблемы мотивации учебной деятельности курсантов, эмоциональный аспект мотивации, виды и техники мотивов.

Ключевые слова: сознательное отношение, мотивация Национальной гвардии Украины, учебная деятельность, высшее образование.

Lutsenko O. V. Motivation as the Basis of Applicants' Conscious Attitude of Higher Education for Training Activities.

Motivation of educational activities as the basis of conscious attitude and motives of internal and external types which determine focus, intensity and personal meaning of applicants of higher education is described and analyzed in the article. The concept of motivation is determined from point of view different scientists, the problems of absence of motivation are considered for students, emotional aspect of motivation, kinds and technicians of reasons. The article reveals the problems of training of highly qualified specialists for the National Guard of Ukraine. It displays the review of the social and political determinants of training future officers of the National Guard of Ukraine.

The article explores the educational motivation and cognitive interest that were distinguished as the main motivating factors of conscious attitude of applicants of higher education for training activities. The problem of complexity and multidimensional of motivation determines the number of approaches to the understanding of its nature, structure and to its methods of study. Conscious attitude depends on different factors of motivation which are investigated in the article.

Key words: conscious attitude, motivation, National Guard of Ukraine, educational activities, higher education.

УДК 378.14

Н. М. Мирончук,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

mironchuk_nm@i.ua

ORCID: 0000-0002-1360-6381

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті схарактеризовано особливості побудови освітньої програми підготовки фахівців, визначено основні змістові складові освітньої програми, названо вимоги до формулювання результатів навчання. Запропоновано перелік загальних компетентностей підготовки фахівців на другому та третьому рівнях вищої освіти за професійною кваліфікацією "Викладач вищого навчального закладу". Також подано перелік спеціальних компетентностей та програмних результатів для підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти.

Ключові слова: освітня програма, компетентності, результати навчання, викладач вищого навчального закладу.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти викладач вищого навчального закладу повинен володіти здатністю до критичного сприйняття, швидкої обробки та управління інформацією, інтегрування знань із різних галузей, уміти аналізувати та синтезувати знання, моделювати способи вирішення практичних завдань. Одним із викликів сучасних змін у вищій школі є освітні програми підготовки фахівців, розроблення яких покладається на викладачів вищого навчального закладу.

Особливістю освітніх програм підготовки фахівців на усіх рівнях освіти є те, що вони ґрунтуються на компетентнісному підході й подаються як "система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності", визначають вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, очікувані результати навчання [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі проблема розробки освітніх програм є актуальним завданням вищих навчальних закладів. Тому маємо низку рекомендацій, вказівок авторських колективів (Л. Булава, В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, Ю. Холін, С. Кравцов та ін.) щодо структури освітньої програми, її профілю, алгоритмів розроблення [2; 3; 4].

Компетентнісна основа освітньої програми вимагає встановлення відповідності рівнів вищої освіти кваліфікаційним рівням, визначеним Національною рамкою кваліфікацій. Для другого (магістерського) рівня, на якому здійснюємо підготовку викладачів вищих навчальних закладів, встановлено сьомий рівень Національної рамки [5], яким визначено загальні здатності осіб за обраною спеціальністю, достатні для ефективної професійної діяльності. Разом з тим, за результатами освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії також може встановлюватися професійна кваліфікація "Викладач вищого навчального закладу".

Зміст освітніх програм підготовки фахівців формується на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних) та результатів навчання. Автори методичних рекомендацій з розроблення освітніх програм [3: 18] зазначають, що результати є прив'язаними до певного циклу вищої освіти, а компетентності формуються упродовж навчання на трьох циклах вищої освіти. Результати навчання, як визначено Законом України "Про вищу освіту" [1], відображають сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Основними особливостями результатів навчання, на яких наголошується у документах Європейського простору вищої освіти, є їх сфокусованість на *очікуваних* навчальних досягненнях студента та *демонструванні* студентом того, що він знає, вміє, розуміє, здатен зробити.

Отже, сформульовані викладачами результати навчання студентів мають бути зрозумілими, очікуваними, досяжними за певних часових і ресурсних обмежень, чітко вимірюваними, об'єктивно оцінюваними.

У своїй **статті** ми пропонуємо перелік програмних компетентностей та програмних результатів підготовки магістрів освіти за професійною кваліфікацією "Викладач вищого навчального закладу".

Виклад основного матеріалу. Опис компетентностей пропонується описувати за видами: загальні, які мають універсальний характер, не прив'язаний до предметної області, та спеціальні (фахові), які "визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника", ... роблять кожну освітню програму індивідуальною" [3: 10]. Дослідженнями, здійсненими у рамках проекту ЄС Тьюнінг [6], виокремлено 31 найважливішу загальну компетентність, формування яких для трьох рівнів вищої освіти галузі "Освіта" має бути забезпечене з урахуванням принципу наступності.

Загальні компетентності для підготовки фахівців на другому (магістерському) рівні вищої освіти відображають найважливіші загальні здатності, якими студенти мають оволодіти у процесі виконання освітньої програми. Перелік загальних компетентностей фахівця за професійною кваліфікацією "Викладач вищого навчального закладу" може бути таким (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл загальних компетентностей у галузі "Освіта"
на другому та третьому рівнях вищої освіти**

Магістр	Доктор філософії
Інтегральна компетентність	
Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та застосування теоретичних і практичних знань, здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
Загальні компетентності	
<p><i>Гнучкість мислення.</i> Здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати з метою виявлення проблем і вироблення ефективного рішення.</p> <p><i>Моделювання.</i> Здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання навчальних курсів з урахуванням їх місця і ролі в загальній програмі підготовки студентів, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю фахівців.</p> <p><i>Дослідницькі навички.</i> Здатність до самостійного вивчення нових методів дослідження, до зміни наукового та науково-педагогічного профілю професійної діяльності.</p> <p><i>Лідерські навички.</i> Здатність працювати в умовах обмеженого часу та ресурсів, а також мотивувати та керувати діяльністю інших для досягнення поставлених цілей.</p> <p><i>Комунікативні навички.</i> Здатність до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі), включно із здатністю спілкуватися в провідних професійних журналах.</p>	<p><i>Критичність мислення.</i> Здатність до критичного аналізу, оцінювання й синтезу нових і складних ідей, до участі в критичному діалозі.</p> <p><i>Дослідницькі навички.</i> Здатність ініціювати, спроектувати та виконати наукове дослідження, яке призводить до нових знань.</p> <p><i>Креативність.</i> Здатність генерувати нові ідеї та досягати наукових цілей.</p> <p><i>Управлінські здатності.</i> Здатність демонструвати значний діапазон керівних навичок, методів, інструментів, практик та/або матеріалів, які пов'язані з галуззю навчання.</p> <p><i>Міжнародний кругозір.</i> Здатність працювати в міжнародному контексті.</p> <p><i>Комунікативні навички.</i> Здатність ефективно спілкуватися з експертами з інших галузей.</p> <p><i>Етичні зобов'язання.</i> Здатність дотримуватися етичних принципів у наукових дослідженнях.</p>

Фахові (спеціальні) компетентності відтворюють предметну специфіку й у межах кожної спеціальності матимуть свої особливості. Ми пропонуємо такі спеціальні компетентності, які визначають профіль освітньої програми підготовки викладача вищого навчального закладу та кваліфікацію випускника на магістерському рівні освіти:

- здатність до аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, формування сучасного педагогічного мислення щодо входження системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти;
- здатність здійснювати ефективну організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; викладання у вищій школі;
- здатність до здійснення цілеспрямованої діяльності з проектування педагогічного процесу та окремих його складових відповідно до цілей, задач вищої професійної освіти та розробки нормативної, організаційної й навчально-методичної документації;
- здатність визначати рівень особистісного і професійного розвитку: вивчати діючі методи управління при вирішенні професійних завдань і виявляти можливості підвищення ефективності викладацької діяльності;
- здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації для вирішення завдань навчально-виховного процесу ВНЗ;
- здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій, ораторського мистецтва та риторичної комунікації для здійснення ділових комунікацій у професійній сфері;
- здатність планувати та здійснювати власне наукове дослідження, присвячене суттєвій проблемі сучасної науки у галузі педагогіки вищої школи;
- здатність володіти методикою аналізу навчально-виховної діяльності у ВНЗ, проведення педагогічної діагностики та моніторингу якості освіти;

- здатність представляти результати досліджень у вигляді звітів і публікацій державною та однією з іноземних мов;
- здатність розробляти методичні матеріали, що використовуються студентами в навчальному процесі;
- здатність створювати належний психологічний клімат в академічній групі; виявляти шляхи оптимізації управління навчально-виховним процесом та створювати умови для їх реалізації; формувати психологічну готовність майбутніх фахівців до виконання ними своїх професійних обов'язків;
- здатність ефективно застосовувати комунікативні технології в спілкуванні з різними суб'єктами взаємодії, застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби інших.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти на магістерському рівні вищої освіти за професійною кваліфікацією "Викладач вищого навчального закладу" подаємо нижче:

Знання:

- знання сутності процесів навчання й виховання у вищій школі, їх психолого-педагогічних основ;
- знання основних законодавчих документів, що стосуються системи освіти, прав і обов'язків суб'єктів навчального процесу (викладачів, керівників, студентів);
- знання методів формування навичок самостійної роботи й розвитку творчих здібностей і логічного мислення особистості;
- знання основ застосування елементів теоретичного та експериментального дослідження в професійній діяльності.

Уміння:

- уміння критично використовувати світоглядні теорії та засвоєні теоретичні знання при розв'язанні соціально-професійних завдань, обирати й використовувати відповідні навчальні засоби для побудови технологій навчання;
- уміння організувати навчальну діяльність студентів та учнів, керувати нею й оцінювати її результати;
- уміння критично мислити, здатність до узагальнення, аналізу і синтезу в професійній діяльності;
- урахування в педагогічній діяльності індивідуальних особливостей студентів, включаючи вікові й психологічні, уміння здійснювати педагогічний супровід процесу професіоналізації студентів;
- володіння методами науково-педагогічних досліджень, навичками проведення діагностичних вимірів у розвитку особистості;
- уміння планувати, проектувати, конструювати, організувати й аналізувати свою педагогічну діяльність.

Комунікація:

- уміння встановлювати соціально-психологічний комунікативний контакт, індивідуально орієнтовану взаємодію, що забезпечує творчий характер процесу навчання і високий рівень засвоєння навчального матеріалу;
- уміння зрозуміло доносити власні висновки, знання та їх обґрунтування до осіб, які навчаються;
- уміння з дотриманням етичних норм формувати комунікаційну стратегію з суб'єктами взаємодії, застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби інших, використовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації.

Автономія і відповідальність:

- виявляти готовність до прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування;
- визначати рівень особистісного і професійного розвитку, моделювати траєкторію особистісного самовдосконалення, виявляти здатність до самоорганізації професійної діяльності;
- виявляти відповідальність за розвиток професійного знання і практик, здійснювати оцінку стратегічного розвитку колективу, групи;
- здатність до самостійного та автономного навчання упродовж життя.

Висновок. Реалізація мети освітньої підготовки майбутніх фахівців та досягнення результатів навчання потребує колективних зусиль компетентних фахівців вищого навчального закладу й сформованості у них здібності бути особистістю інноваційного типу, здатної до професійної самоорганізації в умовах сучасних викликів.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробленні компетентнісних характеристик майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, які визначають їх здатність до самоорганізації в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] / кол. авторів. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskistyugromadske-obgovorennya-2016.html>.
3. Розроблення освітніх програм : [метод. рекоменд.] / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ДПНВЦ "Пріоритети", 2014. – 120 с.
4. Сучасні підходи до побудови освітніх програм : метод. матеріали [Електронний ресурс] / укл. : Холін Ю. В., Кравцов С. О., Маркова Т. О. – Режим доступу : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/curricula.pdf>.
5. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua.
6. Tuning educational structures in Europe, TUNING [Electronic resource] – Режим доступу : URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 r. [The Law of Ukraine on "Higher Education" of January 7, 2014] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Metodichni rekomendatsiyi shchodo rozroblennya standartiv vyshchoyi osvity [Methodological Recommendations Concerning Standard Development of Higher Education] [Elektronnyy resurs] / kol. avtoriv. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskistyugromadske-obgovorennya-2016.html>.
3. Rozroblennya osvitnikh prohram [Development of Curricula] : [metod. rekomend.] / V. M. Zakharchenko, V. I. Luhovyy, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / za red. V. H. Kremenya. – K. : DPNVTs "Priorytety", 2014. – 120 s.
4. Suchasni pidkhody do pobudovy osvitnikh prohram : metod. materialy [Modern Approaches to Curricula Building : Teaching Aids] [Elektronnyy resurs] / ukl. : Kholin Yu. V., Kravtsov S. O., Markova T. O. – Rezhym dostupu : <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/curricula.pdf>.
5. Natsional'na ramka kvalifikatsiy [National Framework of Qualifications] [Elektronnyy resurs] / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1341 vid 23 lystopada 2011 r. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1341 of November 23, 2011]. – Rezhym dostupu : zakon.rada.gov.ua.
6. Tuning educational structures in Europe, TUNING [Electronic resource]. – Rezhum dostupu : URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Мирончук Н. Н. Особенности формирования содержания образовательной программы подготовки преподавателей высших учебных заведений.

В статье дана характеристика особенностей построения образовательной программы подготовки специалистов, определены главные содержательные компоненты образовательной программы, названы требования к формулированию результатов обучения. Предложен перечень общих компетентностей подготовки специалистов на втором и третьем уровнях высшего образования за профессиональной квалификацией "Преподаватель высшего учебного заведения". Также подан перечень специальных компетентностей и программных результатов для подготовки специалистов на втором уровне высшего образования.

Ключевые слова: образовательная программа, компетентности, результаты обучения, преподаватель высшего учебного заведения.

Myronchuk N. M. Features of Formation of the Maintenance of Educational Training Programs for Teachers of Higher Educational Institutions.

In terms of higher education reforms, teacher of a higher educational institution should have the capacity for critical perception, fast processing and information management, integration of knowledge from various fields, to be able to analyze and synthesize knowledge, model solutions to practical problems. The development of educational training programs is important task teachers of higher educational institutions today. The article deals with the characteristic features of the construction of educational training programs. It is noted that the content of educational training programs is based on defined competencies and learning outcomes. The main content of the components of the educational program is determined; the requirements for the formulation of learning outcomes are named. It is noted that the general competences of students reflect major general ability to be formed by them in the implementation of educational. List of general competencies training at the second and third levels of higher education professional qualification "teacher of the university" are proposed. The general competences for the second level of higher education are: flexibility of thinking, modeling, research skills, leadership skills and communication skills. The general competences for the third level of higher education are: critical thinking, research skills, creativity, managerial ability, international outlook, communication skills and ethical commitments. A list of specific competences and program outcomes for training at the second level of higher education are presented.

Key words: educational program, competences, learning outcomes, teacher of the university.

УДК 378:37.011.3:316.61

О. С. Михайлова,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

oksana.mykhailova@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2999-8583

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ 20 СТОЛІТТЯ (ДЖОН ДЬЮЇ, ВІЛЬЯМ КІЛПАТРИК, ХЕЛЕН ПАРКХЕРСТ)

У статті здійснено аналіз педагогічних технологій формування особистості в соціальному середовищі, визначено особливості їх використання у педагогічних концепціях американських учених 20 століття.

Подано основні ідеї формування особистості Джона Дьюї. Розглянуто "метод проєктів" як метод поєднання інтересів і самодіяльності учнів; Дальтон-план як ефективну модель педагогічної взаємодії. Визначено її компоненти, з'ясовано основні фактори, які обумовлюють ефективне співробітництво за Дальтон-планом.

Ключові слова: формування особистості, "метод проєктів", Дальтон-план, співробітництво, індивідуалізація навчання, педагогічна взаємодія.

Постановка проблеми. Розвиток дитини як особистості залежить від основних факторів формування дитини, бо вона в процесі своєї діяльності й спілкування стає учасником різноманітних соціальних зв'язків і взаємин. Вона вчиться бути особистістю, розвивається як особистість і утверджується як особистість. Безперечно, ключові напрями та зміст цього розвитку в основному визначені конкретними суспільно-історичними умовами. Але, враховуючи активність розвитку дитини як особистості, важливе значення має її здатність до самовираження, самопрояву, саморегуляції, самоутвердження, самовизначення, самоіснування і самоактуалізації.

Розв'язання цієї проблеми можливе за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити формування цілісної гармонійної особистості, утвердження пріоритету людських цінностей у суспільстві. Гуманізація освіти передбачає переорієнтацію на інноваційну організацію навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти. Саме інновації забезпечують реалізацію завдань щодо формування особистості нового типу, сприяють розвитку творчих можливостей дитини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для самовираження дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою педагогічних технологій формування особистості працював В. О. Сухомлинський. Проблемі формування особистості у світі соціокультурної направленості присвячено ряд досліджень (А. А. Леонтьєв, І. О. Зимня, Г. В. Рогова, J. W. Oller, В. Tagone).

Інноваційні підходи до виховання і формування особистості прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова, І. Л. Волков, Є. М. Ільїн, Т. І. Гончарова та ін. Цій проблемі присвячено також значну частину робіт Ш. О. Амонашвілі. Різні аспекти проблеми виховання особистості розглядали такі дослідники, як В. Г. Бутенко, О. І. Виговська, О. І. Вишневський, Г. І. Іванюк, Б. З. Козак, Л. І. Макарова, В. М. Оржеховська, П. П. Осухова, Е. Ю. Парамонов, В. С. Петрович, Г. П. Пустовіт, С. В. Рудаківська, О. В. Сухомлинська.

Педагогічні технології формування особистості дитини висвітлено у працях таких американських вчених, як Б. Скіннер, А. Маслоу, також А. Комбс, Є. Коллі, К. Роджерс та інші. Серед сучасних американських вчених проблему формування особистості досліджують М. Іхаб, К. Бюнквіст, Дж. Брук, Л. Річтер, М. Вайтмен, К. Морган, М. Ореллі, а також психологи С. Брітейн, О. Лібер-Бангор.

Отже, усе викладене вище засвідчує, що у даний час існує широкий спектр педагогічних технологій формування особистості, які пропонуються вітчизняними та зарубіжними вченими, але для вирішення проблеми формування особистості у соціальному середовищі на сучасному етапі потребує розгляду історичних передумов, тому що історичне знання дозволяє побачити її генезис, становлення, зміни, після історичний розвиток. Окрім того, загальновідомо, що чимало інновацій запозичено у зарубіжних педагогів, зокрема американських, які мають свою особливу специфіку.

Метою статті є розкриття сутності педагогічних технологій у педагогічних концепціях американських учених 20 століття (Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Х. Паркхерст).

Виклад основного матеріалу. Після Першої світової війни першочерговим завданням педагогічної науки в демократичних країнах стала розробка моделі нової людини, змісту, організації та методів її формування. Для підготовки такої людини потрібні були методи навчання, які розвивали самостійність мислення й допомагали б їй вірити в свої можливості. Найбільш яскравим в галузі педагогіки був американський філософ і педагог Джон Дьюї (1859-1952). У своїй праці "Школа майбутнього" Дж. Дьюї розглядав виховання як процес накопичення і реконструкції досвіду з метою поглиблення його соціального змісту, на його думку, накопичення дитиною соціального досвіду веде до формування її особистості [1].

Дж. Дьюї представляв також один із напрямів прагматизму "інструменталізм". Відповідно до "інструментальної" педагогіки навчання повинно зводитися переважно до ігрової і трудової діяльності, де кожна дія дитини стає інструментом його пізнання, власності його відкриття, способом осягнення істини. Такий шлях пізнання представлявся більш відповідним природі дитини, ніж традиційне повідомлення йому знань [2:156–168]. Кінцевим результатом навчання, по Дж. Дьюї, повинна стати сформованість навичок мислення, під якими розумілася здатність в першу чергу до самонавчання. При такій системі навчання, цілями освітнього процесу виступали: вміння вирішувати життєві завдання, оволодіння творчими навичками, збагачення досвіду, під яким розумілися знання, як такі, і знання про способи дії, а також виховання смаку до самонавчання і самовдосконалення. Її реалізація в практиці навчання і виховання зажадала розробки відповідних методів. На перший план виступає випереджаючий розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка проектує й організує своє життя і доцільно перетворює навколишній світ. Прагматизм Дьюї пов'язаний з дією людини, яка має служити прогресу в її розвитку, в чому він вбачає найвищу і найзагальнішу мету виховання. Своєю діяльністю людина пізнає світ; саме діяльність людини є джерелом її знань, а тому сутність навчання лежить у реалізації основоположення "вчитись шляхом дії". Наші знання, які добуваємо нашою власною дією, допомагають нам розв'язувати нові проблеми; часто повторювані подібні ситуації й подібні розв'язки створюють навички, які полегшують наші дії. З цього випливає й важлива для навчання ознака: вміння використовувати попередній досвід в нових ситуаціях.

Метою освітнього процесу виступало вміння розв'язувати життєві завдання, оволодіння творчими навичками, збагачення досвіду, під яким розумілись знання як такі, і знання про способи дії, а також виховання смаку до самонавчання та самовдосконалення.

Дьюї виступив із запереченням станової замкнутості школи, за її загальну доступність, добивався школи, яка б сприяла зміцненню класового миру і злагоди в суспільстві.

Реалізація ідей Д. Дьюї на практиці здійснювалась в 1884-1916 рр. у різних школах. За його методикою проводилась робота в дослідній початковій школі при Чикагському університеті, організованій в 1896 р., де навчалися діти з 4 до 13 років. Підставою для початку навчання у такому ранньому віці було твердження, що фундамент всього наступного шкільного життя закладається в дошкільних закладах. Тому перші практичні досліди Д. Дьюї були пов'язані з роботою з маленькими дітьми, які з раннього віку привчалися робити все самостійно, переважно в ігровій формі. Пізніше в школі наголос ставився на трудовій діяльності. 11-13-річні хлопчики та дівчатка ткали, шили, займалися прядінням, тобто вчилися "працювати". Мислення при цьому повинно було "обслуговувати" досвід кожної дитини. Воно ставало необхідним тільки при розв'язанні конкретних практичних завдань, і навчальна діяльність в таких умовах не вимагала додаткової активізації. Завдання школи полягало у підготовці учнів до самостійного розв'язування проблем, що виникають, виробленні вміння пристосовуватись до середовища.

Дьюї прихильник праці в школі не тільки тому, що вона готує дітей до технічних професій, але й тому, що визнає її за головний фактор у громадському житті. Він покладає на школу обов'язок виховувати дітей у кооперативному житті, за взаємною допомогою.

Дьюї ігнорував необхідність систематичного вивчення учбових предметів. Навчальний процес будувався як повідомлення дітям окремих знань (в комплексі) для "обслуговування" вузькопрактичних і утилітарних цілей, що стояли перед ними.

В основу педагогічної концепції Д. Дьюї покладено ряд тез:

- розвиток дитини, його зріст – мірило процесу навчання і виховання;
- всі предмети викладання повинні служити зростанню дитини, вони лише інструменти, цінність яких визначається настільки, наскільки вони служать цій меті;
- особистість і характер дитини важливіше шкільних предметів;
- метою навчання має бути не знання, а виявлення особистості;
- ніякі знання не можуть бути впроваджені ззовні, так як вчення є процес активний, що передбачає досягнення всього за допомогою розуму;
- кількість і якість навчання визначається не програмами, а самою дитиною.

Реалізацію ідей Д. Дьюї на практиці здійснювали його послідовники американські педагоги Х. Паркхерст і У. Кілпатрік і ін.

Метод проектів був відомий ще у 20-ті роки ХХ століття у США. Спершу його називали "методом проблем" і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї [3]. На основі концепції прагматизму американського педагога Дж. Дьюї його послідовник Вільям Кілпатрік розробив "проектну систему навчання", або метод проектів [4]. Учні включалися безпосередньо у практичну діяльність, через яку вони мали опанувати теоретичні знання, необхідні для вирішення конкретного завдання. Тільки активні дослідницькі методи і метод проектів перетворюють учня на суб'єкт педагогічного процесу. Обидва спрямовані на розвиток творчих здібностей учня, обидва є методами пошуку. Так школа може наблизитися до вирішення свого головного завдання – створення умов для розвитку вільних особистостей, вільних громадян (за Кілпатріком).

В. Кілпатрик вважав, що весь навчальний процес в школі повинен являти собою ряд дослідів, пов'язаних таким чином, щоб знання, придбані в результаті одного досвіду, служили розвитку і збагаченню кількох наступних дослідів. Навчання тому має здійснюватися через організацію цільових актів, що включають в себе постановку проблеми, складання плану її реалізації та оцінку її виконання. Керівництво самостійною діяльністю учнів під час вирішення цих проблем залишалося за вчителем.

В. Кілпатрик виділяв чотири види проектів: творчий (продуктивний), споживчий (розрахований на виготовлення предметів споживання), проблемний (долає інтелектуальні труднощі) і проект-вправа. Використання цих проектів, на думку автора, не тільки готує дитину до життя після закінчення школи, а й допомагає йому організувати життя в сьогоденні.

Прикладом навчання дитини за "методом проектів" може служити виконання такого завдання, як виготовлення паперового змія: намір дитини полягає в тому, щоб змій літав; цей намір, переходячи в мету, визначає вибір плану його виготовлення, збірки матеріалу і т.д. Успіх в роботі закріплює в розумі дитини всі вдалі ступені діяльності, які в подальшому він буде вже використовувати як власний досвід, власні "відкриття". Дитина зацікавлена в результатах своїх дій і несе за них відповідальність. В обов'язки ж вчителя виходить, спираючись на індивідуальні інтереси і особливості кожного учня, вивести його на шлях більш серйозних інтересів.

Для подолання рутинного навчання і в цілях здійснення індивідуального підходу, з тим щоб розвинути в учнів інтерес і самодіяльність, крім В. Кілпатрика спроби модернізації методів навчання робили і інші педагоги.

Альтернативною цього методу виступила система індивідуалізованого навчання – "Дальтон-план", що отримала свою назву за місцем її впровадження – місту Дальтон в американському штаті Массачусетс. Навчальна діяльність при використанні "Дальтон-плану" передбачала індивідуальну роботу учнів по засвоєнню річного обсягу навчального матеріалу, який розбивався на щомісячні розділи, в свою чергу, підрозділялися на тижневі і щоденні. Автор цього методу Хелен Паркхерст (1887-1959) передбачала детальне спільне планування навчального навантаження учнями і вчителями на самому початку навчального року. У розпорядженні учнів були програми з методичними вказівками, підручники, посібники, книги зі шкільної бібліотеки, а також кабінети-лабораторії, в яких учні могли б отримувати консультації вчителів-предметників при виконанні тих чи інших лабораторно-практичних робіт. Саме тому даний метод навчання називався ще "лабораторним" [5]. Для контролю просування учнів в оволодінні навчальним матеріалом вчителям пропонувалося мати спеціальні облікові картки на кожного учня, в яких робилися б позначки по кожному розділу програми. Заняття гімнастикою, музикою, домоведення, а також ігри проводилися учнями спільно. Суть свого методу Х. Паркхерст визначала так: практичний лабораторний план – це метод педагогічної реалізації ідеї розвитку активності як вчителя, так і учня. Він дає розумову і моральну свободу, яка відіграє важливу роль в житті дитини. Тому свобода – перша принципова основа дальтонського лабораторного плану. Свобода – це власний темп дитини в оволодінні матеріалом. Після самостійного виконання учнями завдань в школі повинні були організовуватися збори, конференції для обговорення найбільш складних питань навчальних програм [6].

Як ми бачимо, не тільки в теорії, але і в педагогічній практиці американці впритул підійшли до питання про самостійні "лабораторні" заняття учнів. І коли ми читаємо заяви Х. Паркхерст про необхідність "не обтяжувати дитину знаннями, не зважаючи на його схильності, а навпаки, пробуджувати інтерес дитини до придбання знань", то повинні звернути увагу не стільки на самий принцип навчання, а на те, що цей принцип в її плані стає невід'ємною складовою частиною всієї шкільної системи, що цей принцип отримує технічну розробку, завдяки якій має можливість масового поширення [6: 7–21.].

Х. Паркхерст наполягає, що в основі її плану лежить розвиток соціальних навичок в учнів. "Дальтонський лабораторний план, – каже вона, – створює такі умови, користуючись якими учень мимоволі діє, як член громадської організації. Він приймається цією організацією або буде вигнаним з неї в залежності від того, наскільки його дії суспільні чи ні". І далі: "Життя школи повинно бути так організовано, щоб ні учень, ні вчитель не могли ізолюватися, щоб кожен вносив свою частку, приймав активну участь" [7].

Розуміння Дальтон-плану пояснюється не його сутністю, а тим, що дитина вільно розподіляє свій час, просувається вперед своїм власним темпом, винаходить свій, найбільш для нього відповідний метод роботи, за всю свою роботу він сам відповідальний, – він сам господар свого життя і своєї підготовки.

Висновки. Отже, проведений аналіз педагогічних технологій формування особистості у педагогічних працях американських учених дає нам підставу зробити наступні висновки: 1) реалізація завдань щодо формування особистості дитини можлива за умов якісно організованого навчально-виховного процесу, який базується на введенні в педагогічну практику, як вітчизняних так і зарубіжних новітніх педагогічних технологій формування особистості; 2) найбільш ефективними педагогічними технологіями формування особистості, як показує практика є технології суб'єкт – суб'єктного навчання та виховання, ігрові педагогічні технології, що широко використовуються зарубіжними педагогами.

Перспективою подальших наукових досліджень залишаються такі питання як педагогічні умови впровадження вищеперахованих технологій у практику виховного процесу у вітчизняних закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дьюи Д. Дальтонский лабораторный план / Д. Дьюи. – Перевод с английского. – М., 1923.
2. Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки / под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. – М., 1930.
3. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
4. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. Том 1. – М., "Советская Энциклопедия", 1964. – 832 столб. с илл., 7 л. илл.
5. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / Е. Паркхерст. – Перевод с английского. – М., 1924.
6. Свадковский И. Ф. Дальтон-план в применении к советской школе / И.Ф.Свадковский. – М., 1935.
7. Parkhurst H. Education on the Dalton plan / H Parkhurst. – New York : E. P. Dutton & Company, 1922. – 122 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. D'yui D. Dal'tonskij laboratornyj plan [Dalton Lab Plan] / D. D'yui. – Perevod s anglijskogo. – M., 1923.
2. Novye sistemy obrazovatel'noj raboty v shkolakh Zapadnoj Evropy i Severnoj Ameriki [The New System of Educational Work in the Schools of Western Europe and North America] / pod red. S. V. Ivanova i N. N. Iordanskogo. – M., 1930.
3. Yagupov V. V. Pedagogika [Pedagogics] : [navch. posibnik] / V. V. Yagupov. – K. : Libid', 2003. – 560 s.
4. Pedagogicheskaya ehntsiklopediya [Educational Encyclopedia] / Gl. red. A. I. Kairov i F. N. Petrov. – Tom 1. – M., "Sovetskaya Entsiklopediya", 1964. – 832 stolb. s ill. , 7l. ill.
5. Parkkherst E. Vospitanie i obuchenie po Dal'tonskomu planu [Education and Upbringing on the Dalton Plan] / E. Parkkherst. – Perevod s anglijskogo. – M., 1924.
6. Svadkovskij I. F. Dal'ton-plan v primenenii k sovetskoj shkole [Dalton Plan as Applied to the Soviet School] / I. F. Svadkovskij. – M., 1935.
7. Parkhurst H. Education on the Dalton plan / H. Parkhurst. – New York : E. P. Dutton & Company, 1922. – 122 s.

Михайлова О. С. Формирование личности в социальной среде в педагогических концепциях американских ученых 20 века (Джон Дьюи, Уильям Килпатрик, Хелен Паркхерст).

В статье осуществлен анализ педагогических технологий формирования личности в социальной среде, определены особенности их использования в педагогических концепциях американских ученых 20 века. Представлены основные идеи формирования личности Джона Дьюи. Рассмотрены "метод проектов" как метод объединения интересов и самостоятельности учащихся; Дальтон-план как эффективную модель педагогического взаимодействия. Определены ее компоненты. Выявлены основные факторы, которые обуславливают эффективное сотрудничество по Дальтон-плану.

Ключевые слова: формирование личности, "метод проектов", Дальтон-план, сотрудничество, индивидуализация обучения, педагогическое взаимодействие.

Mykhailova O. S. The Formation of Personality in the Social Environment in the Educational Concepts of American Scientists of the 20th Century (John Dewey, William Kilpatrick, Helen Parkherst).

The article deals with the educational technologies of the formation of personality in the social environment, the peculiarities of their usage in the educational concepts of American scientists of the 20th century. The basic ideas of the formation of personality by Dewey John are given, who put at the forefront the development of a person. The formation of the creative person that designs and organizes his life and appropriate transforms the world is defined. "The method of projects" as a method of combination of interests and initiative of the pupils and the types of projects (creative (productive), consumer (up to manufacture consumer goods), problematic (overcoming intellectual difficulties) and draft-exercise are considered. The Dalton plan is considered as an effective model of pedagogical interaction. Main components directed on teacher-pupil collaboration, interests, opportunities and responsibility development in the process of individualized education are outlined. It is determined that education individualization leads to quality increase and effectiveness of education needed in modern society. Main factors stipulating effective collaboration according to Dalton plan (ability to listen to others attentively; distinct formulation of one's thoughts and wishes; conflict resolution; making common decisions; responsibility for a fulfilled task) are defined.

Key words: formation of personality, "the method of projects", Dalton plan, teacher-pupil collaboration, individualized education, pedagogical interaction.

УДК 378.064.325.311

Р. Г. Найда,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Рівненський державний гуманітарний університет)
nauda@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6521-8233

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено аналіз поняття "життєвої компетентності" як однієї із складових особистісно орієнтованої моделі освіти, яка розглядає життя дитини як самоцінність. З'ясовано основні фактори розвитку життєвої компетентності; визначено базові цінності життєвої компетентності у дитини в дошкільному закладі та природовідповідні принципи в ході реалізації поставлених завдань перед педагогом.

Ключові слова: парадигма життєтворчості, життєва компетентність, компетентісний підхід, базові термінальні та базові інструментальні цінності.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток дошкільної освіти вимагає пошуків нових підходів до формування становлення особистості дитини. Ця проблема зумовлена вимогою суспільства, яке потребує особистостей з новим світорозумінням, власним життєвим проектом та впевненим прийняттям історичного виклику. Саме дошкільна ланка займає фундаментальне місце у формуванні та становленні дитини як суб'єкта життєтворчості.

Для з'ясування значення життєвих цінностей та духовності дитини слід усвідомити природу й типологію компетентностей, визначити перспективні лінії розвитку життєвої компетентності особистості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел підтверджує те, що питання інтегративної властивості виховання, утвердження життєвих цінностей у дітей дошкільного віку знаходиться у центрі уваги науковців.

Компетентісний підхід в освіті, як зазначає А. М. Кондаков, у контексті парадигми життєтворчості відповідає ціннісно-варіативній моделі освітнього вибору. Ціннісно-варіативна модель освітнього вибору володіє освітнім потенціалом, скеровує освіту до ціннісної орієнтації, варіативність (порядок і можливості сполучення елементів між собою) обмежується рамками балансу цінностей [1: 230–235].

Отже, якщо розглядати пріоритети у процесі формування ціннісного ставлення дитини до світу, то саме життєва компетентність стає важливими компонентом, який сприяє накопиченню досвіду самопізнання, самовдосконалення, самовиховання та визначенню орієнтирів і способів розв'язання життєвих ситуацій.

Таким чином, проблема формування життєвої компетентності у дітей дошкільного віку є актуальним завданням дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконує у посиленій увазі до проблеми формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Так, визначення компетентності дітей дошкільного віку дає дослідниця А. Богуш. На її думку, компетентність дитини-дошкільника – "це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку та самоконтроль" [2]. У роботах Т. І. Поніманської, крім означених якостей, виділяються такі складові компетентності дошкільника, як незалежність, критичність, оптимізм, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки [3].

Увага дослідників зосередилась на вивченні ключових складових компетентності особистості. Цікавими є напрацювання науковців А. Куракіна, А. Мудрика, Л. Новікової, які розглядають життєву компетентність як якість особистості, що формується під час міжособистісної взаємодії, спілкування без якого неможливе її становлення [4].

Ефективність процесу формування життєвої компетентності, на думку Дж. Оулмена, залежить від типу інституту соціалізації, який спрямовує свою дію на особистість [5].

Індивідуальний підхід до життєвої компетентності особистості не вичерпується адаптацією до соціального середовища. Його прихильники (І. Єрмаков, Л. Рувинський, В. Шепель) підкреслюють, що в основі опанування життєвої компетентності лежить творча самореалізація особистості, розробка і здійснення нею життєвих сценаріїв [6].

Дослідники І. Бех, В. Ляшенко, Т. Поніманська розглядають становлення життєвої компетентності як процес засвоєння моральних норм, духовних цінностей, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого формується система внутрішніх регуляторів, морально-ціннісне ставлення до життя [3].

Процес становлення життєвої компетентності як трансляції культурних надбань людства передбачає передачу соціального досвіду від покоління до покоління (І. Зязюн, О. Кононко, О. Савченко, І. Ящук). При цьому науковці вважають необхідним здійснювати спеціально навчально-виховний вплив [7].

Метою статті є аналіз поняття "життєвої компетентності" як однієї із складових особистісно орієнтованої моделі освіти, яка розглядає життя дитини як самоцінність. Розкриття мети статті зумовлює вирішення наступних завдань: з'ясувати основні фактори розвитку життєвої компетентності; визначити базові цінності життєвої компетентності у дитини в дошкільному закладі.

Виклад основного матеріалу. Система освіти ХХІ ст. відповідно до вимог сучасного світу потребує докорінного переосмислення, практичної реалізації базових принципів компетентності за концепцією ЮНЕСКО, – навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити. В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. Саме він є перехідною ланкою особистості від позиції дошкільника до нової "соціальної позиції" (Л. І. Божович) – який вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування життєвої компетентності.

Стрижневим напрямком у роботі дошкільного закладу є стратегія життя особистості. Обрана тактика допомагає дитині усвідомити життєві цінності, сформувати інтегровані знання про людину та цілісні уявлення про світ і самого себе як його частину.

На сьогодні можна виділити декілька основних підходів щодо визначення сутності життєвої компетентності: соціальний, психологічний, педагогічний. Соціальний підхід визначає життєву компетентність особистості як умову, необхідну для дотримання ними існуючих у суспільстві норм, прав та цінностей.

Психологічний підхід визначає життєву компетентність людини як розвинену здатність до самореалізації найважливіших фізичних, психічних та духовних якостей.

Педагогічний підхід визначає життєву компетентність особистості як духовно-практичний досвід, який може бути успішно освоєний ними у процесі навчання.

Проблема формування компетентності розглядається у дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних педагогів, психологів. Особливу увагу формуванню компетентностей дитини приділено у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку.

Досліджуючи проблему формування життєвої компетентності, І. Ящук наголошує на тому, що життєва компетентність являє собою знання, вміння, життєвий досвід, необхідний для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення власного життя [5: 24]. О. Кононко констатує той факт, що життєва компетентність має розглядатися як чинник, що змінить мету навчально-виховного процесу, спрямує зусилля педагогів на забезпечення кожній дитині сприятливі умови для оволодіння нею знаннями з різних галузей і мистецтвом життя.

Як будь-яке утворення, життєва компетентність має свою структуру. На наш погляд, найкраще розкрита структура життєвої компетентності у працях Л. Сохань. Вчена подає таку структуру життєвої компетентності: 1) знання; 2) уміння й навички (теоретичні знання включають наукові (знання про світ, закони життя, про себе) та життєву мудрість, яка разом з нормами поведінки складає також і практичні знання та вміння й навички); 3) життєтворчі здібності (аналітичні, поведінкові, прогностичні); 4) життєвий досвід (складається з усвідомленого та неусвідомленого індивідуального досвіду й творчого використання й наслідування досвіду інших осіб); 5) життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація). Л. Сохань розглядає життєву компетентність як комплекс певних особистісних якостей, що забезпечують продуктивне життєздійснення особистості, тобто здійснення життя як способу людського існування, а її формування розглядає як розвиток і збагачення всіх основних життєзабезпечувальних особистісних структур [8: 10].

Життєва компетентність – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Як сукупність певного досвіду особистості життєва компетентність не може бути сталою, а значить можна стверджувати, що це динамічне явище, яке розвивається і ускладнюється.

Життєва компетентність – складне утворення, певні особистісні якості, які, забезпечуючи продуктивне життєздійснення, демонструють інтегровану здатність – уміння жити:

- знання, уміння та навички;
- уявлення особистості про себе;
- життєвий досвід;
- життєві досягнення особистості;
- система цінностей;
- здатність когнітивно оцінювати й гнучко переосмислювати життєві ситуації;

- духовно-моральний розвиток [8].

Життєва компетентність успішно реалізується на основі ціннісних ставлень дитини до самого себе та оточуючого світу – природи, людей, рукотворного світу. На думку Т.І. Поніманської, з позицій гуманістичного підходу в освіті особистість вихованця розглядається у взаємодії з навколишнім світом [9: 4].

За визначенням Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "компетентність дитини – інтегральна характеристика розвитку особистості. Основним показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей" [10: 14].

Загалом формування життєвої компетентності, що об'єднує набір важливих особистісних характеристик дошкільника, дозволяє набути знань, досвіду орієнтування в життєвих реаліях.

У контексті життєвої компетентності слід звернути увагу на фактори розвитку даної компетентності:

- свобода вибору та самостійність;
- методика проектування;
- інтерактивні технології;
- інтеграційні процеси;
- співробітництво;
- розвивальне середовище;
- особистість педагога.

У парадигмі життєвої компетентності виділяють базові термінальні та базові інструментальні цінності, які стають внутрішньо особистісними установками дитини. Формування даних цінностей являється важливою складовою парадигми життєвої компетентності.

До базових термінальних цінностей ми відносимо:

- життя людини як найвища цінність, самоцінність;
- свобода для реалізації індивіда;
- моральність як поведінка людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм;
- спілкування з оточенням, взаємодопомога;
- сім'я, особисте щастя, діти;
- робота як самоцінний сенс життя і як можливість заробляти;
- благополуччя, доходи, комфорт життя, здоров'я.

До базових інструментальних цінностей належить:

- ініціативність, здатність виразити себе;
- традиційність, повага до традицій, орієнтація на те, щоб "жити, як усі";
- незалежність, здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями;
- самопожертва, готовність допомагати іншим навіть на шкоду собі;
- авторитетність, здатність впливати на інших, мати владу, конкурувати, досягати успіху;
- законність, порядок задля безпеки індивіда, рівноправність у взаєминах з іншими;
- вільність як свобода від обмежень.

В організації різноманітних форм активності та провідних діяльностей дошкільника (ігровій, комунікативній, предметно-практичній) відображається прояв сформованості базових цінностей. Наприклад, в ході ігрової діяльності реалізуються завдання соціально-морального, пізнавального розвитку, що сприяють формуванню базових якостей особистості.

Дитина пізнає й творить свій світ цінностей. В "особистому плані цінність може бути визначена як таке ставлення до предметів і явищ дійсності, яке показує людині її істинне благо, розкриває перед нею можливості життя, здатного принести найбільше щастя" [11: 77].

Допомогти дитині успішно оволодіти цінностями, як структурними компонентами життєвої компетентності має вихователь. Педагог повинен забезпечити системний, цілісний підхід до організації життєдіяльності дошкільника для успішного розв'язання життєвих завдань.

У свої працях В. О. Сухомлинський закликав педагогів створювати умови, в яких розвивається душа та природна зацікавленість дитини до оточуючого світу.

Реалізація поставлених завдань перед педагогом потребує використання гуманістичних природовідповідних принципів:

- підходити до дошкільного дитинства як до унікального етапу особистісного зростання, орієнтуватися на властивості дитячої субкультури;
- розглядати знання, вміння, навички дітей не як мету освітньо-виховного процесу, а лише як засоби розвитку особистості, розгортання нею свого внутрішнього потенціалу;
- забезпечувати у навчально-виховному процесі збалансованості інтелектуального з моральним, фізичним, емоційним, вольовим розвитком дитини;
- урахувати об'єктивні закономірності психічного розвитку дитини, надавати перевагу сензитивним періодам в розвитку дитини;

- позбутися звички бути розпорядником думок і вчинків дітей, збагачувати взаємодію з дітьми особистісними взаєминами;
- ставитися до дитини як до суб'єкту освітнього процесу, надавати їй право на власний вибір різних видів самостійної діяльності, власної думки.

Керівництво даними принципами посприє успішному співробітництву педагога з дитиною яке являється умовою формування життєвої компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Життєва компетентність у загальному вигляді являється базовою характеристикою особистості і включає необхідні складові процесу життєтворчості.

Проведений аналіз визначив базові цінності та принципи парадигми життєвої компетентності особистісно орієнтованої моделі освіти та фактори розвитку компетентності у дошкільника. Подальшого дослідження потребує питання змісту складових життєвої компетентності дошкільника для вирішення проблеми її ефективного розвитку в процесі становлення особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кондаков А. М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства / А. М. Кондаков // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 230–235.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / [укл. А. М. Богущ]. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : [підручник] / Тамара Поніманська. – 3-тє вид. , випр. – К. : "Академвидав", 2015. – 448 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик. – 2-е изд. , испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
5. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ящук Іван Петрович. – К., 2001. – 215 с.
6. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посібник] / В. С. Лутай. – К. : Магістр, 1996. – 256 с.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук. метод. посібник] / [наук. ред. О. Кононко]. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
8. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздатності / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2000. – 672 с.
9. Поніманська Т. І. Гуманізація освіти: радимося з Василем Сухомлинським / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2014. – № 9. – 4 с.
10. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [Міністерство освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. Ред. та упоряд. О. Л. Кононко.]. – К. : Світич, 2008. – 14 с.
11. Тарасенко Н. Ф. Природа, технологія, культура / Н. Ф. Тарасенко. – К., 1985.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kondakov A. M. Modeli obrazovatel'nogo vybora i vedushchyie kompetentnosti kak obrazovatel'nyie resursy dlia razvitiia lichnosti, obshchestva i gosudarstva [Models of Educational Choice and Leading Competence, as Educational Resarce for Development of the Personality, Society and State]/ A. M. Kondakov // Mir psichologii [Psychology World]. – 2004. – № 2. – S. 230–235.
2. Vytoky mowlennyeovogo rozvytku ditey doshkil'nogo viku : programa ta metodychni rekomendatsii. [Outages of Speech Development of Pre-School Aged Children : Programm and Methodical Reccomendations] / Ukl. A. M. Bogush – Odessa : Mayak. 1999 – 88 s.
3. Ponimans'ka T. I. Osnovy dosnkil'noi pedagogiky [Foundations of Pre-School Pedagogy] : [navch posibnyk]. – K. : Abrys, 1998. – 448 s.
4. Mudryk A. V. Sotsial'na pedagogika [Social Pedagogy] : [ucheb. dlia stud. ped. Vuzov] / M. Mudryk. – 2000. – 192 s.
5. Yashchuk I. P. Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osobystosti starshoklasnykiv zagal'noosvitnikh shkil Ukrainy [Life Compence Formaiton of Senior Children of Comprehensive Ukrainian School] : dys. ... cand. ped. nauk : 13.00.07 / Ivan Petrovych Yashchuk. – K. , 2001. – 215 ark.
6. Lutaj V. S. Filosofiia suchasnoi osvity [Philosopny of Modern Education] : [navch. posibnyk] / V .S. Lutaj. – K. : Magistr, 1996 – 256 s.
7. Komentar do Bazovogo komponenta doshkil'noi osvity v Ukraini : [nauk. metod. posibnyk] / nauk red. O. Kononko. – K. : Red.URN."Doshkil'ne vykhovania", 2003. – 243 s.
8. Sokhan' L. Zhyttieva kompentnist' u tekhologii zhyttiedatnosti [Life Competence in Technology of Viability] / L. Sokhan', Z. Yermakov. – Kroky do kompetentnosti ta integratsii v suspil'stvo [Ways to Competence and Integration into Society]. – Naukovo-metodychnyj zbirnyk. – K. : Kontekst, 2000. – 672 s.
9. Ponimans'ka T. I. Gumanizatsia osvity : radymosia z Vasylem Sukhomlyns'kym [Humanization of Education : Consulting with Vasyl' Sukhomlyns'kyj] / T. I. Ponimans'ka // Doshkilne vykhovania [Early Childhood Education]. – 2014. – № 9. – 4 s.
10. Bazova programa rozvytku dytyny doshkil'nogo viku "Ya u Sviti" [Basic Programm of Development of Pre-school Aged Children "Me in the World"] / [Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Acad. ped. nauk. Rad. ta uporyad. O. L. Kononenko.] – K. : Svitych, 2008. – 14 s.
11. Tarasenko N. F. Pryroda, tekhnologia, kul'tura [Nature, Technology, Culture] / N. F. Tarasenko. – K., 1985.

Найда Р. Г. К проблеме формирования жизненной компетентности ребенка в дошкольном учреждении.

В статье представлен анализ понятия "жизненной компетентности" как одной из составляющих лично ориентированной модели образования, которая рассматривает жизнь ребенка как самоценность. Выявлены основные факторы развития жизненной компетентности; определены базовые ценности жизненной компетентности у ребенка в дошкольном учреждении и природосоответствующие принципы для реализации поставленных задач перед педагогом.

Ключевые слова: парадигма жизнетворчества, жизненная компетентность, компетентный подход, базовые терминальные и базовые инструментальные ценности.

Naida R. G. To the Problem of Child's Life Competence Formation in Preschools.

Modern development of pre-school education requires the searching of new approaches to formation of personality of the child.

This problem is caused by the requirement of the society, which need the personalities with new outlook, with their own life project and confident acceptance of the historical challenge. Exactly pre-school section occupies fundamental place in the child's formation as the subject of the life-art.

For the clarification children's values of life and spirituality, we should realize the nature and typology of the competence, determine the perspective lines of development of vital competence of personality.

The aim of the article is the analysis of the term "vital competence", as one of the components of personal oriented model of education, which considers the children's life as self-worth. The disclosure of the article aim causes the solution of such tasks as: to clarify the main factors of development vital competence; determine basic values of vital competence of the child in pre-school institution.

The teacher has to help the child to acquire the values successfully, as structural components of vital competence. Pedagogue has to provide systematic and holistic approach to organization of the viability of preschooler for successful solution the vital tasks.

Vital competence in general aspect is the basic characteristic of personality and includes necessary components of life-art process.

The analysis determined basic values and principles of paradigm of vital competence of personal oriented model of education and factors of development the competence in preschooler. Further investigation requires the questions of the content of the components of vital competence of preschooler for solution the problem, its effective development in process of formation child's personality.

Key words: paradigm of life-art, vital competence, approach of the competence, basic terminal and basic instrumental values.

УДК 378.147;371.3

В. В. Осідак,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)
viktoriya_osidak@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7304-3026

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається самостійна робота, як запорука підготовки майбутнього фахівця в умовах адаптації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах до нових потреб суспільства; проаналізовано компонентний склад готовності студентів до самостійної роботи, а саме: мотиваційну, операційну оціночну складові та складову самоконтролю. Низький рівень готовності студентів до прийняття самостійних рішень може бути скорегований за рахунок стимулювання мотивації досягнення, експліцитному навчанню навчальним стратегіям, формуванню навички самоконтролю та адекватній самооцінці студентів.

Ключові слова: самостійна робота, мотивація, навчальні стратегії; навичка самоконтролю, адекватна самооцінка.

Актуальність цієї статті зумовлена значенням самостійної роботи, яку важко переоцінити в умовах інформатизації сучасного суспільства, в рамках якого життєвою необхідністю підготовки майбутнього фахівця є активне оволодіння знаннями впродовж життя, гнучка зміна функцій у праці, творче мислення, здатність до швидкого, ефективного та самостійного пошуку необхідного матеріалу, критичного його оцінювання та ефективного застосування разом з іншою уже накопиченою інформацією (П. Г. Асоянц, О. І. Бочарова, Н. Ф. Бориско, М. О. Давидова, Ю. В. Петровська, В. В. Стрілець, Н. В. Ягельська, Р. Benson, R. Godwin-Jones, H. Holec, M. Kurek, D. Little, D. Thanasoulas та ін.). Активна пізнавальна діяльність та самостійність, автономність студентів є запорукою їхнього успішного оволодіння іноземною мовою (ІМ) [1: 54]. Оскільки вивчення ІМ – це динамічний безперервний процес, який не зводиться лише до роботи в аудиторії [1: 9], навчальна автономія відіграє ключову роль у підвищенні навчальних досягнень студентів, підтвердженням чого слугують численні результати досліджень [1: 54].

Концепт автономії є об'єктом дослідження багатьох методистів та педагогів (Н. Е. Білоножко, Н. Ф. Бориско, Е. І. Савонько, Н. Holec, M. Kurek, L. Jones, D. Little, D. Thanasoulas та ін.). Попри те, що деякі вчені вважають автономію студента (здатність до самостійності та відповідальності за навчальні досягнення) його *вродженою характеристикою* [2], Холек наголошує, що ця здатність є набутою шляхом "проб і помилок" або цілеспрямованого формування в навчальному процесі [2]. Тобто, автономія студента – метод і філософія навчання, при якому індивід набуває навичок навчальних стратегій і саморефлексії, які дозволяють йому брати відповідальність за частину або весь процес організації навчання, досягнення навчальних цілей без прямого втручання викладача [2].

Аналіз спеціальної літератури показав, що основою концепту автономії студента – є переосмислення ролі особистості студента в навчальному процесі, зміщення акцентів з викладача на студента, що сприяє здійсненню ефективного переходу від пасивного до активного засвоєння знань, розвиває пізнавальну активність і критичне мислення студентів, тобто сприяє їх особистісному розвитку та передбачає формування вмінь вчитися самостійно. Отже, автономія студента ґрунтується на високому рівні психологічної готовності до самостійного вивчення іноземної мови шляхом швидкого поповнення знань, вдосконалення необхідних вмінь, здійснення об'єктивної оцінки результатів діяльності, корекції дій при виникненні перешкод та необхідності [2; 3; 4].

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Досліджуючи питання психологічної готовності студентської аудиторії до автономії, нами було виявлено наступне протиріччя. З одного боку, в студентському віці цілий ряд психічних функцій (мислення, сприйняття, увага, пам'ять і т.д.) досягають свого найвищого розвитку, посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки, формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси (відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності) (Б. Г. Ананьев, 1974), з іншого – результати багатьох досліджень свідчать про несформованість психологічної готовності студентів до самостійної роботи, студенти не володіють знаннями щодо загальних правил та прийомів самоорганізації та навичками і вміннями роботи з науковою літературою (М. Kurek, А. Кривилева, А. Кучерявий, І. Мостовая, О. Москалюк, Н. Сагіна, А. Чиж). Як наслідок, більшість спроб залучення студентів до самостійного пошуку, перенесення відповідальності за рівень сформованості іншомовної компетентності так і залишаються нереалізованими, а години, передбачені університетськими навчальними планами на самостійну роботу студентів, так і залишаються на папері. Як правило студенти не готові до самостійного відбору необхідної інформації, її критичного аналізу та

оцінки, великі труднощі виникають при формулюванні висновків, особливо, коли проблема містить декілька точок зору.

Готовність студентів до самостійної роботи як важливої передумови автономії студента в навчальному процесі необхідно, відповідно до О. І. Іванової, розглядати як складне утворення, що "має динамічну структуру, компоненти якої функціонально залежні один від одного". Дослідниця виділяє такі складові готовності студентів до самостійної роботи: мотиваційна; операційна (володіння знаннями, навичками та вміннями, а також методами та прийомами організації самостійної роботи); оціночна складові та складова самоконтролю [3].

Отже, пропонуємо проаналізувати кожен з компонентів та їх взаємозалежність, з метою визначення та узагальнення шляхів формування психологічної готовності студентів до самостійної роботи у навчанні ІМ.

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі мотивація здійснює вирішальний вплив на рівень володіння студентами ІМ [2; 4] і виявляється у визначенні цілей, підтримці уваги протягом навчальної діяльності, докладанні зусиль і наполегливості в досягненні поставленої мети [4]. Загальновідомо, що серед основних видів мотивації оволодіння ІМ розрізняють зовнішню або соціальну і внутрішню або пізнавальну мотивації. Зовнішні мотиви знаходяться поза навчальною діяльністю, тоді як внутрішні (функціональні) мотиви ніколи не існують до і поза самою діяльністю. Саме внутрішні мотиви адекватні завданням навчальної діяльності (О. Вербицький; Т. Левченко; А. Маркова; В. Мільман) та спонукають до вивчення дисципліни як своєї мети. Внутрішні мотиви, такі як бажання підвищити свій культурний рівень, отримати більше інформації, прагнення самовдосконалення, переконаність у важливості ІМ для загального розвитку, на думку О. М. Леонтєва, стають усвідомленими і беруть на себе функцію ведучих і стимулюючих".

Сформованість стійкої внутрішньої мотивації студента зумовлена постійним бажанням навчатися і охарактеризована позицією "я дійсно це хочу зробити", а не через те, що "я зобов'язаний це зробити" [4]. Тобто обґрунтованим є положення, що, у випадку навчання студентів, внутрішня мотивація – це самомотивація, яка є цілісним, достатнім стимулом будь-якої, в тому числі, навчальної діяльності, що не потребує ніякої зовнішньої підтримки [5: 184].

На протигагу внутрішній мотивації, зовнішня або соціальна мотивація зорієнтована на матеріальне заохочення, особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплому, побоювання стягнень через неуспішність, мотиви спілкування, престиж серед студентів. Як правило, в процесі оволодіння ІМ соціальним мотивам відводиться другорядна роль як "зовнішнім", що, беручи до уваги їх смислоутворюючу функцію, збіднює реальне мотиваційно-сміслову забарвлення навчальної діяльності [2], оскільки розпочинаючи з юнацького віку, посилюється зумовленість змісту і характеру мотивів діяльності особистості соціальними факторами (Ю. І. Семенова, 2005). Зважаючи на цю характеристику діяльності студента, можна припустити, що, у багатьох випадках, при відсутності достатнього рівня внутрішніх мотивів оволодіння ІМ, зовнішні мотиви стають тим фасилітатором, що стимулює навчальну діяльність студента і спрямовує її в потрібне русло.

Серед зовнішніх мотивів найсильніший вплив на ефективність навчальної діяльності виявляє мотив досягнення – прагнення до змагання із самим собою в досягненні більш високих результатів, як загальне прагнення до поліпшення у всіх сферах діяльності, до переживання успіху в будь-якій значущій для особистості діяльності і уникнення невдачі. Мотивація досягнення є основою успішності навчальної діяльності та проявляється у постановці дальніх цілей, в тенденції залучатись у довготривалу діяльність, а також у прагненні досягати оригінальних, унікальних результатів і засобів виконання. Ядром мотивації досягнення є потреба в досягненні (Г. Мюррей, К. Халл), яка складається з двох основних компонентів – прагнення успіху та уникнення невдачі [2].

Мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, значною мірою залежать від здатності особистості контролювати ситуацію, а також усвідомлення, що успіх залежить від власних зусиль та здібностей. [2]. Інакше кажучи, формування навичок самостійної роботи або, іншими словами, навчальних стратегій (learning strategies) (НС), які дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, є одним із ефективних засобів успішного впливу на процес навчання [2; 4: 1; 6].

У методичній літературі НС визначаються як спеціальні розумові дії та операції, які, як правило, застосовуються свідомо, та спрямовані на досягнення бажаних результатів у процесі вивчення ІМ [6: 18]. НС сприяють усвідомленню, переробці, утриманню нової інформації та практичному застосуванню іншомовних навичок та вмінь. Незважаючи на певну розбіжність щодо кількості НС та їх класифікацій [4; 6] при вивченні ІМ усі стратегії розподіляються на прямі, тобто ті, які безпосередньо пов'язані з вивченням ІМ, та непрямі, тобто ті, які не мають прямого впливу на формування іншомовної компетентності, але є важливими для процесу навчання. Група прямих стратегій включає когнітивні, компенсаторні та стратегії пам'яті, які націлені на формування вмінь опрацювати інформацію відповідно до поставленого завдання (наприклад, вміння опиратися на фонові знання, перекладати

інформацію в довготривалу пам'ять та, за необхідності, вилучати її, використовувати різні джерела, робити висновки тощо) [1]. До непрямих стратегій входять метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії [1]. Ці стратегії впливають на ефективність організації процесу вивчення ІМ. Наприклад, метакогнітивні стратегії необхідні для планування, контролю та оцінювання діяльності, розвиток афективних стратегій допомагає студентам контролювати емоційно-вольову та мотиваційну сфери, формування соціальних стратегій створює умови для здійснення ефективної комунікації [1; 2; 4: 7–13].

Загалом, проведені численні дослідження стосовно взаємозв'язку успішності, самостійності студентів та здатності студентів застосовувати НС підтвердили їх пряму взаємозалежність. Тобто, успішні студенти завжди використовують НС у процесі виконання того чи іншого завдання, що у свою чергу, робить їх навчання більш мотивованим, ефективним та загалом автономним, значно менш залежним від викладача у порівнянні зі студентами, які не володіють та / або не використовують НС [1: 55; 4].

Отже, створення умов для цілеспрямованого застосування студентами НС як основи для формування їх самостійності є визнаною невід'ємною реальією сьогодення як фактору соціальної адаптації [2: 13–15]. Очікувано, що студенти вишів уже використовують певні стратегії, наприклад, для вивчення ІМ [4]. Разом з тим, цей процес, як правило, не є усвідомленим, що значно знижує якість навчання та робить студентів більш залежними від зовнішньої підтримки викладача, і тому існує потреба у більш чіткій організації самостійної роботи студентів в навчальному процесі з боку викладача, і передусім, за рахунок експліцитного навчання НС [2; 4].

Експліцитне навчання НС передбачає застосування спеціальних прийомів з боку викладача з метою інтеграції формування цих стратегій в процес вивчення ІМ [4; 7]. Обговорюючи зі студентами НС, які важливі для виконання того чи іншого завдання, шляхи їх реалізації та усвідомлене застосування НС, сприяє розвитку рефлексії, аналізу ролі стратегій та усвідомленому їх переносу на інші види діяльності [4: 3]. Основне завдання викладача на заняттях з ІМ полягає у тому, щоб допомогти студентам зрозуміти значення прямих та непрямих стратегій. Так, експліцитне навчання непрямих стратегій сприяє свідомому підходу студента до процесу виконання поставленого завдання, коли студент починає розуміти позитивні і негативні сторони власного процесу навчання та інших студентів, і що можливо зробити процес навчання більш ефективним за рахунок планування, управління, контролю та оцінювання власної діяльності. Експліцитне навчання прямих стратегій сприяє усвідомленню власних ресурсів, які можуть сприяти ефективному навчанню, а саме: попередні знання і досвід, уява і фантазія, організаторські здібності, доступні інформаційні джерела тощо.

Таким чином, НС є невід'ємною частиною вивчення ІМ та відбувається безпосередньо в навчальному процесі, коли при виконанні певного завдання, викладач допомагає студенту усвідомити процес відбору тих чи інших НС шляхом а) наведення прикладу, як він особисто розмірковує над відбором стратегій для ефективного виконання завдання та б) обговорення ефективності стратегій, які студенти, як правило, уже застосовують в навчальному процесі [4; 7].

Вагомим здобутком навчання НС є розподіл відповідальності на результати та досягнення навчання між викладачем і студентом [4: 16; 7: 13], і передусім, за рахунок формування навички самоконтролю, яка виступає рушійним фактором автономності студентів та дозволяє їм регулювати свою власну навчальну діяльність [2; 5; 7: 11; 8].

У навчальному процесі розрізняють два способи здійснення самоконтролю [9: 12]: 1) внутрішній самоконтроль, який базується на розумових операціях студентів щодо відстеження правильності застосування іншомовної компетентності у власній іншомовній діяльності; та 2) зовнішній самоконтроль, який забезпечується спеціально сформованими навчальними вміннями студентів за допомогою ключів у процесі корекції й самооцінки мовленнєвих дій з іншомовним матеріалом.

Зовнішній самоконтроль проводиться за кінцевим результатом діяльності, внутрішній самоконтроль переноситься на початок діяльності і розповсюджується на весь процес [9: 12]. Внутрішній і зовнішній самоконтроль не підміняють, а доповнюють один одного. Проте зовнішній самоконтроль можна замінити контролем з боку викладача і навпаки, а замінити внутрішній самоконтроль контролем з боку викладача означає виконати за студента діяльність. Згідно з принципами особистісно-орієнтованого навчання найвищим рівнем розвитку студента є його здатність до самоуправління [2; 5: 119]. Отже, діяльність викладача у навчальному процесі необхідна для переведення студентів у режим внутрішнього самоконтролю.

У процесі формування навички самоконтролю, яка забезпечує переведення студентів з режиму відкритого управління з боку викладача у режим внутрішнього самоконтролю, тобто повної автономії, студенти проходять чотири етапи автономії різного ступеню керованості [5: 120].

I етап характеризується жорстким контролем викладача, тобто викладач повністю організовує та контролює навчальний процес, а саме: визначає цілі навчання та методи їх досягнення, здійснює оцінювання правильності отриманих результатів з еталоном. На II етапі управління навчальною діяльністю здійснюється викладачем, студент перевіряє повноту і правильність репродукції засвоєного матеріалу. На III етапі студент контролює найголовніші з питань, контроль з боку викладача носить

опосередкований характер, виконавчі та контролюючі дії перекладаються загалом на групу або міні групу. IV етап – контроль з боку викладача відсутній, а всі вище перераховані функції виконуються кожним студентом окремо.

Ключовим моментом першого етапу автономії є експліцитне навчання НС [4: 13–15]. Завдання цього етапу полягає у тому, що викладач має сконцентрувати увагу студентів на конкретній мовній діяльності, виділити об'єкти навчання, ознайомити зі стратегіями досягнення поставленої мети, проводити поетапне співставлення поточних результатів роботи студентів з очікуваними результатами, допомагати здійснювати самокорекцію та самооцінку діяльності відповідно до визначених критеріїв.

Самооцінка студента не часто враховується викладачами в навчальному процесі. Разом з тим, самооцінка є одним із головних чинників розвитку метакогнітивних стратегій студента та дає можливість особистості оцінити саму себе та свої якості [2], відповідає за рівень критичності та вимогливості до себе, відношення до навчальних досягнень. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості. Самооцінка тісно пов'язана із зовнішніми оцінками (оцінками викладача), які виступають так званим соціальним регулятором діяльності [8: 9]. Тому так важливо, щоб самооцінка студентів щодо реального рівня їх навчальних досягнень співпадала з оцінкою викладача щодо навчальних досягнень студентів [8: 10].

Визнаним ефективним засобом формування адекватної самооцінки та усвідомлення ролі самооцінки в процесі навчання традиційно вважалося написання інтроспективних та ретроспективних звітів щодо зробленої роботи, в яких студенти проводили аналіз власних думок та відношення до навчальної діяльності, оцінювали переваги та недоліки обраних стратегій, відмічали плюси та мінуси отриманих результатів, окреслювали можливі шляхи покращення власних досягнень, здійснювали самооцінку [2]. Крім того, в останні роки як ефективному засобу самооцінки та рефлексії особлива увага приділяється запровадженню Європейського Мовного Портфеля [2]. Портфель складається з трьох розділів: Мовний Паспорт, Досьє, Мовна Біографія, – кожен з яких представляє можливості до рефлексії студентів. У Мовному паспорті надаються відомості про освіту, професійний досвід та наукові інтереси; у Досьє власник накопичує роботи, які є свідченням формування його іншомовної комунікативної та професійної компетентностей; Мовна Біографія покликана створити умови для рефлексії студентів над процесом навчання та досвідом міжкультурного спілкування, ефективного планування, а відтак сприяти більшій самостійності у пізнавальній роботі.

Другий етап автономії студента все ще характеризується високим ступенем управління викладачем діяльністю студента. Так, викладач допомагає визначати цілі навчання, здійснювати оцінку доцільності відбраного студентами навчального матеріалу та проводить консультаційну підтримку у разі необхідності, а студент самостійно опрацьовує інформацію та готовий до самокорекції та самооцінки.

Особливість третього етапу полягає у створенні природних обставин формування іншомовної компетентності, коли управління з боку викладача є прихованим. Увага, вольові, інтелектуальні й емоційні характеристики студентів спрямовані на самостійне виконання усієї програми дій. Іншими словами, відбувається взаємодія студентської аудиторії в парах і групах та взаємного навчання, коли студенти працюють над виконанням спільних завдань, допомагаючи один одному, співпрацюючи, коли вони несуть колективну відповідальність за успіхи кожного [2; 10: 2–3].

Загалом, відповідно до основних принципів особистісно-орієнтованого підходу, в рамках якого відбувається формування основних напрямків автономного навчання, на всіх етапах автономії студентів групова робота вирішує низку методичних та організаційних питань. По-перше, концепція навчання у співробітництві розв'язує так звану проблему "успішного заняття, коли на занятті більше вивчають, ніж навчають" за рахунок створення умов, за яких студент займає позицію активного суб'єкта навчально-виховної діяльності, який орієнтований на самостійний пошук і засвоєння інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності [10: 25]. По-друге, групова робота забезпечує поступовий перехід від жорсткого контролю з боку викладача до повної автономії студента за рахунок взаємоконтролю, який може бути організований під час роботи в групах, коли студенти перевіряють виконання завдання один одного за допомогою ключів [10]. По-третє, ця форма роботи ефективна у великих студентських групах, коли викладач не може приділити достатньо уваги кожному студенту. Насправді, чим більша кількість студентів, тим вищою є потреба у груповій формі роботи, за допомогою якої збільшується фактичний час спілкування ІМ [10: 4]. Крім того, робота в групах є сильним мотиваційним чинником пізнавальної активності студентів [10]. Згідно з прихильниками ідеї співробітництва, той факт, що студенти стають активними учасниками навчального процесу, беруть безпосередню участь в обговоренні, обміні ідеями в групах, значно підвищує інтерес студентів до навчання, сприяє формуванню їх критичного мислення, кращому засвоєнню матеріалу, більш інтенсивній роботі пам'яті, значній концентрації уваги тощо [10].

Найбільш відомими прийомами групової та парної роботи є дискусія, рольова гра, мозковий штурм, читання зигзагом, обмін думками, парні інтерв'ю, проектна робота тощо. Інші прийоми, як наприклад, завдання множинного вибору, заповнення пропусків, завдання на зіставлення тощо, на перший погляд, краще застосовувати при індивідуальній або фронтальній формах роботи [10: 28]. Разом з тим, ці

завдання можуть бути ефективно використані для роботи в групах і парах. Так, обговорення відповідей множинного вибору чи порівняння результатів заповнення пропусків можуть стати основою для результативної роботи в групі чи парах. Всі перераховані прийоми групового навчання можуть бути використані для засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, вдосконалення навичок та вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності.

Четвертий етап автономії характеризується повною автономією студентів, який володіє необхідними НС для здійснення усвідомленого та ефективного управління навчальною діяльністю. На цьому етапі студент готовий до проведення творчої дослідницької діяльності, а викладач виступає в ролі консультанта та помічника [2; 4: 7–13].

Отже, в основі здатності управляти навчальною діяльністю самостійно лежить навичка самоконтролю в результаті формування якої студент опановує стратегіями автономного навчання. В той же час, формування необхідних НС передбачає урахування особливостей кожного етапу автономності, що сприяє створенню умов для розвитку умінь автономної особистості.

Узагальнюючи основні ідеї щодо процесу формування психологічної готовності студентів до самостійної роботи, як важливої передумови іншомовної автономії студента, можна зробити декілька висновків. По-перше, розуміння мотивів, які спонукають студентів до навчальної діяльності, дає змогу викладачеві цілеспрямовано впливати на його поведінку та досягати бажаних результатів. Аналіз видів мотивів та можливих шляхів регуляції мотиваційної сфери майбутніх фахівців різних галузей у процесі вивчення ними ІМ показав, що мотив досягнення значною мірою підсилює навчальну діяльність студента. У свою чергу, потреба в досягненнях залежить від здатності студентів контролювати власну діяльність. По друге, знання про та уміння застосовувати НС дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, тому навчання НС є невід'ємною частиною цього процесу, який, у свою чергу сприяє формуванню навички самоконтролю. По третє, відповідно до етапів формування навички самоконтролю виділені чотири етапи автономії студента, які характеризуються різним рівнем управління з боку викладача. На першому етапі автономії важливим моментом є експліцитне навчання НС вивчення ІМ та формування адекватної самооцінки студентів. На другому етапі студент готовий до здійснення самооцінки та самокорекції. Третій етап характеризується як рівень групової автономії, а четвертий – індивідуальної автономії.

Перспективним вважаємо дослідження пов'язане з розробкою системи вправ для формування психологічної готовності студентів до іншомовної автономної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Hsiang-J Chen Learner Autonomy and the Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School / Hsiang-J Chen, Hung-Hsi Pan.
2. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered [Електронний ресурс] / D. Thanasoulas // Karen's Linguistics Issues. – Free Resources for Teachers and Students of English, December, 2002. – Режим доступу : <http://mail.yandex.ru/?win=40&clid=48577>.
3. Иванова М. А. Формирование готовности к самостоятельной работе студентов колледжа заочной формы обучения в условиях информатизации образования : на примере "Инженерной графики" и специальных дисциплин / М. А. Иванова : ВАК 13.00.08, кандидат педагогических наук, Москва, 2007. – 128с.
4. Developing Autonomy in Language Learners [Електронний ресурс] / Learning Strategies Instruction in Higher Education : National Capital Language Resource Center. – Режим доступу : <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/full.pdf>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., исп. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
6. Oxford R. Language Learning Strategies in a Nutshell : Update and ESL Suggestions. – TESOL Journal, 2 (2), 1992 / 1993. – P. 8–22.
7. Turloiu A. Learner Autonomy : Theoretical and Practical Information for Language Teachers / Turloiu A. and Stefánsdóttir Í. S. : Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. – 2011. – 49 p.
8. Бочарова Е. П. Обучение самоконтролю знаний на занятиях по иностранным языкам / Е. П. Бочарова // Интенсификация самостоятельной работы студентов изучающих иностранные языки : [межвузовский сборник] / Отв.ред. проф. Н. А. Шелингер. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – С. 8–13.
9. Гудыма А. П. Усиление обучающе-развивающих возможностей текущего контроля знаний студентов : автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. П. Гудыма. – Казань, 1981.
10. Jones L. The Student-Centered Classroom / L. Jones // Cambridge University Press, 2007. – 41p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Hsiang-J Chen Learner Autonomy and the Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School / Hsiang-J Chen, Hung-Hsi Pan.
2. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered [Elektronnyi resurs] / D. Thanasoulas // Karen's Linguistics Issues. – Free Resources for Teachers and Students of English, December, 2002. – Rezhym dostupu : <http://mail.yandex.ru/?win=40&clid=48577>.

- Ivanova M. A. Formirovaniye gotovnosti k samostoyatelnoi rabote studentov koledzha zaочноi formy obucheniya v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya : na primere "Inzhenernoi grafiki" i spetsialnykh disstiplin [The Formation of Readiness for Independent Work of College Students of Correspondence Courses in the Conditions of Educational Informatization : for Example, Engineering Graphics' and Special Disciplines] / M. A Ivanova : VAK 13.00.08, kandidat pedagogicheskikh nauk, Moskva, 2007. – 128 c.
- Developing Autonomy in Language Learners [Elektronnyi resurs] / Learning Strategies Instruction in Higher Education : National Capital Language Resource Center. Rezhym dostupu : <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/full.pdf>.
- Pedagogicheskaya psikhologiya [The Pedagogical Psychology] : [uchebnik dlya vuzov] / I. A. Zimnyaya. – Izd. 2-ye, dop., isp. i pererab. – M. : Logos, 2001 – 384 c.
- Oxford R. Language Learning Strategies in a Nutshell : Update and ESL Suggestions. – TESOL Journal, 2 (2), 1992 / 1993. – P. 8–22.
- Turloiu A. Learner Autonomy : Theoretical and Practical Information for Language Teachers / Turloiu A. and Stefánsdóttir Í. S. : Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. – 2011. – 49 p.
- Bocharova Ye. P. Obucheniye samokontrolyu znaniy na zanyatiyakh po inostranykh yazykam [The Teaching of Self-Control Knowledge at the Lessons of Foreign Languages] / Ye. P. Bocharova // Intensifikatsiya samostoyatelnoi raboty studentov izuchayuschykh inostranyye yazyki : Mezhdvuzovskii sbornik / Otv. red. prof. N.A. Shelinger. – L. : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1989. – S. 8–13.
- Gudyma A. P. Usileniye obuchayusche-razvivayuschykh vozmozhnostei tekushego kontrolya znaniy studentov [The Strengthening of Teaching and Developing Capability of Monitoring Students' Knowledge] : avtor. dis. kand.ped.nauk : 13.00.02 / A. P. Gudyma. – Kazan, 1981.
- Jones L. The Student-Centered Classroom / L. Jones // Cambridge University Press, 2007. – 41p.

Осидак В. В. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе по изучению иностранных языков.

В статье рассматривается самостоятельная работа, как залог подготовки будущего специалиста в условиях адаптации обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях к новым потребностям общества; проанализирован компонентный состав готовности студентов к самостоятельной работе, а именно: мотивационную, операционную, оценочную составляющие и составляющую самоконтроля. Низкий уровень студентов к принятию самостоятельных решений можно скорректировать за счет повышения мотивации успешности, эксплицитному обучению коммуникативным стратегиям, формированию самоконтроля и адекватной самооценки студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мотивация, коммуникативные стратегии; навык самоконтроля, адекватная самооценка.

Osidak V. V. Developing Students' Readiness to Autonomous Foreign Language Learning.

This article discusses the concept of learner autonomy in order to provide the idea of the promotion and development of the autonomous language learning environment which results in the shift from teacher-centered to student-centered approach in the language classroom. The analysis of the students' attitude has shown that many university students are not ready to take the responsibility for their own learning. In view of this, an attempt is made to shed some light on the parameters such as motivation, learning strategies, self-control and self-assessment which affect learners' capacity and will to learn. Motivation provides the primary impetus to initiate foreign language learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Having a repertoire of learning strategies, which will help students to understand how to learn as well as what to learn, can help students become better motivated and more autonomous learners. Foreign language learning strategies research is built on the idea of fine-tuning teaching techniques for integrating instruction in language learning strategies into the foreign language curriculum. The goal of explicit teaching learning strategies is to help students to consciously control how they learn. The result of this type of teaching is the understanding of the importance of self-control as the means to provide opportunities for feedback improvement through reflection, planning how to proceed with a learning task, monitoring one's own performance on an ongoing basis, and self-evaluation upon task completion. Self-control has a four-stage development framework of a different degree of a student's subordination to a teacher. It is expedient to rely on a teacher's coaching and students' cooperation while creating an efficient learning environment to enhance students' self control skills.

Key words: autonomous language learning, motivation, learning strategies, self-assessment, self-control skills, stages of autonomy.

УДК 371.261

Н. П. Павлик,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

pavnad@ukr.net

ORCID: 0000-0003-2601-4104

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено результати аналізу наукової літератури щодо досвіду оцінювання результатів неформального навчання в Україні та за кордоном. Описано сутність сертифікації, валідації, оцінювання та оцінки якості освітніх послуг; представлено зміст методик оцінювання освітніх послуг; зазначено основні підходи до проблеми забезпечення якості освітніх послуг. Встановлено, що наявність механізму визнання результатів неформального навчання в Україні свідчить про позитивні зрушення у сторону державної підтримки неформальної освіти.

Ключові слова: неформальна освіта, результати неформального навчання, валідація, сертифікація.

Постановка проблеми. Основною характеристикою сучасної системи освіти є поширення та популяризація неформального навчання як децентралізованого, особистісно і практико орієнтованого, додаткового до інституційних навчально-виховних форм і заходів. Теоретики та практики неформальної освіти визначають її цілі через соціальні й особистісні перетворення, відповідний цілеутворенню зміст навчально-розвивальної діяльності, інноваційні форми та методи, орієнтовані на інтереси та пізнавальну активність учасників. Водночас, дискусійним залишається питання оцінювання результатів неформальної освіти, що зумовлюється пануючим тлумаченням поняття неформального навчання як не сертифікованого, без нормативно-правових наслідків у сферах фахової освіти, працевлаштування та побудови кар'єри. Таким чином, актуальність дослідження оцінювання продуктивності неформальної освіти визначається суперечністю між задекларованим визнанням її ефективності та відсутністю державних механізмів і досвіду врахування результатів неформального навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що у літературі частково описано зарубіжний досвід валідації результатів неформального навчання (В. Давидова [1], О. Сандецька [2], Н. Терьохіна [3] та інші). З 2012 року апробується український механізм визнання результатів неформального навчання, процедуру якого описано у дослідженнях Н. Василенко [4] та В. Савченко [5]. Однак системних публікацій щодо проблеми оцінки ефективності неформальних освітніх форм наразі немає.

Метою нашої публікації є описати наявні підходи до оцінювання результатів освіти загалом та неформальної зокрема; визначити теоретичне підґрунтя для розробки процедури оцінювання ефективності неформальної освіти майбутніх фахівців.

Основний текст. Проведений нами аналіз змісту поняття "неформальна освіта" дозволяє нам зауважити, що більшість дослідників визначають його основною категоріальною ознакою відсутність сертифікації як нормативно й професійно визнаного документу про участь у неформальному навчанні. Сертифікація неформального навчання щодо участі у тренінгах, конференціях, он-лайн навчанні, тощо не визнаються роботодавцями як документи про підвищення кваліфікації, не дають прав на кар'єрне зростання або зміну оплати праці. Така ситуація призводить до того, що неформальне навчання стає особистою справою конкретної людини, що відображає рівень її потреб у саморозвитку. Водночас, у Європейських країнах сьогодні, навпаки, актуальним є питання визнання результатів неформального навчання задля державної підтримки його досягнень у процесі забезпечення наявних суспільних перетворень для сталого розвитку.

У роботі Н. Терьохіної описано дві форми визнання результатів навчання – сертифікацію та валідацію. Сертифікація відображає результати офіційного визнання набуття освіти через одержання диплому, свідоцтва і переважно здійснюється державними або ліцензованими державою інституціями. Валідація передбачає визнання компетентності незалежно від місця або часу її здобуття і враховує всі форми навчання, у т.ч. неформальне й інформальне. Тобто, валідація визнає цінність знань незалежно від форми або способу їх отримання [3; 6].

Сучасна система освіти для визначення результатів навчально-виховної діяльності послуговується процесом оцінювання. У педагогіці оцінка розуміється як кількісна або якісна міра, заснована на певних критеріях, для опису результатів окремої навчальної дисципліни, курсу, модуля, теми або освітньої програми загалом. Оцінювання є формалізованим процесом визначення рівня оволодіння суб'єктами навчання запланованими результатами та виконує функцію вдосконалення якості навчального процесу [7].

Теорія оцінки ефективності діяльності передбачає зіставлення цілей, ресурсів та результатів. Основними цілями неформальної освіти є розвиток грамотності учасників, але, залежно від потреб, розглядається не лише базова грамотність, пов'язана з уміннями читати, писати, висловлюватися.

Науковці розширюють тлумачення грамотності залежно від виду діяльності людини, а саме розрізняють такі види грамотності: технологічна, економічна, громадсько-правова, політична, соціально-комунікативна, загальнокультурна, гностична, методологічна [8]. Кожний із видів грамотності, за умови формування його у процесі неформальної освіти, вимагає окремих інструментів оцінювання.

Проведений В. Т. Александровим аналіз стандартів неперервної освіти в Україні дозволив автору сформулювати висновки про відсутність єдиної системи регулювання неперервної освіти та методології розробки державних стандартів її функціонування внаслідок браку необхідних законів і стандартів, їх різнорівневості, несумісності, ненаступності та неуніфікованості; нестачею їх підкріплення механізмами оцінки якості освітніх послуг, у т.ч. інституцій незалежного контролю [9]. Науковець характеризує різні підходи до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини), формально-звітний (рівень навчальних досягнень), психологічний (рівень розвитку пізнавальних процесів), педагогічний (рівень навчальної компетентності), процесуальний (стан освітнього процесу), підсумковий (результати діяльності закладу освіти), комплексний (зовнішня експертиза діяльності закладу), багатопараметричний (оцінка діяльності закладу за внутрішніми параметрами), методологічний (порівняння результатів навчання з цілями), інтегрований (оцінка системних категорій (компетентності, грамотності, освіченості), особистісно орієнтований (розвиток особистості учасників), соціальний (задоволеність соціальних і особистісних потреб), кваліметричний (кількісне вимірювання показників) [9]. Таким чином, формально-звітний підхід до оцінювання результатів навчання, поширений в системі формальної освіти, не є єдиним можливим; на нашу думку, він може бути поглиблений та розширений шляхом додавання інших підходів – психологічного, педагогічного. Щодо неформальної освіти, то внаслідок її характерологічних ознак, доцільними будуть особистісно орієнтований, соціальний та інтуїтивно-емпіричний підходи до оцінювання, як це представлено у описаній моделі суб'єктної оцінки Д. Кіркпатріка. Розглядаючи модель освіти як універсальний засіб запису, інтерпретації та передачі загальнолюдського досвіду, С. П. Архипова пояснює монополію та централізацію освіти державними системами як необхідність забезпечення соціальних завдань щодо відтворення робочої сили. Тобто, діяльність соціальних інститутів освіти відображає мономодель, яка суперечить потребам окремих людей або груп, орієнтуючись на "усередненого" споживача освітніх послуг. Дослідниця зазначає необхідність розвитку поліфункціональної освітньої моделі шляхом переорієнтації цінності освіти для конкретних людей [8]. На основі таких міркувань робимо висновок, що офіційне визнання діяльності провайдерів неформальної освіти шляхом валідації її результатів ставить під загрозу функціонування формальних освітніх закладів, які можуть не витримати конкуренції за споживачів.

Опишемо наявні практики оцінювання результатів неформальної освіти.

У роботі В. Д. Давидової рушійною умовою забезпечення ефективності неформальної освіти у Швеції визначається проведення системного моніторингу на базі науково обґрунтованих методик оцінювання навчальної діяльності. Наведено приклад Методики самооцінювання М. Скелда, що враховує очікування учасників від навчального процесу та характер їх мотивації до участі в неформальній освітній діяльності. Методика базується на самооцінці змін щодо розвитку особистісних якостей та встановлення відповідності між планом діяльності та одержаними результатами. Моніторинг здійснюється Всешведською радою неформальної освіти дорослих, відповідно до його результатів розподіляється фінансування. Критерії оцінювання включають сферу діяльності провайдера неформальної освіти, чисельність учасників, кількість навчальних заходів та їх тематичний зміст, джерела фінансування [1].

О. О. Сандецькою описано моделі оцінювання освітніх досягнень дорослих у Польщі залежно від статусу тих, хто навчається, предмету й критеріїв оцінювання [2]. Відповідно, ученою описано такі моделі оцінювання результатів освіти.

1. Технологічна модель – передбачає оцінювання досягнення освітніх цілей незалежно від обставин; оцінка відображає об'єктивні знання. На нашу думку, прикладом означеної технологічної моделі в Україні є ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання), орієнтоване на констатацію фактів щодо підготовленості його учасників. Вона не може використовуватися у системі неформальної освіти, оскільки передбачає наявність стандартів і нормативів, не враховуючи стани суб'єктів навчання.

2. Модель суб'єктної оцінки Д. Кіркпатріка – базується на оцінюванні декількох рівнів освітньої діяльності: а) рівень реакції (емоційного стану задоволеності від навчання та забезпечення освітньої мотивації) визначається засобами анонімного опитування по закінченню навчального курсу щодо задоволеності одержаними знаннями та процесом навчання. Цікавою вважаємо вихідну позицію оцінювання на рівні реакції щодо того, що позитивна реакція не завжди визначається засвоєнням знань, але негативна реакція зумовлена саме нестачею знань; б) рівень навченості (засвоєння знань і умінь) характеризується через виконання навчальних завдань; в) рівень збереження (підтвердження достовірності рівня навченості третіми особами – роботодавцями, колегами, членами сім'ї); 4) рівень результатів (непряме оцінювання без кількісного відображення в конкретних показниках). Така модель, на нашу думку, є більш доцільною для системи неформальної освіти, оскільки відображає не тільки наявну ситуацію, але й вектор розвитку суб'єктів освітнього простору.

Тобто, описаний досвід оцінювання результатів освіти спирається на використання декількох підходів; при роботі з дорослими людьми першочерговим виступає особистісно орієнтований підхід, який враховує навчальну мотивацію та рівень задоволеності одержаними освітніми послугами. Визначаючи освітні послуги як відносини між суб'єктами за їхньою згодою та на визначених договірних умовах, В. Т. Александров співвідносить моделі типових освітніх послуг з оцінкою їх якості на основі порівняння очікуваних й одержаних вигод (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Оцінка якості типових освітніх послуг (за В. Т. Александровим [9])

Модель освітньої послуги	Якість оцінки	Коментар	Приклади
Перший навчає, другий навчається, третій (незалежний) контролює	Відмінна	Якість оцінювання забезпечується наявністю контролю третьої сторони	1. Особа замовляє послугу в автошколі – навчитися керувати автомобілем, отримати посвідчення водія; якість контролюється МВС (ДАІ) 2. Спортивна команда замовляє послугу у тренера – підготувати до перемоги; якість контролюється суддями
Перший навчає, другий навчається і контролює	Добра Відмінна	Якість оцінюється замовником освітньої послуги, який, не будучи професіоналом, часто не може об'єктивно оцінити ситуацію та стан	1. Особа замовляє послугу у приватного вчителя – навчитися грати на музичному інструменті; якість контролюється рівнем задоволеності замовника
Перший навчає і контролює, другий навчається	Задовільна Незадовільна	Якість оцінюється зацікавленою особою і залежить від її кваліфікації, мотивації, цінностей, ставлення, тощо	1. Держава замовляє обов'язкову освітню послугу загальноосвітньому навчальному закладу; якість контролює вчитель і адміністрація закладу 2. Особа замовляє вищому навчальному закладу послугу – підготувати її як фахівця; якість залежить від студента, викладача, кафедри, ВНЗ

Таким чином, з огляду на представлені моделі типових освітніх послуг, ефективність неформальної освіти регулюється власне замовниками освітніх послуг. Але якість неформальної освіти можна підвищити за рахунок наявності незалежної третьої сторони, представленої, наприклад, державним механізмом визнання сертифікатів неформального навчання. В Україні також розпочато процес підтвердження результатів неформального навчання. Так, у публікаціях В. А. Савченко [5] і Н. Г. Василенко [4] описано процедуру визнання неформальної освіти за робітничими спеціальностями (кухара, зварника, охоронника) згідно Закону України "Про професійний розвиток працівників". Розроблені й апробовуються Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь та навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь та навичок, та анкет самооцінювання за результатами неформального навчання [10]. В основу такого механізму покладено методики самооцінювання, експертизи, атестування шляхом проведення кваліфікаційних пробних робіт й іспитів (співбесіда, опитування, тестування). Цікавим, на нашу думку, фактом є те, що процедура визнання результатів неформального навчання в Україні здійснюється органами Міністерства соціальної політики, а не Міністерства освіти і науки, що визначає пріоритетність неформального навчання саме для подолання безробіття та підвищення мобільності населення у порівнянні з нарощуванням компетентностей та грамотностей.

Висновки. Наявність описаного механізму визнання результатів неформального навчання в Україні свідчить про позитивні зрушення у сторону державної підтримки неформальної освіти. Однак, це стосується лише робітничих спеціальностей; тому потребують уточнення механізми й інструменти

оцінювання ефективності участі молоді та дорослих у різних формах неформальної освіти відповідно до цілей провайдерів освітніх послуг.

Тому **перспективи подальших досліджень** убачаємо у розробці й апробації процедури оцінювання результатів неформальної освіти для майбутніх фахівців соціальної сфери, що поєднуюватиме критерії, підходи, методологію та адекватні методики визначення ефективності неформальних освітніх форм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Валентина Дмитрівна Давидова. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. – 20 с.
2. Сандецька О. О. Проблеми оцінювання освітніх досягнень дорослих у Польщі / О. О. Сандецька // Педагогічний альманах. – 2011. – Випуск 12. – Частина 3. – С. 175–178.
3. Терьохіна Н. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих / Терьохіна Наталя // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 6 (20). – С. 109–114.
4. Василенко Н. Г. Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні / Н. Г. Василенко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч.]. – Ч. 2 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – С. 130–138.
5. Савченко В. А. Проблеми щодо підтвердження результатів неформального навчання / В. А. Савченко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч.]. – Ч. 2 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – С. 59–66.
6. Bentley T. Learning beyond the classroom : Education for a Changing World / T. Bentley. – London ; New York : Routledge, 1998. – 200 p.
7. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 100 с.
8. Архипова С. П. Основи андрагогіки : [навч. посіб.] / С. П. Архипова – Черкаси : Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. ун-т, 2002. – 183 с.
9. Александров В. Т. Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні : [монографія] / В. Т. Александров. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – 366 с.
10. Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь та навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь та навичок, та анкет самооцінювання за результатами неформального навчання. – К. : НДІ праці і зайнятості населення, 2014. – 96 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Davydova V. D. Neformal'na osvita doroslykh u navchalnykh hurtkakh Shvetsii [Informal Education in Sweden Educational Circles] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Zagal'na pedagogika ta istoriia pedagogiky" / Valentyna Dmytrivna Davydova. – K. : Kyivskiy natsional'nyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2008. – 20 s.
2. Sandetska O. O. Problemy otsiniuvannya osvitnikh dosiahnen' doroslykh u Polshchi [Valuation Problems of Adults' Learning Achievement in Poland] / O. O. Sandetska // Pedahohichniy almanakh [Pedagogic Almanac]. – 2011. – Vypusk 12. – Chastyna 3. – S. 175–178.
3. Teriokhina N. Neformal'na osvita yak vazhlyva skladova systemy osvity doroslykh [Informal Education as an Essential Component Adults' System of Education] / Teriokhina Natalia // Porivnial'no-pedahohichni studii [Comparative-Pedagogic Studios]. – 2014. – №6 (20). – S. 109–114.
4. Vasylenko N. H. Stan i problemy zaprovadzhennia systemy vyznannia rezultativ neformal'noho profesiinoho navchannia v Ukraini [System Implementation Condition and Problems of Informal Education in Ukraine] / N. H. Vasylenko // Aktual'ni problemy profesiinoy oriantatsii ta profesiinoho navchannia naseleennia v umovakh sotsial'no-ekonomichnoi nestabilnosti [Vocational Education and Professional Skills Training Problems under Conditions of Socioeconomic Instability] : [materialy VII Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (28 zhovtnia 2014 r., m. Kyiv) : u 2 ch.]. – Ch. 2 / uklad. : L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, L. H. Avdieiev ta in. – K. : IPK DSZU, 2014. – S. 130–138.
5. Savchenko V. A. Problemy shchodo pidtverdzhennia rezul'tativ neformal'noho navchannia [Confirmation Issues Problems of the Informal Education] / V. A. Savchenko // Aktual'ni problemy profesiinoy oriantatsii ta profesiinoho navchannia naseleennia v umovakh sotsial'no-ekonomichnoi nestabilnosti [Vocational Education and Professional Skills Training Problems under Conditions of Socioeconomic Instability] : [materialy VII Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (28 zhovtnia 2014 r., m. Kyiv) : u 2 ch.]. – Ch. 2 / uklad. : L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, L. H. Avdieiev ta in. – K. : IPK DSZU, 2014. – S. 59–66.
6. Bentley T. Learning beyond the classroom : Education for a Changing World / T. Bentley. – London ; New York : Routledge, 1998. – 200 p.
7. Natsional'nyi osvitnii hlosarii : vyshcha osvita [National Educative Glossary : Higher Education] / avt.-uklad. : I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash ta in. ; za red. D. V. Tabachnyka i V. H. Kremenia. – K. : TOV Vydavnychiy dim "Pleiyady", 2011. – 100 s.

8. Arkhypova S. P. Osnovy andrahohiky [Andragogy Fundamental Concepts] : [navch. posib.] / S. P. Arkhypova – Cherkasy : Cherkaskyi derzh. un-t im. B. Khmelnytskoho, Uzhhorodskiy nats. un-t, 2002. – 183 s.
9. Aleksandrov V. T. Derzhavni mekhanizmy upravlinnia yakistiu neperervnoi osvity v Ukraini [Quality Control State Mechanisms of Informal Education in Ukraine] : [monohrafiia] / V. T. Aleksandrov. – Sumy : Sumskiy derzhavnyi universytet, 2012. – 366 s.
10. Metodychni rekomendatsii shchodo kryteriiv otsiniuvannya profesiinykh znan', umin' ta navychok, pereliku zasobiv vymiriuvannya profesiinykh znan', umin ta navychok, ta anket samootsiniuvannya za rezul'tatamy neformal'noho navchannia [Marking Criteria Methodological Recommendations for Professional Knowledge, Skills and Self Assessment Questionnaires Based on the Informal Education]. – K. : NDI pratsi i zainiatosti naselennia, 2014. – 96 s.

Павлик Н. П. Оценивание результативности неформального образования.

В статье представлены результаты анализа научной литературы касательно опыта оценивания результатов неформального образования в Украине и за границей. Описана сущность сертификации, валидации, оценивания и оценки качества образовательных услуг; представлено содержание методик оценивания образовательных услуг; описаны основные подходы к проблеме обеспечения качества образовательных услуг. Установлено, что наличие механизмов признания результатов неформального обучения в Украине свидетельствует о позитивных трансформациях в сторону государственной поддержки неформального образования.

Ключевые слова: неформальное образование, результаты неформального образования, валидация, сертификация.

Pavlyk N. P. Effectiveness Evaluation of Informal Education.

The article is devoted to the results of scientific literature analysis concerning the experience of issues evaluation of informal education in Ukraine and abroad. As the title implies the article describes the informal education and its evaluation and priority ranking. The author reveals an actual problem of the evaluation of informal education and basic approaches to evaluation models. Based on the findings the essence of certification, validation, evaluation and educational services quality rating are characterized in the article. Much attention is given to the content of learning service evaluation techniques. The purpose of the article is to give the reader some information on the effectiveness evaluation of informal education. Moreover the main principles of the quality problem of learning service are considered. The author comes to the conclusion that the recognition mechanism of informal education results existence in Ukraine testify to positive transformations concerning State support of informal education. Further study is required to developing the system of evaluation of informal education for the professionals of the social sphere.

Key words: informal education, informal education results, validation, certification.

УДК 373.1:373.5(477)

О. В. Пастовенський,

доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

al.pastov@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6450-0843

СИНЕРГЕТИЧНИЙ СЦЕНАРІЙ РОЗВИТКУ ЕФЕКТИВНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

У статті досліджено процес розвитку ефективних освітніх систем. Зроблено висновок, що зазначений процес у залежності від міри різноманітності систем і рівня соціального капіталу стратегічно відбувається за синергетичним сценарієм до визначених атракторів – жорсткої системи, систем з делегованими управлінськими повноваженнями, "м'якої", з розвинутою мережевою взаємодією, синергетичної. Водночас траєкторії руху ефективних освітніх систем до атракторів тактично визначаються їхніми можливостями до самоорганізації.

Ключові слова: ефективна освітня система; соціальний капітал; міра різноманітності; синергетичний сценарій; атрактори; жорстка, "м'яка", синергетична освітні системи; делеговані повноваження; мережева взаємодія.

Постановка проблеми. Стрімкі суспільні зміни на сучасному етапі розвитку країни зумовлюють необхідність модернізації освітніх систем, забезпечення їхнього ефективного функціонування й прогресу. Однак дотепер ще недостатньо повно досліджено стратегічні напрями розвитку ефективних освітніх систем у взаємозв'язку з їхньою мірою різноманітності та рівнем соціального капіталу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перспективи та стратегічні шляхи модернізації освітніх системи в нових соціально-економічних умовах обґрунтовано в працях М. Бурди, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, С. Ніколаєнка, В. Олійника, О. Савченко, М. Ярмаченка та ін.

Метою даної статті є проаналізувати сценарій і стратегічні шляхи розвитку ефективних освітніх систем у взаємозв'язку з їхньою мірою різноманітності та рівнем соціального капіталу.

Виклад основного матеріалу. Ефективними освітніми системами будемо вважати системи, що успішно виконують покладені на них освітні функції. Розвиток ефективних освітніх систем, як доводить теорія і підтверджує практичний досвід, відбувається у взаємозв'язку із зростанням рівня соціального капіталу та міри різноманітності згаданих освітніх систем.

Зазначимо, що поняття *соціального капіталу* вперше ґрунтовно проаналізував французький економіст П. Бурдьє, який визначив його як сукупність актуальних або потенційних ресурсів, що пов'язані з наявністю міцних мереж зв'язків, більш-менш інституціалізованими відносинами взаємного знайомства і визнання [1: 66]. Дж. Коулмен підкреслив, що соціальний капітал – це будь-який прояв неформальної соціальної організації, яка виступає як продуктивний ресурс для одного або більше акторів [2].

Як зазначають вчені, невід'ємним компонентом структури соціального капіталу є соціальні, у тому числі освітні, мережі, зокрема об'єднання педагогів, батьків, громадських організацій (асоціації педагогів, батьків, піклувальні ради, благодійні фонди, групи експертів тощо), без яких неможливий розвиток освіти. На думку Р. Патнема, соціальний капітал, довірливі взаємовідносини в сім'ї, школі, групі, серед сусідів, у місцевому співтоваристві роблять далекосяжний вплив на життєвий вибір учнів, їхню поведінку і розвиток, успіхи в навчанні [3].

Науковці пропонують вимірювати рівень соціального капіталу на основі визначення рівня розвитку громадських асоціацій і мереж, довіри та солідарності, колективних дій і співпраці, інформації та комунікацій, соціальної єдності і включення до громадської діяльності. Інтегрально ці показники можна подати в числовому вигляді в одиничному діапазоні від 0 до 1, яким відповідає мінімальний і максимальний рівень соціального капіталу. Визначимо рівні соціального капіталу як П – початковий (0-0,2), Н – низький (0,2-0,4), С – середній (0,4-0,6), Д – достатній (0,6-0,8), В – високий (0,8-1,0).

Продовжуючи аналіз процесу розвитку освітніх систем, будемо використовувати також таке поняття як *міра різноманітності* системи, під яким розуміється кількість реально існуючих різних елементів системи, їхніх станів і зв'язків між ними [4]. Міру різноманітності також можна подати в числовому вигляді в одиничному діапазоні від 0 до 1, що відповідатиме її мініальному і максимальному значенню. Визначимо такі показники міри різноманітності: П – початкова (0-0,2), Н – низька (0,2-0,4), С – середня (0,4-0,6), Д – достатня (0,6-0,8), В – висока (0,8-1,0).

Розглянемо детальніше особливості розвитку освітніх систем у взаємозв'язку з їхньою мірою різноманітності та рівнем соціального капіталу. Нехай ми маємо освітню систему, яка має низьку міру різноманітності (Н) і в умовах початкового рівня соціального капіталу (П) функціонує як жорстка (позначимо її як С_ж). Модель управління при цьому є державною.

Відповідно до закону *необхідної різноманітності* У. Р. Ешбі система, у тому числі освітня, може ефективно функціонувати лише тоді, коли має здатність змінюватися у відповідь на можливі

збурення [5: 32]. Ураховуючи експоненціальний характер сучасних цивілізаційних змін, ефективна освітня система повинна швидко й адекватно модифікуватися у відповідь на наукові, технологічні, суспільні виклики. Проте здійснювати необхідні зміни система може лише за наявності значної міри різноманітності – у науково-методичному, кадровому, матеріально-технічному забезпеченні тощо. Тому на даному етапі головним завданням для підсистеми управління є забезпечення необхідної різноманітності освітньої системи.

Водночас зі збільшенням міри різноманітності освітніх систем зростають вимоги до їхніх управлінських складових. За згаданим законом необхідної різноманітності У. Р. Ешбі для досягнення ефективності управління різноманітність підсистеми, що управляє, має бути не меншою, ніж різноманітність керованої підсистеми [6: 293–294]. Наукою обґрунтовано, а практичним досвідом розвинених країн підтверджено, що єдиним ефективним способом приведення керуючих і керованих підсистем освіти у відповідність є делегування частини управлінських повноважень громадським структурам, які розвинулися еволюційним шляхом і є стійкими (на відміну від штучно створених, що схильні до розпаду) [4]. Тобто на певному етапі розвитку освітніх систем при збільшенні їхньої міри різноманітності в умовах зростання соціального капіталу обов'язково відбуваються процеси відходу від тотального контролю і поступового *делегування управлінських повноважень* до самоврядних і громадських структур. У цій фазі розвитку освітні системи для забезпечення ефективності подальшого функціонування трансформуються у системи з делегованими управлінськими повноваженнями (позначимо $S_{дп}$).

Науковцями і педагогами-практиками достатньо детально описані особливості громадських структур у системах освіти, яким доцільно делегувати управлінські функції: педагогічні, учнівські, батьківські, піклувальні, наглядові ради тощо. Водночас зазначені структури як органи, що виражають інтереси педагогів, учнів, батьків, громадських організацій, так само як державні й самоврядні управлінські структури, часто мають в галузі освіти різні погляди на проблеми і шляхи їхнього вирішення, які потрібно враховувати при виробленні й реалізації програм розвитку галузі.

Тому для узгодження існуючих протиріч на сучасному етапі в демократичних країнах з розвитком соціального капіталу все більше використовується *методологія "м'яких" систем*, яка розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає впоратися із складними проблемами в соціальних системах на основі виявлення різних точок зору соціальних груп і поступового досягнення взаєморозуміння між ними [7]. Тобто, з розвитком соціального капіталу і зростанням міри різноманітності освітні системи для забезпечення ефективності діяльності неодмінно мають функціонувати як "м'які" (S_M). Управління при цьому змінює модель з державно-громадської на громадсько-державну.

При подальшому зростанні рівня соціального капіталу (до достатнього рівня) громадські структури в освіті починають активніше збирати та обробляти *"розсіяну" інформацію* (Ф. Хайєк) [8] стосовно реальних освітніх потреб учнів, батьків, педагогів, громадських організацій, державних і самоврядних структур, роботодавців тощо, а також пропозиції щодо можливих шляхів їхнього задоволення. Це сприяє розвитку мережевої взаємодії зацікавлених у вирішенні освітніх проблем структур, що характерно для громадсько-державного управління. Науковці зазначають, що мережі мають значну перевагу перед традиційними ієрархічно організованими структурами, оскільки є рухливими й адаптивними, здатними розвиватися разом зі своїм середовищем. Такі характеристики як незалежність членів мережі, об'єднувальна мета, добровільність зв'язків, множинність лідерів і рівнів взаємодії забезпечують високий рівень організації соціальних дій, що сприяє досягненню синергетичного ефекту [9], тому розвиток суспільства зумовлює поширення мережевого управління.

Широке залучення в освітню діяльність на основі мережевої взаємодії громадських структур сприяє зростанню міри різноманітності освітніх систем та їхньої здатності змінюватися у відповідь на виклики (збурення). У цій фазі розвитку освітні системи трансформуються у системи з *мережевою взаємодією* (позначимо $S_{мв}$).

Нарешті при високому рівні розвитку соціального капіталу і гармонійному поєднанні зусиль громадських структур з державними, самоврядними й освітянськими управлінськими структурами виникає синергетичний ефект, що істотно перевершує результат простої суми дій кожної з цих структур. Це – синергетичний рівень функціонування освітніх систем (позначимо цю фазу розвитку зазначених систем S_C – *синергетична* система). У синергетичних системах управління здійснюється на основі малих резонансних впливів, підштовхування системи на один з власних і сприятливих шляхів розвитку, забезпечення самокерованого й самопідтримуваного розвитку. Зазначимо, що синергетичні уявлення узгоджуються з принципами даосизму: "гарний той правитель, який управляє якомога менше" [10]. Модель управління у даному випадку трансформується у громадську.

Зв'язок фазових станів, у які трансформується освітня система у процесі її розвитку, з мірою різноманітності системи і рівнем соціального капіталу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Зв'язок фазових станів освітньої системи з мірою різноманітності системи і рівнем соціального капіталу

Система	Міра різноманітності системи	Рівень соціального капіталу	Теорія	Модель управління освітою	Основний шлях розвитку системи
Жорстка система ($C_{ж}$)	Низька	Початковий	Загальна теорія систем	Державна	Збільшення різноманітності системи
Система з делегованими управлінськими повноваженнями ($C_{дп}$)	Середня	Низький	Закон необхідної різноманітності і У. Ешбі для підсистем управління	Державно-громадська	Делегування повноважень офіційно визнаним громадським структурам
"М'яка" система ($C_{м}$)	Достатня	Середній	Методологія "м'яких" систем	Державно-громадська, громадсько-державна	Розвиток "м'якої" взаємодії зацікавлених в розвитку освіти офіційних структур
Система з розвинутою мережевою взаємодією ($C_{мв}$)	Висока	Достатній	Теорія розсіяної інформації, мережева парадигма управління освітою	Громадсько-державна	Розвиток взаємодії освітньої системи з мережевими структурами
Синергетична система ($C_{с}$)	Висока	Високий	Синергетика	Громадська	Розвиток самоорганізації освітньої системи

Відповідно до проаналізованого вище, зазначені фазові стани (жорстка система, системи з делегованими управлінськими повноваженнями, "м'яка", з розвинутою мережевою взаємодією, синергетична) в процесі свого розвитку обов'язково проходять всі ефективні освітні системи, тому з позицій синергетики $C_{ж}$, $C_{дп}$, $C_{м}$, $C_{мв}$, $C_{с}$ є атракторами. Водночас зауважимо, що рух освітньої системи до атракторів може здійснюватися різними шляхами в залежності від динаміки розвитку соціального капіталу та міри різноманітності самої системи і визначається її можливостями до самоорганізації, тобто сценарій розвитку ефективних освітніх систем є синергетичним.

Значимо, що неефективні освітні системи (позначимо $C_{не}$) можуть певний час рухатися поза басейнами притягання згаданих атракторів, однак необхідність підвищення ефективності зумовить зростання їхньої міри різноманітності і рівня взаємодії з громадськими структурами і спрямує згадані системи до визначених в роботі атракторів.

Варто зауважити, що ретроспективний аналіз позитивного педагогічного досвіду також узгоджується із синергетичним сценарієм руху ефективних освітніх систем до зазначених атракторів. Зокрема в успішних середньовічних університетах частина управлінських повноважень делегувалася викладачам і студентам; опора на органи самоврядування є однією з основних ідей досвіду А. Макаренка; школи В. Сухомлинського, О. Захаренка, інших видатних педагогів минулого відзначалися великою мірою різноманітності, врахуванням у навчально-виховному процесі думок педагогів, батьків і учнів, що фактично трансформувало їх у "м'які" системи тощо.

Траєкторії розвитку ефективних освітніх систем у залежності від їхньої міри різноманітності і рівня соціального капіталу зображено на рис. 1.

Рівень соціального капіталу

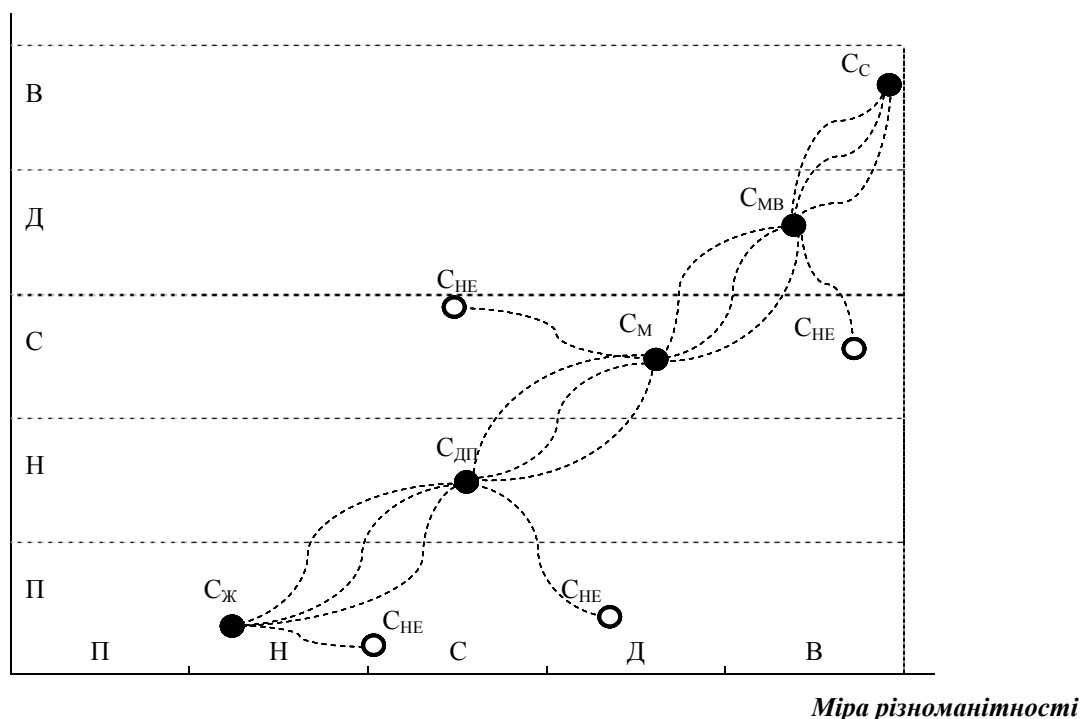


Рис. 1. Траєкторії розвитку ефективних освітніх систем

Висновки та перспективи. Наведене вище дає підстави стверджувати, що стратегічно розвиток ефективних освітніх систем відбувається за синергетичним сценарієм до визначених у роботі атракторів – жорсткої системи ($C_{ж}$), системи з делегованими управлінськими повноваженнями ($C_{ДП}$), "м'якої" системи (C_M), системи з розвинутою мережевою взаємодією ($C_{МВ}$), синергетичної системи (C_C). Траєкторії руху ефективних освітніх систем до атракторів тактично визначаються у залежності від динаміки зростання міри різноманітності освітніх систем та рівня соціального капіталу і визначається їхніми можливостями до самоорганізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурдьє П. Формы капитала / П. Бурдьє // Экономическая социология. – 2002. – № 5. – Т. 3. – С. 60–74.
2. Coleman J. Foundations of Social Theory / J. Coleman. – Cambridge (MA), 1990. – 307 p.
3. Патнем Р. Творення демократії. Традиції громадської активності в сучасній Італії / пер. з англ. В. Ющенко / Р. Патнем, Р. Леонарді, Р. Й. Нанетті. – К. : Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2001. – 302 с.
4. Шабров О. Ф. Разнообразие как фактор эффективности государственного управления / О. Ф. Шабров // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 5. – Приложение 1. – С. 228–231.
5. Розанова Л. В. Основы кибернетики : конспект лекций / Л. В. Розанова. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. – 60 с.
6. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби ; пер. с англ. – М. : Издательство иностранной литературы, 1959. – 432 с.
7. Checkland P. Soft Systems Methodology in Action / P. Checkland, J. Scholes. – Wiley & Sons, 1990. – 329 p.
8. Хайек Ф. А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / Ф. А. Хайек. – М. : Изд-во "Новости" при участии изд-ва "Catallaxy", 1992. – 304 с.
9. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями / М. М. Чучкевич. – М. : Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
10. Нелинейные принципы действия по Е. Н. Князевой [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://vikent.ru/enc/6101/http://vikent.ru/enc/6101>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bourdieu P. Formy kapitala [The Forms of Capital] / P. Bourdieu // Ekonomicheskaya sotsiologiya [Economic Sociology]. – Т. 3. – С. 60–74.
2. Coleman J. Foundations of Social Theory / J. Coleman. – Cambridge (MA), 1990. – 307 p.
3. Putnam R. Tvorennya demokratiyi. Tradytiiy hromads'koyi aktyvnosti v suchasnij Italiyi [Making Democracy Work : Civic Traditions in Modern Italy] / per. z anhl. V. Yushhenko / R. Patnem, R. J. Nanetti. – К. : Vyd-vo Solomiyi Pavlychko "Osnovy", 2001. – 302 s.

4. Shabrov O. F. Raznoobrazie kak faktor effektivnosti gosudarstvennogo upravleniya [Diversity as Factor of the Effectiveness of the State Control] / O. F. Shabrov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya [Modern natural Sciences Success]. – 2004. – № 5. – Prilozhenie 1. – S. 228–231.
5. Rozanova L. V. Osnovy kibernetiki [Fundamentals of Cybernetics, Lecture Notes] : konspekt lektsiy / L. V. Rozanova. – Omsk : Izd-vo OmGTU, 2009. – 60 s.
6. Ashby W. R. Vvedenie v kibernetiku [Introduction to Cybernetics] / W. R. Ashby ; per. s angl. – M. : Izdatel'stvo inostrannoy literatury, 1959. – 432 s.
7. Checkland P. Soft Systems Methodology in Action / P. Checkland, J. Scholes. – Wiley & Sons, 1990. – 329 p.
8. Hayek F. A. Pagubnaya samonadeyannost'. Oshibki sotsializma [The Fatal Conceit : The Errors of Socialism] / F. A. Hayek. – M. : Izd-vo "Novosti" pri uchastii izd-va "Catallaxy", 1992. – 304 s.
9. Chuchkevich M. M. Osnovy upravleniya setevymi organizatsiyami [Network Organizations Management Basics] / M. M. Chuchkevich. – M. : Izd-vo Instituta sotsiologii, 1999. – 38 s.
10. Nelineynye printsipy deystviya po E. N. Knyazevoy [Non-Linear Action Principles by E. N. Knyazeva] [Elektronniy resurs] – Rezhym dostupu : <http://vikent.ru/enc/6101/http://vikent.ru/enc/6101/>.

Пастовенский А. В. Синергетический сценарий развития эффективных образовательных систем.

В статье исследован процесс развития эффективных образовательных систем. Сделан вывод, что указанный процесс в зависимости от степени разнообразия систем и уровня социального капитала стратегически происходит по синергетическому сценарию к определенным аттракторам – жесткой системе, системам с делегированными управленческими полномочиями, "мягкой", с развитым сетевым взаимодействием, синергетической. В то же время траектории движения эффективных образовательных систем к аттракторам тактически определяются их возможностями к самоорганизации.

Ключевые слова: эффективная образовательная система; социальный капитал; мера разнообразия; синергетический сценарий; аттракторы; жесткая, "мягкая", синергетическая образовательные системы; делегированные полномочия; сетевое взаимодействие.

Pastovenskiy O. V. Synergetic Scenario of the Development of Effective Educational Systems.

The social changes reveal the need in modernization of the educational system. However, the strategic directions of the development of effective educational systems in relation to their diversity measure and the level of social capital are not fully explored. The educational system can function effectively only if it has the ability change in response to disturbances. The change is possible only due to considerable measure of diversity of the system. However, the diversity of a control subsystem should be no less. Therefore, the only way to achieve effective management is the delegation of administrative powers to public structures. However, the educational system should function as "soft", coordinating the contradiction between the public structures. With further growth of social capital the public structures start more actively collecting and processing the "dispersed" information about educational problems and their solutions thus developing the network management. The combination of the efforts of public organizations with the state ones, the self-governing and educational structures create a synergistic effect, in which the management is based on small resonant effects and self-organizing. The conclusion is made, that the development of effective educational systems depending on the diversity measure and the level of social capital strategically reaches attractors according to synergistic scenario on the direction of the rigid system, the systems with delegated administrative authority, "soft", with advanced network interaction as well as the synergetic system. However, the trajectory of effective educational systems to attractors is defined by their capacity for self-organization.

Key words: effective educational system; social capital; diversity measure; synergistic scenario; attractors; rigid, "soft", synergetic educational systems; delegated powers; network interaction.

УДК 371.134:003.21:74

О. М. Піддубна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

oksana-poddubnaja00@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-5937-0677

ЗНАЧЕННЯ НАЧЕРКІВ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА З ДИСЦИПЛІН "МАЛЮНОК" І "ЖИВОПИС"

У статті проаналізовано проблему художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з дисциплін "Малюнок" і "Живопис". При підготовці вчителів образотворчого мистецтва виконання начерків є необхідною умовою для підвищення рівня професійної майстерності. Виконання начерків розглянуто як один із найважливіших засобів наочності в навчанні студентів малюнка і живопису. Розкрито специфіку виконання начерків, що є основою творчого та навчального малюнку. Проаналізовано принципи виконання роботи: від загального – до конкретного, від головного – до другорядного.

Представлено матеріали й техніки виконання начерків. Розкрито специфіку процесу роботи над начерком, етапи виконання, цілі й методи його здійснення. Встановлено, що виконання начерків допомагає майбутньому вчителю образотворчого мистецтва швидко оволодіти образотворчими засобами озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення природи й зображення, є умовою для професійного зростання студентів, виявлення їхніх інтересів і задумів з мистецьких дисциплін. Таким чином, виконання начерків – це фундамент, на якому формується професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з дисциплін "Малюнок" і "Живопис".

Ключові слова: учитель образотворчого мистецтва, малюнок, живопис, начерк, художньо-творча діяльність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства перед вищою школою постає завдання підготовки такого спеціаліста, який повинен не тільки володіти вміннями і навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, а головне – бути творчо активним у всіх життєвих ситуаціях. Знання основ образотворчої грамоти дає студенту можливість правильно бачити та розуміти закони побудови форми, точно відтворювати побачене. Проте цього ще недостатньо, щоб набути високого рівня професійної майстерності.

Художньо-творча діяльність надає майбутньому спеціалісту основні знання і навички з питань малюнка, живопису, розвиває творчі можливості, ознайомлює з методами виконання живописних та графічних робіт, матеріалами та обладнанням, вчить працювати з природи, добре знати теорію дисципліни, володіти навичками роботи в різних видах і жанрах живопису, вміти працювати в різноманітних художніх техніках і матеріалах. При підготовці вчителів образотворчого мистецтва виконання начерків є необхідною умовою для підвищення рівня професійної майстерності. Майбутній учитель образотворчого мистецтва, який добре володіє образотворчою майстерністю, повинен вільно володіти матеріалом, добре знати його природу, якості, демонструвати свої творчі вміння.

Усе це повинно досягатись практичними вправами. Вся система практичних завдань покликана закласти основи образотворчої грамоти, сприяти утвердженню професійних навичок виконання етюдів, начерків, довготривалих робіт, різноманітних за складністю.

Актуальність наукових досліджень. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди надавалась належна увага, положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних учених С. Коновець, О. Отич, О. Рудницької та інших. Формуванню базових знань та вмінь із образотворчого мистецтва майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували В. Зінченко, Є. Шорохов. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядається в роботах М. Стась. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності висвітлюється О. Кайдановською.

Незважаючи на значну кількість досліджень, психолого-педагогічні аспекти значення начерків у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначені недостатньо, зазначена проблема не отримала детального висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

Мета статті полягає в розкритті специфіки процесу роботи над начерком, етапах його виконання та аналізу принципів виконання роботи: від загального – до конкретного, від головного – до другорядного. Встановлено, що виконання начерків допомагає швидкому оволодінню образотворчими засобами, озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення природи й зображення, є умовою для професійного

зростання студентів, виявлення їхніх інтересів і задумів.

Виклад основного матеріалу. Процес створення начерків динамічний і активний, він сприяє мобілізації творчих сил студентів, викликає необхідність здійснювати пошуки образотворчих засобів, методів вирішення зображення з метою досягнення найбільшої виразності й образності трактування зображуваного. Начерки виконуються не тільки з метою збору натурального матеріалу для подальшого виконання художньої роботи, але й для професійного удосконалення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Начерк – це малюнок, що показує лише найважливіші, загальні риси того, що повинно бути зображене. (Прикладом є роботи, виконані у 1843 р. Т. Шевченком коли він відвідав Україну та зробив багато зарисовок, етюдів, начерків, а також композицій до майбутніх картин) [1: 284]. Начерк – це невеликий графічний, живописний твір, створений художником у швидкій, легкій манері. Призначається для швидкого відображення на полотні будь-яких задумів або спостережень у ході поточної роботи. Малюнок може бути виконаний з природи, з пам'яті або бути плодом уяви художника. Найчастіше начерк виконується олівцем і за своїм змістом наближається до ескізу [2: 306].

Начерки допомагають майбутньому спеціалісту розвивати спостережливість, вміння гостро і точно схоплювати найголовніше в природі й відкидати другорядне, несуттєве. Гостре почуття приходить не відразу, і саме начерки пробуджують здатність відтворювати побачене як яскравий образ і довго утримувати його в пам'яті студента. Ця якість вкрай необхідна майбутньому вчителю образотворчого мистецтва. Досвідчені вчителі образотворчого мистецтва використовують безліч графічних прийомів і засобів, різноманітні лінії, штрихи, плями, намагаючись якомога повніше задіяти можливості матеріалу. Застосовують змішані техніки двох і трьох матеріалів для отримання більшої виразності.

Кожен графічний матеріал володіє своїми специфічними зображувальними властивостями. Пером і тушшю роблять невеликі витончені начерки з тонкою і лаконічною лінією і малою кількістю тону. У пір'євому начерку, як і в начерку олівцем, особливо важливою є лінія.

Залежно від мети, завдань, умов, начерки виконуються різними способами і матеріалами. Найчастіше – лініями без ґрунтового моделювання форми; лініями з тоновим опрацюванням форми, із застосуванням елементів схеми побудови. Іноді начерки можуть виконуватися тоном, плямою. Матеріали, що застосовуються при начерках, дуже різноманітні. Це графітні олівці різної м'якості, кольорові олівці, туш (пензлем мокрим і сухим, а також пером), соус (мокрый і сухий), сангіна, пастель, однотонна акварель, вугілля, крейда (на тонованому папері, картоні).

Швидкі малюнки – начерки й замальовки з природи – виконують важливу роль у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з дисциплін "Малюнок" і "Живопис".

Виконуючи начерк, студент використовує основний образотворчий засіб – лінію, майже не додаючи до неї ні штрихів, ні уточнень із виправленнями. Але більше промальований начерк, або замальовка, включає легке штрихування, а також розтирання, що має за мету передати в зображенні враження об'ємності й освітленості об'єкта. Ще більш докладним зображенням є етюд. Це теж результат швидкого малювання, але тут художник здійснює роботу, спрямовану на вивчення предмета, тому він є більш тривалим за часом виконання [3: 72].

Усі графічні зображення, які виконуються художником, як правило, не є самоцілью: вони становлять необхідну сутність життя й діяльності творчої людини. Будь-який начерк, не говорячи вже про інші швидкі малюнки, стає для майстра живим матеріалом спостережень, вражень, міркувань і обов'язково коли-небудь знаходить творче застосування. На основі такого образотворчого матеріалу може виникнути задум, втілення якого починається з дуже важливого для художника етапу роботи над майбутньою картиною або творчим малюнком це виконання попереднього ескізу.

Короточасні зарисовки – це стисла, скупа за засобами розповідь про те, що зображується. У довгостроковому малюнку лаконічно, досить переконливо передається освітлення, об'ємна форма, деякі важливі деталі. На відміну від тривалого, довгострокового малюнка, де ґрунтовно опрацьовуються навіть найдрібніші деталі складного цілого, начерки з природи найчастіше фіксують загальне враження, найголовніше в об'єктах зображення або ж, навпаки, окремі начерки природи. Водночас начерк не менше, ніж тривалий малюнок, повинен правильно передавати форму, пропорції, обсяг, просторове розташування предмета, психологічний стан зображуваного студентом. Характерна особливість начерку – простота, узагальненість, широта в передачі форми об'єкта. Студент із найбільш можливою швидкістю малює те, що зацікавило, привернуло його увагу. Нерідко образи та враження доповнюються накопиченими раніше, будять творчу активність, народжують задум майбутнього твору [4: 413].

Начерк – це не точна копія, не протокольний виклад побаченого, а загальна, образна, лаконічна інтерпретація зображуваного. Виконуючи таку роботу, майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен свідомо відволікатися від дрібниць, другорядних деталей, зосереджуючи свою увагу на найголовнішому, прагнучи виразити зміст зображуваного об'єкта або сюжету, створити його збірний образ. Великою якістю хороших начерків є наявність у них відчуттів, настроїв, відповідних зображуваному сюжету [5: 71–73].

Начерки можуть виконуватися з навчально-пізнавальною метою. У цьому випадку малюнок є засобом вивчення природи, навколишнього життя й накопичення професійних знань та умінь. Інше творче завдання ставиться перед студентом під час виконання начерків і зарисовок з метою опрацювання деталей, окремих образів того чи іншого великого твору. Необхідність передавати в начерках найголовніше, характерне ставить перед студентами задачі досягнення виразності, образної характеристики зображуваного, що є важливим засобом залучення до процесу творчості. Особливого значення набуває начерк для розвитку зорового сприйняття, спостережливості студента, адже в цьому випадку він змушений відкидати деталі, прагне декількома лініями, штрихами схопити лише найсуттєвіше, характерне [4: 411–414].

Процес створення начерків викликає у студентів зацікавленість, робить роботу творчою. Важливою є та обставина, що студенти бачать результати своєї праці, можуть швидко виконувати декілька начерків того самого об'єкта. У них є можливість експериментувати, шукати, здійснювати цікаву і продуктивну творчу роботу [6: 162–165].

Потрібно активніше використовувати начерки в процесі виконання навчальних завдань з малюнка, живопису. Сюжетне й тематичне малювання виконується також у педагогічній практиці вчителя образотворчого мистецтва, коли йому потрібно виконувати малюнки з поясненнями до уроків, ілюструвати, доповнювати словесний виклад навчального матеріалу. Систематичні заняття значною мірою сприяють оволодінню цим видом малювання.

Ефективний розвиток творчих здібностей студентів можливий лише за умови активної цілеспрямованої діяльності впродовж усього періоду підготовки бакалаврів (галузь знань: 0101 – Педагогічна освіта, напрям підготовки: 6.010101 – Дошкільна освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво й напрям підготовки: 6.010102 – Початкова освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво). Важливо, щоб ця підготовка була належним чином організована і забезпечувала вирішення конкретних задач, пов'язаних з освоєнням образотворчої грамоти, розвитком здібностей, удосконаленням умінь і навичок з малюнка, живопису.

Студенти починають займатися начерками що передбачені програмою вже на перших етапах навчання. У програмі зазначені матеріали для виконання малюнка, які необхідно освоїти, виконання начерків допомагає систематизувати заняття, забезпечити відповідну послідовність в оволодінні навичками швидкого малювання, створює достатні передумови для подальшої самостійної роботи студентів. Студенти повинні добре розуміти задачі, специфіку й методи створення начерків, одержувати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку в цьому напрямі малювання, вирішувати в процесі роботи не тільки навчальні, але і творчі проблеми. Щоб правильно і впевнено малювати різні об'єкти, потрібно знати принципи їх будови, мати достатній попередній досвід. Звідси виникає необхідність вивчення широкого кола об'єктів за допомогою начерків, які допоможуть знайти загальні риси в побудові порівняно схожих предметів.

На всіх етапах виконання начерку потрібно прагнути виявити загальне враження від намальованого об'єкта, дати цілісне уявлення про нього. Процес роботи над швидкими зарисовками може значно сприяти формуванню і розвитку навичок цілісного бачення природи й зображення. Виконання швидких, лаконічних начерків сприяє формуванню цілісного бачення у студентів. Помітна допомога в цій справі – використання матеріалів і техніки виконання начерків, що дозволяють малювати широко, узагальнено. До них належать вугілля, сангіна. Особливо слід підкреслити значення роботи пензлем як засобом, що сприяє досягненню цілісності, узагальненості зображення.

Дуже важливою особливістю начерків є їх лаконізм. У начерках віддзеркалюються переважно головні, найістотніші характеристики об'єктів, що зображуються. Це стисла, лаконічна образотворча розповідь про побачене, задумане. Розповідь при цьому виразна, загострена, нерідко має безперечні художні переваги. "Швидкий" і "незакінчений" начерк, виконаний майстром ментально, може бути життєво правдивішим і художньо ціннішим за ретельно виписаний твір" [7: 134].

Важливе значення в оволодінні умінь цілісно й лаконічно виконувати начерки має силуетне малювання, коли основна увага спрямована на характеристику цілого, передачу загальних контурів предмета, його маси, силуету. Найчастіше такі начерки роблять пензлем і одноколірною (чорною або коричневою) аквареллю, тушшю або створюють силуетне зображення за допомогою вугілля чи темної сангіни. Загальна принципова установка при виконанні швидких начерків така: у максимально короткий термін осмислити майбутню роботу, оцінити характерні особливості об'єкта й швидко зобразити його за допомогою графічних засобів.

Чималу роль у прискоренні процесу створення зображення в начерках виконує також раціональний, методично обґрунтований принцип виконання роботи: від цілого – до частин, від головного – до другорядного. Починаючи роботу над начерками зі встановлення цілого, з характеристики великих мас, студент швидше і впевненіше здійснює процес створення зображення. Використовуючи такий принцип роботи, легше досягти лаконізму й виразності начерків. Тверде засвоєння й уміле дотримання методичної послідовності створення зображення в начерках особливо важливе для майбутнього вчителя, якому належить надалі передавати свої знання школярам.

Творчий підхід до процесу створення начерків означає відмову від шаблонних, стереотипних прийомів їх виконання й вимагає в кожному конкретному випадку відповідних виразних засобів, оригінальних

рішень.

Велике значення має систематична самостійна робота студентів над малюнками і начерками. Вона не тільки доповнює практичні заняття, але й сприяє розвитку і вдосконаленню багатьох важливих якостей і навичок. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від ряду умов. Вагомою є активність самих студентів, розуміння ними значення і завдань таких зарисовок, регулярність їх здійснення, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації і керівництві самостійною роботою, яка повинна бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично [6: 165].

Студентам потрібно поступово, послідовно, у методично обґрунтованому порядку вивчати різноманітну тематику при проведенні самостійних зарисовок з природи, із пам'яті, уявлення й уяви. Під час практичних занять і самостійної роботи студентам потрібно частіше практикуватися у вирішенні творчих завдань: малювання з природи, з уявлення і уяви на різні теми; виконання начерків різноманітних об'єктів у складних положеннях; створення сюжетних зарисовок на основі спостережень, творчої інтерпретації.

Важливо, щоб студенти постійно знаходилися в стані творчої активності, творчого пошуку й регулярно удосконалювалися в такому малюванні, де потрібна пам'ять, уява, де необхідно проявляти ініціативу й ухвалювати самостійні рішення. Заняття з виконання начерків якнайкраще сприяють у цьому. Видатний художник і педагог П. Чистяков відзначав: "... у малюванні важливо робити з пам'яті короткочасні (п'яти – і десятихвилинні) начерки і вправлятися у створенні композиційних малюнків..." [8: 213].

Студенти повинні твердо засвоїти принципи послідовного здійснення процесу створення начерку. Починаючи його виконання, слід заздалегідь розглянути об'єкт зарисовки, визначити його істотні, найцікавіші особливості, уявити собі задачі й кінцевий результат роботи. І все це доводиться робити протягом дуже невеликого часу, іноді майже миттєво.

Висновки. Таким чином, заняття з начерків активно сприяють розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формуванню його особистості і зростанню професійної майстерності. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних задач, послідовне освоєння методів виконання начерків допоможуть оволодіти цим видом образотворчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Энциклопедический словарь юного художника / [сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков]. – М. : Педагогика, 1983. – 416 с. : ил.
2. Популярная художественная энциклопедия : Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / [гл. ред. В. М. Полевой; ред. кол. : В. Ф. Маркузон, Д. В. Сарабянов, В. Д. Синюков]. – М. : Сов. Энциклопедия. Книга II. М-Я, 1986 – 432 с. : 32 л. ил.
3. Гинзбург И. П. П. Чистяков и его педагогическая система / И. П. Гинзбург. – Л. – М., 1940. – 146 с.
4. Піддубна О. М. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів "малюнок" й "живопис" при виконанні начерків // Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи розвитку : [зб. наук. праць] / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2012. – С. 410–415.
5. Піддубна О. М. Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом / О. М. Піддубна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип 67. – С. 70–73.
6. Піддубна О. М. Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / О. М. Піддубна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2012. – № 22 (257) листопад. – С. 161–167.
7. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием : [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с. : ил.
8. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 310 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Entsiklopedicheskii slovar' yunogo khudozhnika [Young Artist's Encyclopedic Dictionary] / [Red. N. Platonova, V. Siniukov]. – M. : Pedagogika, 1983. – 416 p. : il.
2. Populiarnaia Khudozhestvennaia entsiklopediia : Arkhitektura. Zhyvopis'. Skul'ptura. Grafika. Dekorativnoie isskusstvo [Popular Artistic Encyclopedia : Architecture. Painting. Plastic Art. Graphic Arts. Decorative Art] / [gl red. V. Polevoy; red. kol. : V. Markuzon, D. Sarabianov, V. Siniukov]. – M. : Sov. Encyclopedia. Kniga II. M-Z, 1986 432 p. : 32 l. il.
3. Ginzburg I. P. Chistiakov i yego pedagogicheskaia sistema [Chistiakov and His Pedagogic System] / I. P. Ginzburg. – L. – M., 1940. – 146 p.
4. Pidubna O. M. Rozvytok tvorchykh zdibnosti studentiv u protsesi vyvchennia predmetiv "maliunok" i "zhyvopys" pry vykonanni nacherkiv [Development of Students' Creativity During Learning of Such Subjects as "Imagery" and "Painting" during Drafting] / O. M. Pidubna // Estetychne vykhovannia ditei ta molodi : teoriia, praktyka, perspektyvy rozvytku [Aesthetic Bringing up Children and Youth : Theory, Practice, Prospective] : [zb. nauk. prats'] / za red. O. Dubaseniuk, N. Sydorчук. – Zhytomyr : Pub. of Zhytomyr I. Franko State University, 2002. – P. 410–415.

5. Piddubna O. M. Formuvannia tvorchoi aktyvnosti maibutnikh vchyteliv obrazotvorchogo mystetsva u protsesi zaniat' zhyvopysom [Formation of Creative Activity of Future Fine Arts Teachers during Painting Activity] / O. Piddubna // Visnyk Zhytomyr'skogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka [Zhytomyr I. Franko State University Journal]. – 2012. – Vyp 67. – P. 70–73.
6. Piddubna O. M. Organizatsiia konkursiv s vystavok tvorchykh robit studentiv yak innovatsiinyi metod profesiinoi pidgotovky maibutniogo vchytelia obrazotvorchogo mystetsva [Organization of Competitions and Exhibitions of Students' Artistic Works as the Innovative Method of Training of Future Fine Arts Teachers] / O. M. Piddubna // Visnyk Lugans'kogo natsional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Pedagogichni nauky) [Luhansk Taras Shevchenko National University Journal (Pedagogic Sciences)]. – 2012. – № 22 (257) November. – P. 161–167.
7. Rostovtsev N. Razvitiie tvorcheskikh sposobnostei na zaniatiakh risovaniem [Development of Creativity during Painting Lessons] : [ucheb. posobiie dlia studentov khudozh.-graf. fak. ped. in-tov] / N. Rostovtsev, A. Terentiev. M. : Prosveschenie, 1987. – 176 p. : il.
8. Chistiakov P. Pis'ma, zapisnyie knizhki, vospominaniia [Letters, Notebooks, Recollections] / P. Chistiakov. – M. : Iskusstvo, 1953. – 310 p.

Поддубная О. М. Значение набросков в художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства по дисциплинам "Рисунок" и "Живопись".

В статье проанализировано проблему художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства по дисциплинам "Рисунок" и "Живопись". При подготовке учителей изобразительного искусства, выполнение набросков является необходимым условием для повышения уровня профессионального мастерства. Выполнение набросков рассмотрено как одно из важнейших средств наглядности в обучении студентов рисунку и живописи. Раскрыто специфику выполнения набросков, что является основой творческого и учебного рисунка. Проанализированы принципы выполнения работы: от общего – к частному, от главного – к второстепенному. Представлены материалы и техники выполнения набросков. Раскрыта специфика процесса работы над наброском, этапы выполнения, цели и методы его осуществления. Установлено, что выполнение набросков помогает будущему учителю изобразительного искусства быстрому овладению изобразительными средствами, вооружает практическими умениями и навыками целостного видения природы и изображения, является условием для профессионального роста студентов, выявления их интересов и замыслов по художественным дисциплинам. Таким образом, выполнение набросков – это фундамент, на котором формируется профессиональная подготовка будущего учителя изобразительного искусства по дисциплинам "Рисунок" и "Живопись".

Ключевые слова: учитель изобразительного искусства, рисунок, живопись, набросок, художественно-творческая деятельность, профессиональная подготовка.

Piddubna O. M. The Value of Sketching in Creative Art Activities of Prospective Fine Arts Teachers Specializing in Drawing and Painting.

The article focuses on prospective fine arts teachers' creative art activities. The author states that the latter contribute to basic knowledge acquisition and formation of drawing and painting skills, develop learners' creativity, introduce painting and graphics techniques, materials and equipment needed as well as teach students to draw and paint from life. When training prospective fine arts teachers, sketching is considered to be a prerequisite for improving professional skills. Despite a significant amount of research, the problem under consideration is not thoroughly covered.

Creative art activities of prospective fine arts teachers specializing in Drawing and Painting are analyzed. Sketching is viewed as one of the effective visual means in teaching Drawing and Painting to students. The characteristics of building sketches as the basis for analytic and creative drawings and paintings are revealed. General-to-specific and specific-to-general patterns of sketching are analyzed. Features of sketching, its stages, aims, techniques and materials are described. It is noted that graphic materials possess specific graphic properties. Sketching promotes the development of observation skills, skills to acutely and accurately grasp the most important and to reject minor details, to view life and image holistically, to master visual tools. As a prerequisite for students' professional development, expression of their interests and ideas, sketching is also defined as the basis for prospective fine arts teachers' training.

Key words: fine arts teacher, a drawing, a painting, a sketch, creative art activities, professional training.

УДК 378.091.33:004

М. В. Супрун,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

smv_105@mail.ru.

ORCID: 0000-0002-9825-0635

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Включення інформаційних мультимедійних технологій робить процес навчання більш технологічним і більш результативним. Але головний успіх - інтерес студентів, їх готовність до творчості, потреба в одержанні нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити заняття не схожими один на інше. Це відчуття постійної новизни сприяє розвитку в студентів інтересу до навчання. У статті з'ясовано переваги і можливості технологій мультимедіа, які активно використовуються у наданні інформації. Проаналізовано феномен інформаційних технологій мультимедіа та Інтернет з точки зору наявності в них тих рис, що здатні надати процесу навчання більш ефективну спрямованість. Подано найбільш доцільні напрямки використання інтерактивних мультимедіа в навчанні.

Ключові слова: мультимедійні технології, процес навчання, новизна, можливості, феномен, доцільні напрямки.

Постановка проблеми. В умовах сучасного інформаційного суспільства виникає нагальна потреба інформатизації освіти, мета якої полягає у глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання нових інформаційних технологій, радикального підвищення ефективності та якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства [1: 155].

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без технології мультимедіа – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Окремі форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція, використовуються досить давно. Нині є ПК, що здатні працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа.

Включення інформаційних мультимедійних технологій робить процес навчання більш технологічним і більш результативним. Так, на цьому шляху є труднощі, є помилки, не уникнути їх і в майбутньому. Але є головний успіх – інтерес студентів, їх готовність до творчості, потреба в одержанні нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити заняття не схожими один на інші. Це відчуття постійної новизни сприяє розвитку в студентів інтересу до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки значний внесок у застосуванні засобів мультимедіа у навчальний процес зробили такі науковці як: І. Вернер, Т. Б. Гребенюк, М. З. Грузман, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, І. Г. Захарова, Г. І. Ібрагімо, Г. К. Селевко, А. Г. Усач, О. В. Шликова. Слід відзначити роботи американських дослідників, що займаються вивченням ефективності використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі (Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонассен, М. Кирмайер, У. Рош, К. Сандлер). Учені зазначають, що мультимедійні засоби традиційно використовуються як інформаційні системи і для створення конструкторських навчальних середовищ. На ті ж аспекти використання мультимедіа-технологій у навчанні звертають увагу вітчизняні вчені (Н. Д. Белявіна, А. Є. Борзенко, В. П. Дьяконов, О. В. Разумовська, М. І. Фролов, В. В. Штепа).

Використання мультимедіа у навчальному процесі вищої школи вивчали такі науковці, як О. М. Ващук, який досліджував підвищення якості навчання засобами мультимедійних технологій [2]; Д. Вертипорох аналізує дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу [3].

Мета дослідження – вивчення та аналіз особливостей використання мультимедійних технологій навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У повсякденній практиці під мультимедіа розуміють комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачу працювати в діалоговому режимі з різномірними даними (графікою, текстом, звуком, відео), які організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища.

Великого поширення набули нині пакети, що здійснюють графічні (малювальні) функції та анімаційні (мультиплікація). Застосування засобів мультимедіа значно змінює роль викладача. Його робота стає

більш творчою. Він може більше уваги приділяти індивідуальній допомозі студентам, розвивати у них дослідницький підхід.

Значний ефект в інтенсифікації та індивідуалізації навчання мають саме мультимедійні технології та мультимедійні програмні продукти, які розглядаються в навчальному процесі в декількох аспектах: як предмет вивчення студентом; як інструмент студента для досягнення поставленої викладачем мети; як інструмент викладача у його роботі [4: 153].

Мультимедійні технології в освіті сприяють:

- розкриттю, збереженню індивідуальних здібностей і особистісних якостей студентів;
- формуванню в студентів пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпечення комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності зв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками та мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту, форм і методів процесів навчання і виховання.

Проте мультимедійна технологія навчання зорієнтована насамперед на використання комп'ютера і відповідного програмного забезпечення як засобів навчання. Ця галузь педагогічної діяльності викладача нині ще недостатньо освоєна в навчальному процесі. В перспективі науково обґрунтоване поєднання досконалих типів комп'ютерів з мультимедійними програмними дидактичними засобами дозволить найбільш повно використовувати педагогічні можливості мультимедіа, орієнтованих на реалізацію таких дидактичних проблем:

- інтенсифікацію та оптимізацію навчального процесу;
- індивідуалізацію і диференціацію навчальної діяльності педагогів і пізнавальної діяльності студентів;
- вдосконалення способів представлення студентам навчальної інформації різного виду;
- активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої самостійності в розв'язанні конкретних завдань;
- об'єктивізацію поетапного та підсумкового контролю результатів навчання і розвитку студентів на основі діагностування знань, умінь, навичок, творчих компонентів діяльності та їх зіставлення з цілями навчання з наступним оцінюванням ефективності навчального процесу і (за необхідності) його корекції.

Нині майже всі навчальні заклади мають змогу придбати мультимедійні комплекси, що дає нам змогу використовувати їх на заняттях різної форми. Проаналізуємо феномен інформаційних технологій мультимедіа та Інтернет з точки зору наявності в них тих рис, що здатні надати процесу навчання більш ефективну спрямованість.

Безперечною перевагою і особливістю технології є можливості мультимедіа, які активно використовуються у наданні інформації, а саме:

- можливість "вільної" навігації за інформацією і виходу в основне меню (збільшений зміст), на повний зміст або зовсім з програми в будь-якій точці продукту;
 - можливість виділення в супроводжувальному зображенні, текстовому або іншому візуальному матеріалі слів-посилань, за якими здійснюється негайне одержання довідкової або будь-якої іншої пояснювальної інформації, зокрема й візуальної (технології гіпертексту і гіпермедіа);
 - можливість роботи з різними застосуваннями (текстовими, графічними і звуковими редакторами, картографічною інформацією);
 - можливість зберігання великого обсягу найрізноманітнішої інформації на одному носіїві;
 - можливість збільшення (деталізації) на екрані зображення або його найцікавіших фрагментів, іноді в двадцятикратному збільшенні (режим "лупа") при збереженні якості зображення. Це особливо важливо для презентації електро- та радіо-схем і їх окремих вузлів;
 - можливість порівняння зображення та обробки його різноманітними програмними засобами з науково-дослідницькою або пізнавальною метою;
 - можливість здійснення неперервного музичного або будь-якого іншого аудіосупроводу, відповідного статичному або динамічному візуальному ряду;
 - можливість використання відеофрагментів з фільмів, відеозаписів і так далі, функції "стоп-кадру", покадрового "перегортання" відеозапису;
 - можливість включення в зміст диска баз даних, методик обробки образів, анімації і т.ін.;
 - можливість створення власних "галерей" (вибір) з інформації в продукті (режим "кишеня" або "мої позначки");
 - можливість "запам'ятовування пройденого шляху" і створення "закладок" на екранній "сторінці", що зацікавила;
 - можливість автоматичного перегляду всього змісту продукту ("слайд-шоу") або створення анімованого і озвученого "путівника-гіда" з продукту ("інструкції користувача, що говорить і показує"); включення до складу продукту ігрових компонентів з інформаційними складовими частинами.
- Сучасні інформаційні технології дозволяють створювати засоби навчання не лише з використанням барвистих ілюстрацій, а й різні види відеофільмів (анімацію, документальне та ігрове кіно).

Документальні відеофільми (фрагменти "живого" відео) зарекомендували себе як найбільш ефективний засіб для первинного знайомства з предметом вивчення. Їх широко застосовують під час демонстрації технологічних процесів, роботи машин і тощо. Для пояснення ж механізмів, що лежать в основі процесів, які вивчаються, особливо тих, які не можуть бути відтворені у вигляді відеофільмів, найбільш відповідним інструментом є анімація. Для пояснення ж теоретичних побудов дуже доцільною є так звана анімаційна графіка – графічне розгортання процесів, що вивчаються, заданих, наприклад, аналітично. Сучасні пакети прикладних програм дозволяють графічно зображати вельми складні дво- і тривимірні залежності. Фіксація відповідних слайдів, доповнених текстами пояснень і графікою, дозволяє створити прекрасні фрагменти навчальних матеріалів у вигляді анімаційних фрагментів.

Важливим є використання елементів мультимедіа викладачем під час підготовки навчального матеріалу, а також самим студентом під час виконання індивідуальних завдань, курсових і дипломних робіт, що стає доступним завдяки появі численних достатньо простих презентаційних пакетів. Підготовлений таким способом реферат з текстом, музикою, картинками, фотографіями, мовою, елементами анімації дає набагато сильніший дидактичний ефект, ніж переписування з книг та енциклопедій.

Зважаючи на те, що "використання ММТ у навчанні може позитивно впливати на якість комунікативної взаємодії, будучи засобом підвищення емоційного фону, зацікавленості у спілкуванні, інструментом більш зручного обміну інформацією, встановлення комунікативних зв'язків на великій відстані, а також засобом організації різних видів навчальної роботи", О. П. Пінчук [5: 157] звертає увагу на потенційно небезпечні чинники впливу ММТ на комунікативну сферу. Такими чинниками О. П. Пінчук вважає небезпеку стримування міжособистісного спілкування та зниження рівня грамотності усного і писемного мовлення. Крім того, деякі контролювальні мультимедійні програми досить жорстко реагують на найменшу помилку студента, чим зменшують мотивацію до її використання і навіть сприяють виникненню страху помилки.

Тому, переводячи навчальні курси на мультимедійну основу, ми використовували теоретичні здобутки, котрі полягають, зокрема, в з'ясуванні найбільш доцільних напрямів використання інтерактивних мультимедіа в навчанні. **Ними є такі:**

1. Організація та функціонування навчальних завдань.
2. Подання навчального матеріалу.
3. Організація дискусій.
4. Забезпечення зручного інтерфейсу.

Появу в арсеналі викладача апаратних і програмних засобів, які реалізують ММТ, О. П. Пінчук вважає ознакою сучасності і звертає увагу на проблему аналізу дидактичних особливостей засобів мультимедійних технологій у процесі їх становлення [5: 155]. Необхідність такого аналізу в нашому дослідженні зумовлена тим, що на практиці ще недостатньо реалізований освітній потенціал ММТ.

Розглянемо насамперед спеціалізовані мультимедіа-підручники: їх досить багато, вони значно відрізняються від звичайних саме тим, що розраховані на одночасний або послідовний вплив на різні органи сприймання інформації людиною; крім звичайних текстів, таблиць і нерухомих рисунків, використовуються анімації, фрагменти кінофільмів, які доповнюються шумовими ефектами, голосовим мовленням, музикою, в більш складних випадках – явищами так званої віртуальної реальності, коли предмета чи об'єкта в природі не існує, але ми його відчуваємо і сприймаємо як реальний.

Віртуальна реальність, за визначенням В. Ю. Бикова, це штучно побудований світ, який певним чином відображає і перетворює реальний світ, утворюючи деяке віртуальне середовище. Це світ, у якому можна гнучко змінювати масштаб простору і часу світу реального, створювати і вводити в нього, коригувати в ньому і вилучати з нього об'єкти і процеси віртуального середовища, маніпулювати ними, добудовуючи і адаптуючи цей новий штучний світ до потреб тих, хто його створює і використовує [6: 86].

Висновки. Отже, використання інформаційних технологій в освіті, в тому числі й мультимедійних інформаційних технологій, за рахунок наявності багатьох аналітичних процедур (пошук, сортування, вивірка, порівняння інформації і т. ін.), відкритої структури, дозволяє широко вносити будь-які зміни в зміст навчальної програми залежно від результатів її апробації; дає можливість зберігати й опрацьовувати велику кількість різної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному виді, що сприяє:

- розкриттю та розвитку індивідуальних здібностей студентів;
- формуванню в студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, взаємозв'язку між гуманітарними та технічними науками;
- постійному та динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів [4: 77].

В цілому, мультимедіа є виключно корисною і плідною навчальною технологією, завдяки притаманній їй якості інтерактивності, гнучкості і інтеграції різноманітних типів мультимедійної

навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості студентів та сприяти підвищенню їх мотивації. Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати масиви інформації у більшому об'ємі, ніж традиційні джерела інформації і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань / М. О. Синиця // Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання : [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 418–438.
2. Вашук О. М. Підвищення якості навчання засобами мультимедійних технологій / О. М. Вашук, А. В. Дубів, В. О. Нелюбов // Методологічні основи формування сучасних предметних дидактик. Закарпатський державний університет. – Ужгород, 2009. – С. 340–343.
3. Вертипорох Д. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ / Д. Вертипорох // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск LIX. – Слов'янськ. – 2012. – С. 82–90.
4. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : розв'язання творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : [навч.-метод. посіб]. / С. О. Сисоєва, О. Г. Смілянець – Вінниця : ЦПННМБ, 2006. – 180 с.
5. Пінчук О. П. Дидактичний потенціал мультимедійних технологій у загальноосвітній школі / О. П. Пінчук // Наук. зап. : [зб. наук. статей (Сер. педагогічні та історичні науки)]. – Вип. LXVI / М-во освіти і науки України ; нац. пед. ун-ет ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 264 с.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Synytsia M. O. Vykorystannia multymediinykh tekhnologii u navchal'nomy protsesi VNZ yak zasib formyvannia pedagogichnykh znan' [The Use of Multimedia Technologies in the Educational Process of Higher School as the Method of Formation of Pedagogical Knowledge] / O. M. Synytsia // Profesiina pedagogichna osvita : stanovlennia i rozvytok pedagogichnoho znannia [Professional Pedagogical Education : Establishment and Development of Pedagogical Knowledge] : [monografiia] / sa red. prof. O. A. Dubaseniuk – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 418–438.
2. Vashchuk O. M. Pidvyshchennia yakosti navchannia zasobamy multymediinykh tekhnologii [The Rise of the Quality of Study by Means of Methods of Multimedia Technologies] / O. M. Vashchuk, A. V. Dubiv, V. O. Neliubov // Metodologichni osnovy formuvannia suchasnykh predmetnykh dydaktyk. Zakarpatskyi derzhavnyi universytet [The Methodological Bases of Formation of Modern Objective Didactics. Zakarpattia State University]. – Uzhgorod, 2009. – S. 340–343.
3. Vertypolokh D. Dydaktychni umovy zastosyvannia multymediinykh tekhnologii u navchal'nomy protsesi VNZ [The Didactic Conditions of the Use of Multimedia Technologies in the Educational Process of Higher School] / D. Vertypolokh // Gumanizatsiia navchal'no-vykhovnoho protsesu [The Humanization of Teaching and Educational Process]. – Vypusk LIX. – Sloviansk. – 2012. – S. 82–90.
4. Sysioieva S. O. Pedagogichna tvorchist' : rozv'iazannia tvorchykh fakhovykh zadach zasobamy informatsiinykh tekhnologii [Pedagogical Creative Work : The Solution of the Creative Tasks by Means of Methods of Information Technologies] : [navcn.-metod. posib.] / S. O. Sysioieva, O. G. Smilianets. – Vinnytsia : TsPNNMV, 2006. – 180 s.
5. Pinchuk O. P. Dydaktychni potentsial multymediinykh tekhnologii u zagalnoosvitnii shkoli [The Didactic Potential of Multimedia Technologies at School] / O. P. Pinchuk // Nauk. zap. : [zb.nauk.statei (Ser. Pedagogichni ta istorychni nauky (Ser. Pedagogical and Historical Sciences)]. – Vyp. LXVI. – M-vo osvity i nauky Ukrainy : nats. ped.un-et im. M. P. Dragomanova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2007. – 264 s.
6. Bykov V. Iu. Modeli organizatsiinykh system vidkrytoi osvity [The Models of Organizational Systems of Free Education] : [monografiia] / V. Iu. Bykov. – K. Atika, 2009. – 684 s.

Супрун М. В. Особенности использования мультимедийных технологий учебы в высшем учебном заведении.

Включение информационных мультимедийных технологий делает процесс учебы более технологическим и более результативным. Но главный успех - интерес студентов, их готовность к творчеству, потребность в получении новых знаний и ощущения самостоятельности. Компьютер позволяет делать занятия не похожими один на другое. Это ощущение постоянной новизны содействует развитию в студентов интереса к учебе. В статье выяснены преимущества и возможности технологий мультимедиа, которые активно используются в предоставлении информации. Проанализирован феномен информационных технологий мультимедиа и интернет с точки зрения наличия в них тех черт, которые способны предоставить процессу учебы более эффективную направленность. Поданы наиболее целесообразные направления использования интерактивных мультимедиа в учебе.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, процесс учебы, новизна, возможности, феномен, целесообразные направления.

Suprun M. V. Peculiarities of the Use of Multimedia Technologies of Study in the Higher School.

The inclusion of information multimedia technologies makes the process of study more technological and more effective. But the main success is the interest of students, their readiness for work, the necessity of getting new knowledge and the feeling of independence. The computer allows making study different. This feeling of constant novelty promotes the development of students' interest to study. Today one of the perspective ways of informatization of education is the introduction and the use of multimedia technologies, which allow not only improving the level of educational cognitive process, but increasing the level of information culture of students. The article deals with peculiarities of the use of multimedia technologies in the process of study in the higher school. The advantages and possibilities of multimedia technologies are found out, which are active used in the giving of information. The phenomenon of information multimedia technologies and the internet is analyzed from the point of view of availability in them such features, which are capable to give more effective direction to the process of study. The most expedient ways of the use of interactive multimedia in the study are proposed.

Key words: *multimedia technologies, process of study, novelty, possibilities, phenomenon, expedient ways.*

УДК 378.091.33:656.7.052.4

С. В. Тимченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету)

lana2010_68@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8627-1220

МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

У статті розглянуто значення міжособистісної взаємодії в процесі формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.

Висвітлено важливість ефективного міжособистісного взаємозв'язку в режимі спілкування "студент – студент" і "викладач – студент". Визначено, що саме викладач авіаційного вищого навчального закладу забезпечує умови для суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії студентів. Встановлено провідну роль міжособистісної взаємодії в процесі формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.

Ключові слова: міжособистісний взаємозв'язок, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, викладач авіаційного вищого навчального закладу, авіафахівець.

Постановка проблеми. Проблемі міжособистісної взаємодії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом (УПР) та викладачів авіаційних вищих навчальних закладів, на жаль, досі не приділялось уваги. Проте для ефективного, якісного й успішного формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР як студентам, так і викладачам, необхідно визначити моделі взаємодії, що відбуваються між ними, а також сформувані взаємини, які б уможливили формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР.

Основним завданням дослідження виступає аналіз теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних учених до проблеми міжособистісної взаємодії в процесі формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження міжособистісної взаємодії зробили такі вчені як Г. М. Андреева (взаємодія як організація спільної діяльності людей), О. О. Бодальов (особистість і спілкування), Є. І. Головаха, Н. В. Паніна (психологія людських взаємин), М. С. Каган (проблема міжсуб'єктних стосунків), Я. Л. Коломинський (психологія взаємовідносин у колективі), В. М. М'ясищев (психологія стосунків), М. М. Обозов (психологія міжособистісних стосунків), Б. Д. Паригін (соціально-психологічний клімат у колективі), Є. В. Руденський (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів), Є. В. Цуканова (психологічні труднощі міжособистісного спілкування), Дж. Тібо і Г. Келлі (модель діадичної взаємодії) та ін.

Метою статті є дослідження теоретичних аспектів міжособистісної взаємодії в процесі формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР.

Виклад основного матеріалу. Професіонал групи "людина – техніка", до якої ми відносимо професію диспетчера УПР, повинен мати широкий кругозір у області багатьох наук. Але навіть при найвищому рівні розвитку техніки участь людини необхідна, так як важливу роль у професійній діяльності диспетчера УПР відіграє комунікативний аспект, котрий передбачає численні контакти з людьми. Люди постійно знаходяться в нерозривних контактах: на роботі чи вдома, в сім'ї чи на навчанні, на вулиці чи під час відпочинку. Такі контакти називаються міжособистісними відносинами. Вони не є однаковими, а найбільш міцними є відносини, котрі склалися в процесі сумісної діяльності, відображуючи об'єктивні виробничі відносини між працівниками. Ми погоджуємось з думкою К. К. Платонова, який стверджував, що "ефективність і надійність діяльності екіпажу та стан взаємодії між екіпажами, диспетчерами й службами наземного забезпечення польотів залежать не лише від індивідуальних якостей і професійного досвіду окремого спеціаліста, а й від порозуміння всіх учасників у загальній справі, та від взаємних міжособистісних відносин у кожній групі" [1: 173]. Підрозділ диспетчерів УПР – це реально існуюча й організована група спеціалістів, яка виконує спільну виробничу діяльність, і для якої характерне спілкування. За К. К. Платоновим "спілкування – це взаємодія людей у групах на основі взаємного психічного відображення один одного, результатом якого є їх міжособистісні відносини" [1: 175]. Рано чи пізно нездорові міжособистісні відносини в диспетчерському підрозділі можуть призвести до пониження якості роботи і стати перешкодою для безпеки польотів.

Безперечно, для майбутнього диспетчера УПР важлива не лише передача спеціальних знань, а й міжсуб'єктне спілкування викладача зі студентом, яке передбачає процес вироблення нової інформації, загальної для тих, хто спілкується, такої, що породжує їх духовну спільність. Кожне повідомлення в спілкуванні розраховане на його інтерпретацію співрозмовником, тобто під час такого спілкування відбувається прямий і зворотний зв'язок. В умовах сьогодення корінним чином повинні змінитися ролі

викладача й студента: викладач повинен виконувати роль менеджера, а не роль інформатора, а студент із об'єкта повинен перетворитися в суб'єкт взаємодії. Суб'єкт-суб'єктне спілкування забезпечує переорієнтацію навчально-професійного спілкування на творчу діяльність, тобто достатньо напружену спільну творчу діяльність з досягнення нових результатів, набуття нових знань, пізнання правил, моделей діяльності й відносин, станів особистості. Для підготовки та організації педагогічної взаємодії варто також дотримуватись концепції "свободи навчання", яку запропонував американський учений К. Роджерс, згідно якої зміст предмета сприймається кожною особистістю крізь призму "безпосереднього його ставлення до власних турбот, інтересів і мети"[2].

Сучасна педагогіка та психологія вищої школи акцентує увагу на суб'єкт-суб'єктному підході в навчанні й вихованні молодих фахівців. Цей підхід пов'язаний із діалогічною взаємодією особистостей на рівноцінній основі. Особистісний діалог рівноправних партнерів спільної діяльності вимагає від його учасників визнання рівнозначності особистостей, що вносять творчий внесок у розвиток єдиної педагогічної системи. Мова йде про створення діалогічної системи, а саме групового об'єкта, який вирішує спільні задачі розвитку її учасників відповідно до цілей кожного з них і спільних завдань для обох, а не про окремого суб'єкта (викладача вищої школи), що "впливає" на інший об'єкт (суб'єкт).

Гуманістично орієнтована професійна підготовка майбутніх диспетчерів УПР є передумовою ефективної професійної діяльності; специфікою такої підготовки є те, що вона будується на засадах діалогічної взаємодії, у центрі якої – особистість з її унікальним ставленням до світу й людей. Сьогодні діалогічні технології навчання, які є складовою діалогічної взаємодії, передбачають створення такого комунікативного середовища, яке максимально розширює простір співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні між учасниками навчально-виховного процесу. Органічною його складовою є активність учасників діалогічної взаємодії, при якій активність викладача не повинна домінувати над активністю студентів, тому що завданням педагога є створення умов для розвитку ініціативи тих, хто навчається.

Створення сприятливої, комфортної атмосфери стосунків між учасниками педагогічного процесу, встановлення між ними багатоаспектної комунікації є умовою оптимального особистісного і професійного розвитку майбутнього авіафахівця. Комфортність у педагогічній взаємодії забезпечується міжособистісним сприйняттям суб'єктів педагогічного процесу. Атмосфера педагогічної взаємодії залежить також від зовнішніх умов навчального процесу, які є сприятливими для суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента. Такими умовами є: відсутність просторових бар'єрів, що ускладнюють взаємодію, і забезпечення просторової рівноправної позиції учасників взаємодії [3].

Організація суб'єкт-суб'єктного або діалогічного спілкування – одне з основних завдань викладача. Існують дві форми діалогу в діалогічних відносинах: внутрішній і зовнішній. Викладач повинен забезпечити відповідні умови для виникнення цих форм діалогу. Для внутрішнього діалогу при створенні умов викладач може проектувати ситуаційні завдання наступного характеру: вибір рішення з альтернативних; вирішення проблемних ситуацій і завдань невизначеного характеру; висування гіпотез або пропозицій; пошук суджень щодо певного факту. Для створення умов зовнішнього діалогу проектується: обмін ідеями й поглядами; дискусія; колективна генерація ідей; опонування ідей, пропозицій і доказів; аналіз ідей і гіпотез. Щоб простимулювати зовнішній діалог заздалегідь передбачаються ситуації, коли виникають запитання й надається можливість висловити свою точку зору для кожного з учасників діалогічної взаємодії.

Орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у формуванні комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР вимагає від викладача дотримання певних вимог, а саме: установка на партнерство у спілкуванні; створення позитивного емоційного мікроклімату в групі за допомогою комунікативної діяльності, уникнення бар'єрів спілкування й стресогенних факторів; урахування рівня знань і умінь студентів; обговорення під час занять різних поглядів на проблеми професійного спілкування диспетчера УПР; здатність до співчуття й співпереживання; евристичний стиль викладання й спілкування зі студентами, що спонукає їх мислити, шукати способи розв'язання суперечностей, робити самостійні висновки; створення невимушеної атмосфери спілкування; організація колективної співпраці й взаємодії пошуку компромісу; уміння зрозуміти іншого; уміння слухати й чути партнера; спрямування діалогу як на розв'язування предметних завдань, так і на оптимальне спілкування студентів; реалізація внутрішнього й зовнішнього діалогу кожного студента шляхом педагогічного стимулювання діалогу думок і поглядів особистостей; стимулювання комунікативної активності студентів за допомогою різних форм діалогічної взаємодії.

Безперечним є той факт, що діалогічність навчальної взаємодії забезпечує високий рівень активності особистості, як викладача, так і студента, створює умови для сприятливого емоційного клімату навчання і успішного перебігу соціально-психологічних процесів у студентському колективі.

Отже, міжособистісна взаємодія відіграє велику роль у процесі формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР, а організатором освітнього середовища в авіаційних вищих навчальних закладах, безсумнівно, є викладач, який забезпечує умови для суб'єктно-суб'єктної педагогічної

взаємодії та міжособистісної взаємодії студентів, узгоджує це середовище з їхніми потребами, професійними інтересами, підтримує його розвиток, поступово залучаючи студентів до його вдосконалення або модифікації.

Взаємодію можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, при якій результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія "взаємодія" охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів. Однак кожна з наукових галузей вносить свою специфіку в поняття "взаємодія".

Так, у соціальній психології поняття "взаємодія" досліджувалося низкою вчених. Г. М. Андреева розглядає взаємодію як форму організації конкретної діяльності людей. О. М. Ільїна, С. І. Ємець описують взаємодію через інтеракцію, пояснюючи тим, що сукупність індивідів, що знаходяться у психічній взаємодії, створює соціальну групу, і ця взаємодія зводиться до обміну різними уявленнями, почуттями, бажаннями та психічними переживаннями. Дослідження В. М. Куниціної, Н. В. Казаринової, В. М. Погольші присвячені міжособистісному спілкуванню, де міжособистісна взаємодія виступає структурним елементом і визначається різними рольовими рівнями спілкування.

Новий глумачний словник української мови (укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпущко) розтлумачує слово "взаємодія" як взаємний зв'язок між предметами у дії, а також як погоджену дію між ким-небудь [4: 188]. У словнику за редакцією А. В. Петровського термін "міжособистісна взаємодія" розглядається, у вузькому змісті, як система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти [5: 52]. Зауважимо, що до структури взаємодії входять: суб'єкти взаємодії, взаємний зв'язок, взаємний вплив один на одного, взаємні зміни суб'єктів спілкування. При цьому взаємодія складається з дій, які визначають: діючий суб'єкт; об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; метод дії чи спосіб використання засобів впливу; реакцію індивіда, на якого впливають, чи результат дії (С. В. Руденський) [6].

Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М. М. Обзов, М. П. Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність і спільну діяльність, виділяючи когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. Отже, автори цього підходу наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Взаємодії як взаємозалежному обміну діями, організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, приділяє увагу Л. Е. Орбан-Лембрик. Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера. Спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує і координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією і взаємодією [7].

Без сумніву, міжособистісні відносини найліпше представлені у працях О. О. Бодальова, у яких вони аналізуються як соціальна перцепція, де взаємодія суб'єктів представлена з точки зору взаєморозуміння індивідів. Іншим напрямом дослідження міжособистісних відносин є та їх сторона, що пов'язана з емпатією й атракцією. Акцентується увага на властивості привабливості у процесі взаємодії, які визначаються або внутрішніми характеристиками об'єкта симпатії, або його соціально-рольовим статусом [8]. Використання прийомів атракції сприяє позитивному ставленню співрозмовників один до одного. Наразі відомо, що не кожен викладач уміє викликати симпатію студентів до себе. Для досягнення такої мети необхідно навчитись використовувати деякі прийоми, а саме: звертання до студента на ім'я; вислуховування студентів, розуміння їхніх проблем тощо.

На сьогодні, серед численних поведінкових форм у міжособистісній взаємодії найбільшу увагу соціальних психологів привертають деструктивні форми взаємодії, конфліктна взаємодія, взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка у взаємодії [7]. Однією з важливих складових міжособистісної взаємодії є вміння студентів і викладачів запобігати конфліктним ситуаціям у навчальному процесі, у різних формах позааудиторної роботи, а також здатність конструктивно вирішувати їх. Варто зазначити, що існують і позитивні сторони конфлікту у вищій школі. Однією з них є активізація соціальних зв'язків у студентському колективі, які стають більш динамічними й мобільними, тому що згуртування є важливим моментом для студентських колективів, що особливо яскраво проявляється в ході вирішення тієї чи іншої конфліктної ситуації. Безперечним є той факт, що саме вирішення конфлікту зміцнює співробітництво учасників навчально-виховного процесу, які працюють над

вирішенням спільних проблем. Перші позитивні результати з'являються в процесі діалогічної взаємодії, в яку включаються викладачі й студенти, якщо вирішення педагогічного конфлікту переходить у конструктивну площину.

На думку вчених, психологічні властивості притаманні міжособистісному зв'язку суб'єктів взаємодії. У процесі міжособистісної взаємодії беруть участь, як мінімум, дві людини, і кожна з них є активним суб'єктом. У взаємодію вступають два суб'єкти, ставлячи перед собою певні цілі та обираючи засоби для їх досягнення з оцінкою результатів [9].

Цілком погоджуємось, що психологічна сумісність, яка на них базується, – це вищий інтегративний рівень сумісності людей, яка характеризує глибокий, змістовий бік взаємодії і зумовлює її ефективність [10: 71–72].

За певних умов відсутність сумісності в групі людей може спричинити конфлікт. Проте С. Д. Максименко зазначає, що суперечності в міжособистісних стосунках не завжди спричиняють конфлікт: чимало з них розв'язуються шляхом домовленості, досягнення консенсусу. У групах, які вже сформувалися і члени яких мають достатній досвід спільного співжиття, суперечності виникають не так часто, як у новостворених. Це пов'язано з тим, що завдяки взаємопізнанню та взаємній адаптації досягається такий рівень сумісності членів, коли небезпека розв'язання конфлікту зводиться до мінімуму. У групах, які перебувають у стадії становлення і розвитку, суперечності часто завершуються конфліктами. Причинами цього можуть бути психофізіологічна та соціально-психологічна несумісності, важкий характер окремих членів, завищена самооцінка тощо [10: 70–73]. Вік та індивідуальність суб'єктів навчання відіграють велику роль. Швидкість зміни особистісних диспозицій часто викликає сильні протиріччя, котрі можуть виявлятися у вигляді міжособистісних конфліктів та кризових явищ.

Отже, в умовах сьогодення процес реформування вищої школи вимагає від викладача вміння переорієнтувати власну діяльність на розвиток особистості студента. Для того, щоб навчання допомогло студенту стати цікавою особистістю, потрібне його повноцінне включення в творчу результативну навчальну й особистісну взаємодію з масштабними особистостями, якими мають бути викладачі авіаційного вищого навчального закладу. Нормативно-змістовим регулятором такої взаємодії повинна стати педагогічна етика як цілісно осмислена система поведінки викладача, що ґрунтується на моральних засадах, і яка проголошує основний принцип взаємин викладача й студента – суб'єкт-суб'єктну основу, що базується на діалозі учасників.

Висновки. У процесі навчання в авіаційному вищому навчальному закладі майбутні диспетчери УПР безпосередньо вступають у взаємодію один з одним, з викладачами. Таким чином, міжособистісна взаємодія – це така форма соціальних відносин, у яких здійснюється безпосереднє спілкування окремих індивідів, що уможливує формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР, у процесі якого необхідно чітко вибудувати ефективний міжособистісний взаємозв'язок у режимі спілкування "студент – студент" та "викладач – студент".

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Платонов К. К. Основы авиационной психологии : [учебн. для сред. спец. учеб. заведений граждан. авиации] / К. К. Платонов, Б. М. Гольдштейн. – М. : Транспорт, 1987. – 222 с.
2. Роджерс К. К науке о личности // История психологии XX век / Под редакцией П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Академический проект, 2003. – С. 685–714.
3. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. В. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Вип. 19. – 2005. – С. 3–16.
4. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-е вид., випр. – К. : Видавництво "АКОНІТ", 2001. – 864 с.
5. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Руденский Е. В. Социальная психология : [курс лекцій] / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 224 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.
8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
9. Москаленко В. В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 6 (38). – С. 22–36.
10. Максименко С. Д. Загальна психологія : [навч. посіб.] / С. Д. Максименко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Platonov K. K. Osnovy avyatsyonnoy psykholohyy [Basic Foundation of Aviation Psychology] : [uchebn. dlya sred. spets. ucheb. zavedenyyu hrzhdan. avyatsyy] / K. K. Platonov, B. M. Hol'dshteyn. – M. : Transport, 1987. – 222 s.
2. Rodzhers K. K nauke o lychnosty [To Science about Personality] // Ystoryya psykholohyy XX vek / Pod redaktsyey P. Ya. Hal'peryna, A. N. Zhdan. – M. : Akademycheskyy proekt, 2003. – S. 685–714.
3. Ravchyna T. V. Orhanizatsiia vzaemodii studentiv z osvitimim seredovyschem u vyshchiiy shkoli [The Organization of Students' Interaction with Educational Environment at Higher School] / T. V. Ravchyna // Visnyk Lvivskoho universytetu [Lviv University Scientific Journal]. – Seriiia pedahohichna. – Vyp. 19. – 2005. – S. 3–16.

4. Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy [New Thesaurus of Ukrainian Language] : u 3-kh t. / [uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko]. – 2-e vyd. , vypr.– K. : Vydavnytstvo "AKONIT", 2001. – 864 s.
5. Psykholohyya. Slovar' [Psychology. Thesaurus] / [pod obshch. red. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho]. – 2-e yzd. , yspr y dop. – M. : Polytyzdat, 1990. – 494 s.
6. Rudenskyy E. V. Sotsyal'naya psykholohyya [Social Psychology] : [kurs lektsyy / E. V. Rudenskyy. – M. : YNFRA-M, 1997. – 224 s.
7. Orban-Lembryk L. E. Sotsial'na psykholohiya [Social Psychology] / L. E. Orban-Lembryk. – K. : Akademydav, 2003. – 446 s.
8. Obozov N. N. Psykholohyya mezhlychnostnykh otnoshenyy [Psychology of Interpersonal Interaction] / N. N. Obozov. – K. : Lybyd', 1990. – 192 s.
9. Moskalenko V. V. Osoblyvosti doslidzhennya sotsializatsiyi osobystosti v intersub'yektniy paradyhmi [Research Peculiarities of Personality Socialization in Interpersonal Paradigm] / V. V. Moskalenko // Sotsial'na psykholohiya [Social Psychology]. – 2009. – № 6 (38). – S. 22–36.
10. Maksymenko S. D. Zahal'na psykholohiya [General Psychology] : [navch. posib.] / S. D. Maksymenko. – 2-he vyd., pererob. i dop. – K. : Tsentr navchal'noyi literatury, 2004. – 272 s.

Тимченко С. В. Межличностное взаимодействие в формировании коммуникативных умений будущих диспетчеров управления воздушным движением.

В статье рассмотрено значение межличностного взаимодействия в формировании коммуникативных умений будущих диспетчеров управления воздушным движением. Освещена важность эффективного межличностного взаимодействия в режиме общения "студент – студент" и "преподаватель – студент". Определено, что преподаватель летного высшего учебного заведения обеспечивает условия для субъект-субъектного педагогического взаимодействия и межличностного взаимодействия студентов. Установлено лидирующую роль межличностного взаимодействия в формировании коммуникативных умений будущих диспетчеров управления воздушным движением.

Ключевые слова: межличностная взаимосвязь, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, преподаватель летного высшего учебного заведения, авиаспециалист.

Tymchenko S. V. Interpersonal Interaction in the Future Air Traffic Controllers Communicative Skills' Formation.

The article deals with interpersonal interaction in the future air traffic controllers communicative skills' formation. For future aviation specialists to obtain knowledge of special subjects is of paramount importance. But modern educational technologies based on dialogic interaction are aimed at creating communicative environment in order to develop interpersonal cooperation of higher school participants. The main task of the research is to analyze scientists' theoretical approaches according to the problem of interpersonal interaction. The importance of interpersonal interaction effectiveness in the communication mode "a student is a student" and "a teacher is a student" is highlighted in the article. A teacher of aviation higher school is specified as a person who provides conditions for pedagogical interaction and students' interpersonal interaction. The organization of dialogic communication is one of the main teacher's objectives. It goes without saying that communication in educational interaction ensures high level of teachers' and students' activity; creates favorable conditions for students' emotional atmosphere and successful psychological processes. Interpersonal interaction is determined as a form of social relations within direct communication of individuals is realized. The paper also defines the leading role of interpersonal interaction in the future air traffic controllers communicative skills' formation. It's proven that comfort in pedagogical interaction is ensured by interpersonal perception of individuals of pedagogic process.

Key words: interpersonal interrelation, pedagogical interaction, teacher of aviation higher school, aviation specialist.

УДК 37.018:355.231(477)(09)

І. В. Тичина,

викладач

(Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова)

irene8383@mail.ru

ORCID: 0000-0003-2793-1668

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ У 20-40 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті досліджені вже відомі підходи до періодизації вчених педагогів та виділений підхід до періодизації підготовки військових фахівців в Україні у 20-40 роках ХХ сторіччя. На підставі суспільно-політичних, економічних та військових реформаторських рішень виділені три етапи розвитку системи підготовки військових фахівців, зазначені рушійні сили та концепція кожного з трьох представлених етапів. Висвітлена мережа українських ВНЗ та результати підготовки військових фахівців на протязі кожного етапу. Обґрунтовано висновок про необхідність подальшого дослідження проблематики у зв'язку з її недостатнім вивченням в наукових колах.

Ключові слова: періодизація, військові навчальні заклади, РСЧА, Головне управління військових навчальних закладів, міжвоєнний період, військові фахівці.

Постановка проблеми дослідження. Проблема розвитку системи підготовки військових фахівців у 1920-1940 роках на території України, як складової частини всієї історії вітчизняної військово-педагогічної науки загалом, донині залишається ще порівняно мало розробленою. Для того, щоб краще розуміти розвиток системи підготовки військових фахівців на території України у 1920-1940 роках варто виділити основні етапи, тобто її періодизацію.

Мета статті. Щоб здійснити більш повний аналіз підготовки військових фахівців на території України у міжвоєнні роки необхідно провести їх періодизацію, визначити основні риси, рушійні сили і тенденції кожного з етапів періодизації та визначити, якою саме була мережа військових навчальних закладів Робітничо-селянської Червоної Армії.

Проблема періодизації, на думку О. Сухомлинської, одна з найголовніших наукових проблем, особливо в гуманітарній сфері [1: 38]. Що стосується періодизації історико-педагогічного процесу, а саме підготовки й виховання військових фахівців, то вона безпосередньо пов'язана з періодизацією історії нашої країни. Слід зазначити, що виділені нами етапи пов'язані не тільки з хронологічним розвитком військово-навчальних закладів досліджуваного періоду, але й із ідеологічними концепціями, що притаманні тому часу, соціокультурними, соціально-економічними, соціально-політичними та військовими реформами у Радянському Союзі. У випадку обґрунтування основних етапів розвитку системи підготовки військових фахівців в Україні у 20-40-х роках визначальним є саме поєднання й врахування впливу всіх означених чинників.

Перед тим, як визначити підхід до періодизації щодо підготовки військових фахівців в Україні в 20-40-х роках ХХ століття, нами були опрацьовані підходи до періодизації запропоновані вченими педагогами Н. Гупаном, Л. Березівською, О. Петренко, Т. Літнською, Я. Бурлаком, Ю. Руденко та О. Сухомлинською. Кожен з дослідників розкриває своє розуміння та бачення періодизації. З огляду на періодизації авторів, що були нами опрацьовані, можемо зробити висновок, що на сучасному етапі не існує розробленої періодизації підготовки військових фахівців в Україні у 20-40-х роках ХХ століття.

Військові навчальні заклади досліджуваного нами періоду являли собою стійку модель поведінки людей та організацій, що можуть бути охарактеризовані як соціальний інститут, що дає змогу дослідити його на засадах інституційного підходу. Як зазначає засновник інституційної теорії Д. Норт, інститути – це правила гри, гравцями у якій є організації – групи людей, об'єднанні прагненням разом досягти певної мети [2]. У нашому випадку це Комуністична партія, Головне управління військових навчальних закладів, військові курси, школи, училища та академії, діяльність яких була спрямована на вирішення важливих завдань для розвитку військових навчальних закладів та підготовки військових фахівців.

На підставі вищевикладеного та враховуючи тенденцію становлення, зміни та розвитку військово-навчальних закладів від короткострокових військових курсів до широкої мережі військових навчальних закладів, а також із врахуванням впливу суспільно-політичних, економічних чинників та реформ в РСЧА, нами були виділені наступні етапи становлення та розвитку військових навчальних закладів:

- I етап (1920-1923 рр.) – це етап становлення процесу підготовки військових фахівців України;
- II етап (1923-1937 рр.) – етап "коренізації" та розвитку у підготовці військових фахівців України;
- III етап (1937-1941 рр.) – етап остаточної раціоналізації підготовки військових фахівців.

Початок організації військових навчальних закладів відноситься до початку будівництва Збройних Сил Радянської республіки. Декрет про формування Робітничо-селянської Червоної Армії прийняла 28 січня 1918 року Рада Народних Комісарів. Але при цьому слід зазначити, що всі активні дії, які стосувались військових навчальних закладів, відбувалися лише на території РСФРР. На той час Радянська Росія вже мала намір об'єднатися з УСРР, вмотивовуючи це необхідністю об'єднання сил двох республік у боротьбі з "силами світового імперіалізму".

Отже, "військово-політичний союз" був підписаний у червні 1919 року між УСРР та РСФРР (Декрети ВЦВК від 1 червня 1919 р. та ВУЦВК від 14 червня 1919 р.), українській військовий центр та військові формування до осені 1919 року були фактично ліквідовані, тобто були інтегровані у Збройні Сили РСФСР [3]. Таким чином, всі накази, декрети й постанови, пов'язані з організацією Червоної Армії та військовими навчальними закладами, з червня-липня 1919 року розповсюджувались й на Україну.

У декреті про будівництво Червоної армії підкреслювались революційність й класовий характер нової армії, яка комплектувалась на добровільних засадах з представників робітників та селян. Велике місце в ленінській концепції соціалістичної армії належить обґрунтуванню принципу будівництва постійної, регулярної армії [4: 161]. Цей принцип є основною концепцією становлення й розвитку Червоної армії на початку 1920-х років та відповідно підготовки військових фахівців для цієї армії.

Нижня межа (1920 рік) першого етапу була визначена на підставі періоду фактичної окупації Правобережної та частини Лівобережної України більшовицькими військами та встановлення на її територіях радянської влади. Окрім цього, до вказаного періоду належать нормативно-правові акти радянської влади, що безпосередньо регулювали діяльність ВНЗ на теренах України, а тому відправною датою становлення системи підготовки військових фахівців на території України можна вважати 1920 рік. Зокрема, 12 травня 1920 року РВР РСФСР підпорядкувала ГУВУЗ всі командні курси, армійські та дивізійні курси Південно-Західного фронту, що перебували на території України. 17 червня цього ж року РВР РСФСР збільшила термін навчання на командних курсах до 6 місяців, а наказом ГУВУЗ від 27 червня 1920 року всі піхотні, кулеметні та кавалерійські курси повинні були перейти на нові терміни навчання з 1 серпня 1920 р. [5: 28–32].

Наприкінці 1920 р. визначною подією в побудові нової системи військової освіти стало створення Вищої академічної військово-педагогічної ради, що розробляла нормативні акти, формувала та узагальнювала навчальні програми, координувала реорганізаційні роботи всіх військових навчальних закладів, в тому числі на території України [6].

Разом з цим, ГУВУЗ наприкінці 1920 року приймає рішення про створення військових шкіл нормального типу. Система підготовки командних кадрів для РСЧА потребувала негайних змін, це було обумовлено низкою факторів: відсутністю уніфікованої програми навчання, низьким рівнем знань та недостатньою підготовкою випускників короткострокових курсів [7: 91].

У результаті подальших заходів щодо нормалізації роботи ВНЗ, РСЧА до травня 1921 р. готувала на території України свій командний склад в наступних типах закладів: 1) школах 1-го ступеню, що випускали командирів взводів; 2) школах 2-го ступеню (школах удосконалення), що випускали командирів рот і батальйонів. Командні курси поступово поступалися "нормальним школам". Вже в 1922 році їх мережа була скорочена майже наполовину (58,5 % в порівнянні з 1919 р.), а в квітні 1924 року курси абсолютною припинили своє існування [5: 28–32].

Після закінчення Громадянської війни першим практичним завданням в галузі будівництва Збройних Сил була демобілізація та реорганізація армії. Демобілізація проходила трьома послідовними етапами: 1 – грудень 1920 – грудень 1921 рр. звести чисельність до 1,6 млн.; 2 – травень – жовтень 1922 р., скорочення до 800 тис. чоловік, 3 – січень – лютий 1923 р., чисельність армії доведена до 600 тис. чоловік [8: 40].

Необхідно зазначити про прагнення українських націонал-комуністів розбудувати Українську Червону Армію. Саме тому Реввійськрада Південно-Західного фронту ще 25 квітня 1920 р. постановою № 176 приймає рішення про відкриття у м. Харкові першого військового національного навчального закладу для українців – Школи червоних старшин, яка фактично була відкрита 1 серпня 1920 р. [9: 1]. Це була "об'єднана" військова школа, з піхотним, артилерійським та кавалерійським відділеннями, що мала суттєві відмінності від радянських командних курсів, окрім термінів навчання – 4 місяці. До школи приймалися лише українці зі знанням української мови у віці від 18 до 30 років, що мали початкову шкільну освіту [9: 8]. На базі школи червоних старшин почали видаватися навчальна література, перші статuti українською мовою: "Польовий статут", "Доповнення до стройового піхотного статуту" [3: 102].

Тоді ж почала свою роботу й 2-га Київська школа червоних старшин з трьома відділеннями: піхотне (за штатом – 500 чоловік), інженерне (за штатом – 100 чоловік) та військово-господарське (за штатом – 150 чоловік).

Проте вже в жовтні 1922 р., внаслідок, проведеної Управлінням військово-навчальних закладів, реорганізації, розташованих на території України курсів та військово-навчальних закладів, Харківська та Київська школи червоних старшин були злиті в Об'єднану школу червоних старшин із дислокацією в

м. Харкові – школу з піхотним та кавалерійським відділеннями. У новоствореній школі вирішено запровадити викладання військових команд двома мовами – російською та українською. Для поступового переведення навчання на українську мову, рекомендовано започаткувати вивчення української мови. Зважаючи на національний склад, військовому командуванню рекомендувалося давати команди курсантам двома мовами [10]. З жовтня 1923 року школа мала назву "5-та Об'єднана школа червоних старшин", з кінця 1924 року – "Школа червоних старшин ім. ВУЦВК".

В даний період виникала проблема забезпечення українських військових шкіл та курсів досвідченими новими викладачами. Головною кузницею викладачів військової справи на території України у 1921-22 роках стала Київська вища військово-педагогічна школа. Школа здійснила лише один випуск (96 курсантів) та в грудні 1922 р. була розформована [10: 59].

Період з 1920 по 1923 рр. був періодом становленням та переходом на "мирні рейки" Збройних Сил Радянської України, та створення освітньої системи, яку вимагала тодішня військова, політична, економічна ситуація. Це був період динамічних пошуків найбільш прийнятних форм та методів виховання курсантів поряд з формами управління армією, її організації.

Збройні Сили Радянської України розвивалися одночасно із зростанням економічної могутності Радянського Союзу [11: 90], але мали ті самі соціально-політичні та економічні проблеми, що побутували на теренах Радянського союзу та які, в свою чергу, дали поштовх потужним реформам в соціально-політичному та військовому будівництві України та її Збройних сил зокрема: це політика "коренізації" та військова реформа Збройних Сил СРСР 1923 року. Саме ці реформи чітко окреслили нижню межу наступного етапу періодизації – 1923 рік.

Розкриваючи сутність другого етапу слід зазначити, що сам етап охоплює досить великий проміжок часу з 1923 по 1937 рр. Він складався під впливом декількох чинників: впровадження з 1923 р. політики "коренізації" та військової "територіально-міліційної" реформи, "нової економічної політики", а також запровадження наприкінці 1920-х рр. політики колективізації та індустріалізації, здійснення в 1930-х рр. політичних репресій. За таких обставин доречно другий етап розділити на два під етапи: 1 підетап (1923-1928 рр.) – реорганізація системи ВНЗ під час військової реформи; 2 підетап (1929-1937 рр.) – розвиток системи підготовки військових фахівців внаслідок здійсненої військової реформи.

На початку 1920-х років почало зростати незадоволення уряду УСРР, пов'язане з тим, що проголошений "союз рівноправних республік" на практиці реалізовувався як проект "автономізації" республік – зокрема щодо підміни локальних виконавчих органів російськими. Незадоволення національних республік цією політикою повною мірою проявилось на XII з'їзді РКП(б) у квітні 1923 р. Отже у 1923 році рішеннями XII з'їзду партії був покладений початок політики "коренізації", а в Україні вона набула форми "українізації". Ця політика стосувалась всіх виконавчих органів державної влади, силових структур, Збройних Сил, в тому числі військових навчальних закладів України – викладання стало проводитися виключно українською мовою, як мовою більшості населення республіки. Русійною силою політики українізації був голова народного комісаріату освіти – М.Скрипник. Він висловлював занепокоєння станом національних відносин у Червоній армії та намагався створити українські формування в складі РСЧА. Таким чином, політика "українізації" та подальша військова реформа дали поштовх "національній реформі" українським ВНЗ та організації нових національних військових формувань та національних військових шкіл, таких, зокрема, як: Українська військово-підготовча школа, Українська кавалерійська школа, Київська школа ім. С. С. Каменева.

Повністю українізованими, що випускали командирів до національних територіальних частин, були визначені Харківська Школа Червоних старшин, Українська кавалерійська школа ім. Т. Будьонного та Об'єднана військова школа ім. С. С. Каменева. У ці школи, згідно з нарядами на навчання та директивами РСЧА набирались виключно українці, що вільно володіли українською мовою, а у частково-українізовані ВНЗ: Київську військово-політичну школу Українського військового округу, Київську артилерійську школу, Київську піхотну школу та Сумську піхотну школу відбирали переважно абітурієнтів, що володіли розмовною українською мовою [12].

Досліджуючи питання підготовки військових фахівців для РСЧА на території України, необхідно згадати також про функціонування протягом 1924-29 рр. ще одного національного ВНЗ – Української військово-підготовчої школи. Це був спеціальний навчальний заклад, що готував молодь 15-18 років до подальшого навчання у "нормальних" військових школах [13].

Основними результатами військової реформи 1923-28 рр. було зменшення на території України кількості ВНЗ з 60 у 1921 році до 11 у 1926 році, що складало майже 20 % від загалу ВНЗ СРСР (60 ВНЗ) [14], а також збільшення терміну навчання до 3 років. Окрім цього, змінився якісний зміст навчання: за результатами проведених заходів збільшилася кількість командирів з повноцінною військовою освітою, а на початку 1928 р. – понад 90 % [7: 106].

Другий підетап II етапу, що розпочався у 1929 році, одразу після закінчення реформування РСЧА, можна охарактеризувати як період "мирного затишшя", під час якого особливу увагу було приділено професійній підготовці військових фахівців у військово-навчальних закладах, оптимізації системи

військових шкіл, курсів вдосконалення для підготовки середнього керівного складу, розвитку технічних та авіаційних навчальних закладів. Постанова ЦК ВКП (б) "Про командний та політичний склад РСЧА" від 25 лютого 1929 року встановила нові завдання по підготовці та вихованню командних, політичних та інженерно-технічних фахівців для Червоної Армії та Флоту. Вищевказаний нормативний акт встановлював необхідність домагатися підвищення військової кваліфікації командного складу. Велика увага приділялася покращенню бойового та політичного навчання у військових навчальних закладах, забезпеченні їх новою військовою технікою, поліпшенню викладацького складу.

Починаючи з 1929 р., керівництво СРСР вживало заходів до оснащення армії та флоту технікою, розпочалась своєрідна "технічна революція". Однак підсумки, підведені більш ніж за дворічний період роботи, були невтішними. Це було відображено в постанові ЦК ВКП (б) "Про командний та політичний склад РККА" від 5 червня 1931 р. У ньому зазначалося: "Рівень військово-технічної підготовки начскаладу недостатній та не відповідає тим вимогам, які зараз висуюються начскаладу, та будуть висуватись, завдяки технічному оснащенню армії" [7: 108]. Вирішити це завдання можна було шляхом подальшого вдосконалення системи вищої військової освіти. Тому на початку 1930-х років РВР СРСР було розпочато вдосконалення системи військової освіти за чотирма основними напрямками: 1) збільшення укомплектування існуючих ВНЗ; 2) відкриття вечірніх та заочних академій; 3) створення нових спеціальних військових академій; 4) зміна структур військових факультетів при цивільних вузах.

Командування РСЧА особливо уважно стежило за соціальним статусом курсантів, намагаючись відсіяти вихідців з "буржуазних" прошарків та заможного сільського населення, що вважалися політично неблагонадійними. На початку 1930-х років соціально-класові вимоги до абітурієнтів стали ще жорсткішими, перевага надавалася робітникам, дітям робітників та військовослужбовцям, а РВР СРСР встановив жорсткі вимоги до партійності прийнятих.

Політика геноциду та державних репресій української нації у 1930-х років стала безпосередньою передумовою до згорання політики українізації та розвитку національних ВНЗ на території України.

В 1935-37 рр. єдиним суто національним ВНЗ залишалась Харківська школа Червоних старшин, що перетворилась на багатопрофільний навчальний заклад, що готував командирів для піхотних, кавалерійських, артилерійських, танкових та навіть авіаційних частин.

З 1935 року в характері військового будівництва визначились нові пріоритети. До цього часу назріла необхідність у ліквідації змішаної територіально-кадрової системи організації армії, при якій червоноармійці на короткострокових зборах були не в змозі вивчити та засвоїти нову техніку, що поступала у військові частини. Окрім цього, у 1935 році військове керівництво РСЧА дійшло висновку, що за 10 років існування територіально-міліційної системи побудови збройних сил, кількість середнього командного складу, що закінчили військові школи, була недостатньою.

При цьому варто зазначити, що окрім ВНЗ на території України в 1937 році функціонувала ще й мережа курсів удосконалення керівного складу РСЧА, командирів запасу РСЧА готували факультети при цивільних навчальних закладах.

Третій етап становлення та розвитку військових навчальних закладів став етапом остаточної раціоналізації підготовки військових фахівців, що розпочався у 1937 році та тривав до початку Великої Вітчизняної війни.

1937 рік став "рубіконом" для армії, адже це був рік буремних подій та змін, які безпосередньо вплинули на розвиток Збройних Сил та військових навчальних закладів зокрема. У 1936 році керівництво РСЧА відмовилось від соціального цензу, а на початку 1937 р. було вирішено підняти освітній ценз та приймати до військових шкіл (які з 16 березня 1937 р. називалися військовими училищами) осіб із загальною освітою не нижче 8 класів, а до деяких артилерійських училищ – виключно із закінченою середньою освітою [15: 609].

Зважаючи на форсований перехід до кадрової системи побудови армії, територіальні частини поступово розформовувались. В Україні територіальні частини та єдиний національний ВНЗ – Харківське училище Червоних старшин були розформовані у березні 1938 року, на підставі постанови ЦК ВКП (б) та Раднаркому СРСР від 7 березня 1938 р. – вони були переформовані в загальносоюзні військові частини з екстериторіальним принципом комплектування та дислокацією, а легендарне Харківське училище Червоних старшин стало Харківським піхотним училищем [12: 123–127].

Наказом Наркома оборони СРСР № 224 від 27 вересня 1938 р., розпочинаючи з осіннього набору 1938 року, всі артилерійські, танкові технічні, піхотні, кавалерійські та військово-господарські училища переводилися з трирічного на дворічний термін навчання. Вказаний наказ знову підняв освітній ценз до абітурієнтів. Окрім цього, з метою масової підготовки командирів взводів, до січня 1939 року училища були укомплектовані молодшим командним складом надстрокової служби, що мали неповну середню освіту, як кадрових, так і з запасу. Термін навчання для них встановили 8 місяців та випустили 1 вересня 1939 р. молодшими лейтенантами, а за вислугою одного року в РККА присвоїли звання лейтенанта [16: 64–65].

Саме кінець 1930-х рр. став "золотим віком" для авіаційних ВНЗ, оскільки це був найпопулярніший рід військ, а кількість бажаючих поступити у авіаційні училища в рази перевищував конкурс. У 1939 році абітурієнти до шкіл ВВС обов'язково повинні були пройти 3-х місячну підготовку в аероклубах, а термін навчання в школах ВПС тривав півтора роки [16: 109–110].

Напередодні Великої Вітчизняної війни, ВНЗ чекала ще одна реформа – реорганізація 1940 року. Так, у серпні 1940 року було розформоване Управління вищих навчальних закладів РСЧА, а всі військові навчальні заклади були напряму підпорядковані профільним управлінням РСЧА [16: 164–170].

У 1937-1941 рр. радянська військова школа, та українська радянська військова школа, як її складова, зазнала цілий ряд перетворень. З 1938 року територіальні військові частини були реорганізовані у кадрові, армія будувалась на екстериторіальній системі, українські національні навчальні заклади були зрусифіковані, а українська культура та мова стала неприйнятною в РСЧА. При цьому збільшення мережі військово-навчальних закладів було вражаюче, на початку 1941 р. військових фахівців на території України готували: 13 авіаційних навчальних заклади, 2 медичних училища, 1 інженерне та 2 училища зв'язку, 6 артилерійських та 12 піхотних училищ, 2 танкових та 1 тракторне училища, 2 стрілецько-кулеметних училища, 5 політичних училищ та 2 училища хімізахисту, 1 військово-морське училище та 1 училище військово-морської авіації, тобто всього 50 навчальних закладів [17].

Таким чином, у розвитку військової школи наприкінці 1930-х рр. відбувся перехід на кількісні параметри. Головним джерелом командних кадрів стали короткострокові 4 місячні курси, дострокові випуски військових училищ, а також масовий призов командирів із запасу, завдяки чому існуючий на початок 1941 р. не укомплектування командного складу було значною мірою ліквідовано.

Висновки. Аналіз заходів, здійснюваних радянськими органами, щодо підготовки фахівців для РСЧА показав, що позитивними напрямками реалізації цього завдання були швидка реорганізація та розбудова нової системи військової освіти, організація вдосконалення вищої військової школи, підвищення якості навчання курсантів, розвиток системи укомплектування ВНЗ змінним та постійним складом, підвищення професійної підготовки в ході практичних навчань, формування національних військових навчальних закладів та військових формувань. Вирішення вищевказаних завдань призвело до загального зростання кількості середнього та молодшого командного складу, наблизило його штатну чисельність до необхідної кількості професійно кваліфікованих кадрів.

Перспектива подальших досліджень. Аналіз наявних публікацій та досліджень показав, що проблема є малодослідженою та потребує подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37–54.
2. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт. – М. : Фонд эконом.кн. "Начала", 1997. – 180 с.
3. Військове будівництво в Україні у ХХ столітті: історичний нарис, події, портрети / За заг. ред. Кузьмука О. І. – К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2001. – 448 с.
4. Военно-теоретическое наследие В. И. Ленина и проблемы современной войны / Н. И. Басов, В. М. Бондаренко, Д. А. Волкогонов и др. ; Под. ред. А. С. Миловидова. – М. : Воениздат, 1987. – 360 с.
5. Манохин И. В. О создании Главного управления военного-учебных заведений в 1917–1921 гг. / И. В. Манохин / Мир образования – образование в мире : [научно-методический журнал] / гл. ред. И. А. АLEXIN ; Московский психолого-социальный университет. – М. : Ульяновский дом печати, 2014. – Вып. 4 (56). – С. 28–32.
6. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917 - 1984 гг.): [монография] / А. И. Каменев. – Новосибирск : Типография НВВПУ, 1991. – 261 с.
7. Бондаренко И. А. Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918-1991 годах : дисс. канд. пед. наук. 13.00.01 / И. А. Бондаренко : Военный университет МО РФ. – М., 2012. – 261 с.
8. Берхин И. Б. Военная реформа в СССР (1924-1925 гг.): Монография. – Москва : Военное изд-во Министерства обороны Союза ССР, 1958. – 441 с.
9. Лист до ЦК КП(б)У від 1.08.1920 р. : Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі ЦДАГОУ). – ф. 1, оп. 20, спр. 337. – 1, 8 арк.
10. Постанова Політбюро ЦК КП(б)У від 29 червня 1922 р. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 29 арк. 100.
11. История войн и военного искусства : [учебник для высших военных учебных заведений]. – М.: Воениздат, 1970. – 560 с.
12. Циркуляри ЦК КП(б) Украины (30.03.1926-17.08.1926 гг.): Державний архів Київської області. – ф. Р21, оп. 1, спр. 1199 арк. 3.
13. Циркуляр секретаря ЦК КП(б) У от августа 1924 года. О вербовке курсантов в Украинскую военно-подготовительную школу : Державний архів Київської області – ф. Р112, оп. 1, спр. 1199 арк. 169.
14. Киевское высшее общевойсковое командноедважды Краснознаменное училище имени М. В. Фрунзе. 1918-1968. – К. : 1968.
15. Смирнов А. А. "Социальный расизм" и деинтеллектуализация командного состава Красной армии в 1920-х – первой половине 1930-х гг. / А. А. Смирнов / Величие и язвы Российской империи : [Международный

- научный сборник к 50-летию О. Р. Айрапетова] / под редакцией В. Б. Каширина. – М. : Издательский дом "Регнум", 2012. – 768 с.
16. Русский архив : Великая отечественная : Приказы Народного комиссариата обороны СССР 1937 - 21 июня 1941. т. 13 (2 – 1) / под редакцией В. А. Золотарева. – М. : ТЕРРА, 1994. – 368 с.
17. Военные училища СССР 1941-1945 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.soldat.ru/spravka/voen_uch.

REFERENCES (TRANSLATED&TRANSLITERATED)

1. Sukhomlynska O. V. Periodyzatsiia pedagogichnoi dumky v Ukraini : kroky do novogo vymiru [Periodization of Pedagogical Ideas in Ukraine : Steps to New Measuring] / O. V. Sukhomlynska // Zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy [Proceedings to a 10th Anniversary of APN of Ukraine]. – Chastyna 1. – Kharkiv : OVS, 2002. – S. 37–54.
2. Nort D. Instytuty, instytutsiini zminy i funktsionuvannia ekonomiky [Institutes, Institutional Measurements and Functioning of Economics] / D. Nort. – М. : Fondekonom. kn. "Nachala", 1997. – 180 s.
3. Viis'kove budivnytstvo v Ukraini u XX stolitti : istorychni narys, podii, portrety [Military Building in Ukraine in the 20th Century : History, Activities and Portraits] / Zazag. red. Kuzmuka O. I. – К. : Vydavnychii Dim "InYure", 2001. – 448 s. – 97 s.
4. Voenno-teoreticheskoe nasledie V. I. Lenina i problemy sovremennoi voyny [V. I. Lenin Military Theoretical Heritage and Modern War Problems] / N. Y. Basov, V. M. Bondarenko, D. A. Volkogonov i dr. ; Pod. red. A. S. Milovidova. – М. : Voenizdat, 1987. – 360 s.
5. Manokhin Y. V. O sozdanii Glavnogo upravleniia voenno-uchebnykh zavedeniakh v 1917–1921 gg. [Main Military Educational Institutions Headquarter Establishment in 1917-1921 Years] / Y. V. Manokhin / Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire [World of Education – Education in the World] : [nauchno-metodicheskii zhurnal] / gl. red. Y. A. Alekhin ; Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi universitet. – М. : Uliianovskii dom pechati, 2014. – Vyp. 4 (56). – S. 28–32.
6. Kamenev A. I. Istoriia podgotovki ofiterskikh kadrov v SSSR (1917 – 1984 gg.) [History of Officers Education in USSR (1917-1984 Years)] : Monografiia / A. I. Kamenev. – Novosibirsk : Tipografiia NVVPU, 1991. – 261 s.
7. Bondarenko I. A. Formirovanie sistemy vospitaniya kursantov v voenno-uchebnykh zavedeniakh v 1918-1991 godakh [Cadets Education System Formation at Military Educational Institutions in 1918-1991 Years] : diss. kand. ped. nauk. 13.00.01 / I. A. Bondarenko : Voennyi universitet MO RF. – М., 2012. – S. 96–97.
8. Berkhin I. B. Voennaya reforma v SSSR (1924-1925 gg.) [Military Reform in USSR (1924-1925 Years)] : Monografiya. – Moskva : Voennoe izd-vo Ministerstva Oborony Souza SSR, 1958. – 441 s.
9. Lyst do TsK KP(b)U vid 1.08.1920 r. : Centralnyi derzhavnyi arkhiv gromadskykh obednan' Ukrainy (dali TsDAGOU) [A Letter to CC CPU 1.08.1920 : Central State Archive of Public Organizations of Ukraine]. – f. 1, op. 20, spr. 337. – 1, 8 ark.
10. Postanova Politburo TsK KP(b)U vid 29 chervnya 1922 r. TsDAGO Ukrainy [Resolution to Political Office CC CPU 29.06.1922 : Central State Archive of Public Organizations of Ukraine], f. 1, op. 6, spr. 29 ark. 100.
11. Istoriia voyny, voennogo iskusstva [Wars History and Art of War] : [uchebnik dlya vysshykh voennykh uchebnykh zavedenii]. – М. : Voenizdat, 1970. – 560 s. – 91 s.
12. Tsyrukliary TsK KP (b) Ukrainy (30.03.1926-17.08.1926 gg.) : Derzhavnyi arxiv Kyivskoi oblasti [Circulars CC CPU (30.03.1926-17.08.1926 gg.) : State Archives of Kiev region]. – f. R21, op. 1, spr. 1199 ark. 3.
13. Tsyrukliar sekretaria TsK KP (b) U ot avgusta 1924 goda o verbovke kursantov v Ukrainskuiu voenno-podgotovitelnuuiu shkolu : Derzhavnyi arkhiv Kyivskoi oblasti [Secretary Circular CC CPU August 1924 as for the Recruitment of Cadets of Ukrainian Military School : State Archives of Kiev region] – f. R112, op. 1, spr. 1199 ark. 169.
14. Kievskoe vysshee obshevoiskovoe komandnoe dvazhdy Krasnoznamennoe uchilishhe imeni M. V. Frunze 1918-1968 [Kiev Higher Military Command Twice Red Flag School Named after M. V. Frunze 1918-1968]. – К. : 1968.
15. Smirnov A. A. "Sotsialnyi rasizm" i deintellektualizatsiia komandnogo sostava Krasnoi armii v 1920-x – pervoi polovine 1930-x gg. ["Social Rasizm" and Deintellectualization of Commanders of the Red Army in the 1920s – the first half of the 1930s / A. A. Smirnov / Velichie i yazvy Rossiiskoi imperii [Greatness and Ulcers of the Russian Empire]] : [mezhdunarodnyi nauchnyi sbornik k 50-letiiu O. R. Airapetova] / pod red. V. B. Kashirina. – М. : Izdatelskii dom "Regnum", 2012. – 768 s.
16. Russkii arkhiv : Velikaya otechestvennaya : Prikazy Narodnogo komissariata oborony SSSR 1937 – 21 iunya 1941. – T. 13 (2 – 1) [Russian Archives : The Great Patriotic War : The Orders of the Commissar of Defence of the USSR 1937 – 21 June 1941] / pod red. V. A. Zolotareva. – М. : TERRA, 1994. – 368 s.
17. Voennye uchilisha SSSR 1941-1945 gg. [USSR Military Schools 1941-1945 years] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : http://www.soldat.ru/spravka/voen_uch.

Тычина И. В. Основные этапы развития системы подготовки военных специалистов в Украине в 20-40 годах XX века.

В статье исследованы уже известные подходы к периодизации ученых педагогов и выделен подход к периодизации подготовки военных специалистов в Украине в 20-40 годах XX века. На основании общественно-политических, экономических и военных реформаторских решений выделены три этапа развития системы подготовки военных специалистов, указаны движущие силы и концепция каждого из трех представленных этапов. Освещена сеть украинских военно-учебных заведений и результаты

подготовки военных специалистов в течение каждого этапа. Обоснован вывод о необходимости дальнейшего исследования проблематики в связи с ее недостаточным изучением в научных кругах.

Ключевые слова: *периодизация, военные учебные заведения, РККА, Главное управление военных учебных заведений, межвоенный период, военные специалисты.*

Tychyna I. V. Principal Stages of Military Personnel Training in Ukraine in 20-40 Years of the Twentieth Century.

The research paper explores the most known approaches to periodization of scientists. The aim of the research was to make a more complete analysis of military specialists in Ukraine in the interwar period, to set the stages and identify the main features and trends. And for the first it is presented the institutional approach to periodization of military personnel training in Ukraine in 20-40 years of the twentieth century. This periodization was made on the basis of socio-political, economic, military reforms and decisions that were made by the Soviet government. Three stages of the educational process development of military specialists training were selected. There have been presented driving forces and the concept to each of the given stages. The research depicts the changes and development in the system of military personnel training in the territory of Ukraine. It is also highlighted the network of military institutions, national military schools, which operated in the Ukrainian territory, and the results of military personnel training and readiness to fulfill their missions. The conclusion is grounded on the need for further research of the problems due to the lack of study in the scientific community.

Key words: *periodization, military schools, the Red Army, Department of military schools, interwar period, military specialists.*

УДК 615:174:615.015

Т. Ю. Шафранська,

викладач

(Медичний коледж Запорізького державного медичного університету)

shafranskaja@ukr.net

ORCID: 0000-0001-6734-1537

ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

У статті розглянуто сутність деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, проаналізовано різні підходи до трактування поняття "деонтологія", "деонтологічна культура", "фармацевтична деонтологія". Визначено суть деонтологічної культури майбутніх фармацевтів. На підставі аналізу підходів різних дослідників щодо визначення поняття "деонтологічна культура" запропоноване трактування "фармацевтична деонтологічна культура". Виділено складові формування фармацевтичної деонтологічної культури: мотиваційно-цільовий, змістовно-організаційний (або концептуальний), процесуальний, контрольо-оцінювальний та результативний структурні компоненти.

Ключові слова: деонтологічна культура, майбутні фармацевти, фармацевтична деонтологія, фармацевтична деонтологічна культура, належна професійна культура фармацевтів.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції України зі світовою спільнотою, стають актуальними нові вимоги до освіти та науки, в тому числі фармацевтичної, що відкриває перспективи для подальших досліджень професійної підготовки майбутніх фармацевтів. Гармонійне формування моральних якостей особистості залишається першочерговим питанням сучасності. Формування високих моральних рис та власних етико-моральних переконань, рефлексія належної професійної поведінки забезпечує професіоналізм на державному фармацевтичному просторі. Ґрунтовна підготовка фахівців фармацевтичної галузі, засвоєння майбутніми фармацевтами вмінь та навичок деонтологічної культури є запорукою належного надання фармацевтичної допомоги населенню для збереження здоров'я нації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам деонтологічної культури присвячені праці науковців, деонтологічну культуру в педагогіці досліджували вітчизняні вчені зокрема: М. П. Васильєва, Л. В. Задорожна-Княгиницька, С. С. Хлестова, Л. Л. Хору́жа, І. О. Шеплякова, та зарубіжні вчені Г. А. Караханова, А. Є. Кудеріна, З. І. Селімова, І. А. Філатова. Медичній деонтологічній культурі присвячені роботи дослідників: О. В. Голік, І. П. Камінська, Ю. І. Колісник-Гуменюк, М. Л. Кропачова, Л. В. Переймибіда. Фармацевтичну деонтологію досліджували науковці: О. І. Панасенко, О. М. Тернова та інші. Аналіз юридичної деонтологічної культури розглядали вчені: І. В. Бризгалов, О. Ф. Скакун, С. С. Сливка, Г. О. Цирфа. Деонтологічній культурі державних службовців присвячені роботи науковців: О. І. Денищик, М. М. Новікова та ін., поліцейську деонтологію вивчали вчені: Є. О. Гіда, Д. В. Деккерт, військову: В. А. Караваєв, Н. Ю. Чупрінова, фахівців з організації захисту інформації з обмеженим доступом: В. Ю. Артемов та інші. Деонтологічну культуру в журналістиці розглядали О. Д. Кузнецова, О. С. Хмель, в екології – С. Б. Ігнатів, А. В. Матвійчук та інші. Деонтологічну культуру бібліотечної справи – В. С. Пашкова. В психології деонтологічну культуру досліджували вчені О. К. Веселова, В. О. Климчук, в соціології – О. А. Шевченко, а в філософії Л. Т. Рискельдієва.

На професійній підготовці майбутніх фармацевтичних працівників акцентується увага науковців – І. Д. Бойчук, Л. Г. Буданова, Л. Г. Кайдалова, А. А. Котвіцька, Л. В. Пляка, С. Є. Трегуб, Н. В. Шварп.

Метою статті є визначення сутності поняття та особливості формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, відокремлення її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Термін деонтологія походить від давньогрецького слова δέον – належне, вперше був введений Джеремі Бентамом в праці "Деонтологія або наука про мораль" [1: 7] для визначення теорії моральності. Деонтологію слід розглядати як філософію етики, котра вивчає категорії морального обов'язку. У філософському енциклопедичному словнику деонтологічною зветься етика, яка вважає певні дії добрими, інші – поганими незалежно від наслідків, а з огляду на їх відповідність чи невідповідність принципу, переконанням, обов'язку [2: 149]. Гармонізація особистого та громадського блага є метою морального обов'язку. Мораль в свою чергу відрізняється від етики тим, що має логічне обґрунтування, в той час як етика ґрунтується переважно на ірраціональних догмах віри. Підходячи з позиції людяності, в основі деонтології, як вважає науковець В. А. Вишневський, лежить комплекс глибоко обізнаних уявлень про відчуття співпереживання по відношенню медичного персоналу до пацієнта. Прояв чуттєвості виділяється як базовий компонент деонтологічного виховання студентів медичних вузів [3: 15]. У новому філософському словнику поняття етика, від давньогрецької ἠθος – етос, подано як, той, що відноситься до владності, розглядається як наука про практичну моральність [4: 472]. Термін мораль трактується від латинського mores – негласні правила, та служить для узагальненого виразу сфер вищих цінностей та повинностей [5: 610]. Саме з точки зору повинностей,

деонтологією, на думку дослідниці Л. В. Награбової, в контексті мистецтва слід вважати "здійснення того, що доцільно зробити", а з точки зору науки – "знання про те, що доцільно зробити в тій чи іншій ситуації" [6: 45].

Проте дослідники О. Д. Мінаков та Н. А. Фадюшина зауважують, що для чіткого визначення поняття деонтології недостатньо розглянути категорії "етики", "моралі", та "людяності" [7: 19]. Відтак, в широкому розумінні деонтологія, як засвідчує вчена І. Й. Старовойт, "жива онтологія, онтологія в дії; з почуття обов'язку, його ступеню, впливають певні особисті норми, які характеризуються високою якістю" [8: 310]. Безумовність обов'язку розділяє дослідник В. Чебан, який висуває трактування деонтології як "етики роботів, у яких закладений алгоритм, складений програмістом, завдяки чому робот завжди поступає тільки так і не інакше" [9: 96]. З цієї позиції мораль нав'язана зовні, часто ідеологією або релігією, етика ж розглядається як естетична властивість, надана від природи.

Отже, проаналізувавши наукові джерела, на нашу думку, слід систематизувати поняття *деонтології* в безумовне виконання морального обов'язку за рахунок глибинної внутрішньої цінної мотивації.

Поняття культура є всебічним та широковживаним, що зумовлює різноманітність визначення. Культура за акмеологічним словником трактується як "історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається у формах організації життя та діяльності людей, у їх взаємовідносинах, та створюваних ними матеріальних і духовних цінностей; рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності; сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності" [10: 15]. У філософському розумінні, за дослідженнями вченої Л. П. Саракун, культура – "осмислення прагнення нескінченності та універсальності людського розвитку, спосіб діяльності людини, в якій реалізуються ключові цінності суспільства, це творча діяльність, яка виражає сутність людини" [11: 4]. Культура, у розумінні вченого С. С. Возняк, є "найбільш фундаментальним способом людського буття, базисом реальності для людини. Це – реплікація суспільної та родової суті людини, сукупний досвід людства, єдності буття і небуття, вона організує людське життя, слугує для упровадження досвіду і регуляції відносин між людьми. Це – певний рівень розвитку суспільства, творчих здібностей людини, відтворений у матеріальних і духовних цінностях людини" [12: 20]. Науковець І. О. Яковець розглядає культуру як форму здійснення життєдіяльності людини, та включає професійну культуру – в культуру трансляції між поколіннями соціального досвіду, культурної компетенції та знань [13: 136].

Проаналізувавши наукові джерела, поняття "деонтології" та "культури", в широкому розумінні деонтологічну культуру, вчена С. С. Хлестова трактує, як "сукупність соціально-психологічних, духовно-інтелектуальних, ціннісно-емоційних та професійно-етичних цінностей та якостей особистості, які визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності" [14: 42]. Вчена І. О. Шеплякова трактує деонтологічну культуру як "особистісний феномен, що синтезує у собі сукупність стійких орієнтацій на базові професійні цінності, їх усвідомлення та належне виконання на рівні обов'язку та відповідальності" [15: 430]. Професійно-етична культура, на думку Ю. Колісник-Гуменюк, "відрізняється складністю й багатомірністю, виступає як предмет, засіб і результат навчальної та професійної діяльності, у процесі якої засвоюються й поширюються певні специфічні категорії цінностей" [16: 76].

Багатоплановим є підхід до деонтологічної культури в різних сферах: освіті, медицині, фармації, юриспруденції, праві, екології, психології, соціології, філософії тощо.

Враховуючи різні підходи, більшість науковців дотримуються єдиної думки щодо деонтології, як втілення належної професійної поведінки, яка ґрунтується на об'єктивних моральних якостях особистості.

Фармацевтична деонтологія має ряд особливостей, пов'язаних з професійною діяльністю фармацевта. Термін "фармацевт" походить від єгипетського "фармаки" – "той хто дарує одужання та безпеку" [17: 68]. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає фармацевтом – "фахівця, який має професійну кваліфікацію у сфері фармації – галузі медичних знань, пов'язаної з виготовленням, наданням та використанням лікарських засобів. Роль фармацевта еволюціонувала від надавача ліків до носія фармацевтичної допомоги, яка сконцентрована на пацієнтові" [18: 5].

Виходячи з положень належної виробничої практики фармацевти – "медичні працівники зі спеціальною освітою і підготовкою, яким доручено їхніми національними або іншими відповідними органами влади (наприклад, штату або провінції) керування розподілом лікарських засобів для споживачів і докладання відповідних зусиль щодо забезпечення їх безпечного та ефективного застосування" [19: 3]. За дослідженнями вчених І. М. Перцева та О. А. Рубана "Фармацевт – фахівець з фармацевтичною освітою, основною діяльністю якого є забезпечення широких верств населення фармацевтичними препаратами, виробами медичного призначення та іншими товарами" [20: 21]. Фармацевт розглядається, як член медичної команди, який об'єднує традиційну фармацевтичну науку з клінічними аспектами допомоги пацієнтам, клінічними вміннями, навичками менеджменту та

спілкування, та активною позицією, щодо вирішення питань пов'язаних з лікарськими засобами [21: 16]. За дослідженнями науковця О. О. Кондратенко, майбутній фармацевт "повинен уміти доводити і обґрунтовувати власну позицію, аргументувати і переконувати, критикувати і спростовувати, досягати консенсусу, давати оцінки і висувати ділові пропозиції; володіти технікою ділового спілкування, риторичними кліше і прийомами, вміти правильно будувати публічні виступи, доповіді за фахом як рідною, так й іноземною мовою" [22: 73]. Фармацевт найбільш гуманна професія, на думку дослідниці Сметаніни К. А., головним обов'язком якої, є піклування про благополуччя кожного пацієнта, що зобов'язує ставити здоров'я людини, вище особистих та комерційних інтересів [23: 1530]. Майбутній фармацевт – студент вищого навчального закладу за спеціальністю "Фармація", що після виконання в повному обсязі навчального плану та навчальних програм отримує кваліфікацію фармацевта.

Отже, *майбутні фармацевти* – майбутні кваліфіковані фахівці з фармацевтичною освітою, які володіють організаційними, технологічними, контролюючими, технічними функціями, в професійні обов'язки яких, входить надання медичної допомоги шляхом постачання (виготовлення, відпуску) лікарських засобів населенню та лікарням установ.

Розглянувши наукове трактування деонтології в різних сферах суспільства, зосередимо увагу на фармацевтичній деонтології. Фармацевтична деонтологію, як зазначає вчена А. А. Котвіцька, слід розглядати на ряду з фармацевтичної аксіологією, складовою фармацевтичної етики як сукупності неформальних норм моральної поведінки фармацевтичних працівників під час виконання обов'язків по відношенню до суспільства та пацієнтів [24: 5].

На основі аналізу наукових підходів до розуміння поняття деонтології, з врахування особливості діяльності фармацевтів, сформоване визначення поняття *фармацевтична деонтологія* – сукупність належних моральних норм, обумовлених професійною діяльністю в фармації, що застосовують під час виконання обов'язків по відношенню до суспільства для забезпечення здоров'я нації.

Враховуючи різні підходи науковців до визначення поняття деонтологічної культури, вважаємо необхідним сформувати поняття деонтологічної культури фармацевта. *Фармацевтична деонтологічна культура* – сукупність обов'язкових належних професійно-етичних цінностей фармацевтичних працівників, для регулювання їх професійної поведінки.

Компонентами формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів є мотиваційно-цільовий, змістовно-організаційний (або концептуальний), процесуальний, контрольно-оцінювальний та результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент фармацевтичної деонтологічної культури направлений на оволодіння деонтологічною культурою, метою якої є залучення досвіду ціннісного ставлення до особистості, свідомого та самостійного вибору застосування професійно-важливих морально-етичних якостей в професійній діяльності для збереження людського здоров'я та життя. Концептуальний компонент фармацевтичної деонтологічної культури включає педагогічні умови організації залежності вибору методів формування деонтологічної культури від мети та завдання. Останній забезпечується шляхом впровадження морально-духовних цінностей в зміст професійно-орієнтованих дисциплін для набуття знань, вмінь, навичок майбутніми фармацевтами та підвищення їх творчого потенціалу. Процесуальний компонент вміщує форми, методи та засоби формування деонтологічної культури. Контрольно-оцінювальний компонент фармацевтичної деонтологічної культури, в свою чергу, включає види, форми та методи контролю, а також критерії для міри оцінки сформованості. Моніторингом результатів формування фармацевтичної деонтологічної культури виступає результативний компонент, що містить рівні сформованості для аналізу відтворення та коригування, продуктивності сформованості деонтологічної культури у майбутніх фармацевтів.

Висновки. Визначено сутність поняття та особливості формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, як сукупності обов'язкових належних професійно-етичних цінностей для регулювання їх професійної поведінки. Відокремлені структурні компоненти формування фармацевтичної деонтологічної культури: мотиваційно-цільовий, змістовно-організаційний (або концептуальний), процесуальний, контрольно-оцінювальний та результативний.

Перспективи подальшого вивчення проблеми полягають у визначенні критеріальної моделі формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Bentham J. Deontology or, The Science of Morality / J. Bentham. – Vol. I. – London : Longman, Green, Longman, Roberts, and Green, 1834. – 320 p.
2. Філософський енциклопедичний словник / [Гол. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Арбіс, 2002. – 744 с.
3. Вишневский В. А. Современные подходы к деонтологии и воспитательной работе со студентами медицинских вузов [Электронный ресурс] / В. А. Вишневский // Проблеми безперервної медичної освіти та науки. – 2014. – №3. – С. 15–17. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psmno_2014_3_5.

4. Новая философская энциклопедия [в 4 т.]. Т. IV. / Ин-т философии РАН [науч. ред. совет В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов]. – М.: Мысль, 2010. – 736 с.
5. Новая философская энциклопедия [в 4 т.]. Т. II / Ин-т философии РАН [науч. ред. совет В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов]. – М.: Мысль, 2010. – 634 с.
6. Награбова Л. В. Деонтологічні погляди І. Бентама [Електронний ресурс] / Л. В. Награбова // Вісн. Луганського держ. ун-ту внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка. – 2013. – Вип. 3. – С. 45-50. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlduvs_2013_3_7.
7. Минаков О. Д. Философские основы развития деонтологии как предметной области педагогической науки [Електронний ресурс] / О. Д. Минаков, Н. А. Фадюшина // Вестн. МГОУ. Сер. "Педагогика". – 2013. – №4. – С. 18–20. – Режим доступу : <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6266>.
8. Старовойт І. Й. Деонтологічні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / І. Й. Старовойт // Пед. дискурс. – 2012. – Вип. 12. – С. 309–314. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_12_74.
9. Чебан В. Історичний аспект лікарської етики, біоетики та медичної деонтології [Електронний ресурс] / В. Чебан // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. – 2014. – № 3. – С. 93-100. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apcnim_2014_3_16.
10. Акмеологічний словник / упор. І. О. Ніколаеску. – Черкаси : ОПОПП, 2012. – 28 с.
11. Саракун Л. П. Експлікація поняття "культура" в сучасному філософському дискурсі [Електронний ресурс] / Л. П. Саракун // Наук. вісн. Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. – Чернівці : ЧНУ, 2011. – Вип. 539/540 : Філософія. – С. 119–123. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1705/3/1explication.pdf>.
12. Возняк С. С. Культура як соціальне явище : аксіологічний вимір [Електронний ресурс] / С. С. Возняк, Т. В. Костюк // Соціологічні студії. – 2012. – № 1. – С. 16–22. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5.
13. Яковець І. О. Морфологічна модель культури [Електронний ресурс] / І. О. Яковець // Вісн. Харківської держ. акад. дизайну і мистецтв. – №2. – 2014. – С. 132–136. – Режим доступу : <http://www.visnik.org/pdf/v2015-02-24-yakovets.pdf>.
14. Хлестова С. С. Вивчення стану проблеми формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. С. Хлестова // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : [зб. наук. праць]. – Вип. 8. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 38–43. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3996>.
15. Шеплякова І. О. Деонтологічна культура соціального педагога : до визначення поняття [Електронний ресурс] / І. О. Шеплякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 427–432. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_33_72.pdf.
16. Колісник-Гуменюк Ю. І. Особистісна характеристика медичного працівника [Електронний ресурс] / Ю. І. Колісник-Гуменюк, В. В. Гуменюк // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – С. 72–77. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NPO_2015_1-2_15.pdf.
17. Литвиненко Т. М. Належна аптечна практика : все починається з якісної підготовки фармацевтичного фахівця [Електронний ресурс] / Т. М. Литвиненко, В. П. Соловійова, Л. А. Пучкан // Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики. – 2013. – № 2. – С. 67–69. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apfimtpr_2013_2_21.
18. Розробка стандартів фармацевтичної діяльності. Фокус на допомогу пацієнтові : [посібник Всесвітньої організації охорони здоров'я та Міжнародної фармацевтичної федерації (ред. 2006 р.)] / [укр. перекл. під заг. ред. В. П. Черниха] // Аптека : [шотижневик]. – 2009. – № 21 (692).
19. Належна аптечна практика : Стандарти якості аптечних послуг (Спільна настанова МФФ/ВООЗ з НАП) ВООЗ ; Міжнар. док. від 01.01.11р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/897_009.
20. Перцев І. М. Стан фармацевтичної термінології та правомірність статусу терміну "фармацевтичний препарат" [Електронний ресурс] / І. М. Перцев, О. А. Рубан // Фармац. журн.. – 2011. – № 4. – С. 18–23. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pharmazh_2011_4_4.
21. Развитие фармацевтической практики : фокус на пациента. – К. : 2008. – 112 с.
22. Кондратенко О. О. Культура ділового спілкування майбутніх фармацевтів як наукова проблема [Електронний ресурс] / О. О. Кондратенко // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 44. – С. 66–74. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2013_44_9.
23. Сметанина К. А. Альтруизм в профессии фармацевта / К. А. Сметанина, А. Б. Антонов // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1527–1530.
24. Котвіцька А. А. Етика аптечної діяльності [Електронний ресурс] / А. А. Котвіцька // Аптечний саміт України 2014. – К. : 2014. – Режим доступу : <http://www.apteka.ua/wp/wp-content/uploads/2014/12/kotvicka.pdf>.

REFERENCES (TRANSLANTED & TRANSLITERATED)

1. Bentham J. Deontology or, The Science of Morality / J. Bentham. – Vol. I. – London : Longman, Green, Longman, Roberts, and Green, 1834. – 320 p.
2. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Vocabulary] / [hol. red. V. I. Shynkaruk]. – К. : Arbys, 2002. – 744 s.
3. Vyshnevskiy V. A. Sovremennye podkhody k deontolohyy u vospytatelnoi rabote so studentamy Medytsynskyykh vuzov [Modern Approach to the Deontology in the Educational Working with Students from Medical College] [Elektronnyy resurs] / V. A. Vyshnevskiy // Problemy bezpererвної medychnoi osvity ta nauky [Problems

- of the Unremitting Medical Education and Science]. – 2014. – № 3. – S. 15–17. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psmno_2014_3_5.
4. Novaia fylosofskaia entsyklopedyia [New Philosophical Encyclopedia] [v 4 t.]. T. IV. / Yn-t fylosofyy RAN [Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences] [nauch. red. sovet V. S. Stepyin, A. A. Huseinov, H. Yu. Semyhyn, A. P. Ohurtsov]. – M. : Mysl, 2010. – 736 s.
 5. Novaia fylosofskaia entsyklopedyia [New Philosophical Encyclopedia] [v 4 t.]. T. II / Yn-t fylosofyy RAN [Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences] [nauch. red. sovet V. S. Stepyin, A. A. Huseinov, H. Yu. Semyhyn, A. P. Ohurtsov]. – M. : Mysl, 2010. – 634 s.
 6. Nahrabova L. V. Deontolohichni pohliady I. Bentama [Deontological Look by J. Bentham] [Elektronnyi resurs] / L. V. Nahrabova // Visn. Luhanskoho derzh. un-tu vnurishnikh sprav im. E. O. Didorenka [Lugansk State University of Internal Affairs Named after E. O. Didorenka Journal]. – 2013. – Vyp. 3. – S. 45–50. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlduvs_2013_3_7.
 7. Mynakov O. D. Fylosofskyye osnovy razvytiia deontolohyy kak predmetnoi oblasti pedahohycheskoi nauky [Fundamentals Basis of the Development Deontology in the Educational Study] [Elektronnyi resurs] / O. D. Mynakov, N. A. Fadiushyna // Vestn. MHOU. Ser. "Pedahohyka" [Moscow Region State University Journal. Pedagogy]. – 2013. – № 4. – S. 18–20. – Rezhym dostupu : <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6266>.
 8. Starovoit I. Y. Deontolohichni zasady profesiinoi pidhotovky studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Deontological Principal's Occupational Training of Students from the High Educational Institutions] [Elektronnyi resurs] / I. Y. Starovoit // Ped. Diskurs [Educational Discourse]. – 2012. – Vyp. 12. – S. 309–314. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_12_74.
 9. Cheban V. Istorychnyi aspekt likarskoi etyky, bioetyky ta medychnoi deontolohii [Historical Aspect of the Medical Ethics, Bioethics and Medical Deontology] [Elektronnyi resurs] / V. Cheban // Aktual'ni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny [Vital Questions of the Social Science and History of Medicine]. – 2014. – № 3. – S. 93–100. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apcnim_2014_3_16.
 10. Akmeolohichni Slovnky [Acmeological vocabulary] / upor. I. O. Nikolaiesku. – Cherkasy : OIPOP, 2012. – 28 s.
 11. Sarakun L. P. Eksplikatsiia poniattia "kul'tura" v suchasnomu filofsokomu diskursi [Explication of the Concept "Culture" in Philosophy Nowadays] [Elektronnyi resurs] / L. P. Sarakun // Nauk. visn. Chernivetskoho un-tu : [zb. nauk. pr.] [Chernivtsi University Scientific Herald Jurisprudence]. – Chernivtsi: ChNU, 2011. – Vyp. 539 / 540 : Filosofiia. – S. 119–123. – Rezhym dostupu : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1705/3/1explication.pdf>.
 12. Vozniak S. S. Kultura yak Sotsialne Yavyshe: Aksiolohichni Vymir [Culture as a Social Phenomenon : Axiological Dimension] [Elektronnyi resurs] / S. S. Vozniak, T. V. Kostiuk // Sotsiolohichni Studii [Sociological studio]. – 2012. – № 1. – S. 16–22. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5.
 13. Yakovets I. O. Morfolohichna model' kul'tury [Morphological Model of the Culture] [Elektronnyi resurs] / I. O. Yakovets // Visn. Kharkivskoi derzh. akad. dyzainu i mystetstv [Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts Journal]. – №2. – 2014. – S. 132–136. – Rezhym dostupu : <http://www.visnik.org/pdf/v2015-02-24-yakovets.pdf>.
 14. Khlietova S. S. Vyvchennia stanu problemy formuvannia deontolohichnoi kul'tury studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Study of the Formation of Students' Deontological Culture of the High Educational Universities] [Elektronnyi resurs] / S. S. Khlietova // Nauk. chasopys NPU im. M. P. Drahomanova [National Pedagogical Dragomanov University Journal. Social Sciences]. Ser. № 11. Sotsiolohiia. Sotsial'na Robota. Sotsial'na Pedahohika. Upravlinnia : [zb. naukovykh prats']. – Vyp. 8. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. – S. 38–43. – Rezhym dostupu : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3996>.
 15. Shepliakova I. O. Deontolohichna kultura sotsial'noho pedahoha : do vyznachennia poniattia [Deontological Culture of a Social Teacher : Determination] [Elektronnyi resurs] / I. O. Shepliakova // Pedahohika. Formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of Creative Personality Formation in the General and Higher Institutions]. – 2013. – Vyp. 33. – S. 427–432. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_33_72.pdf.
 16. Kolisnyk-Humeniuk Yu. I. Osobystisna kharakterystyka medychnoho pratsivnyka [Personal Description of the Medical Worker] [Elektronnyi resurs] / Yu. I. Kolisnyk-Humeniuk, V. V. Humeniuk // Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka [Uninterrupted Professional Education : Theory and Practice]. – 2015. – Vyp. 1–2. – S. 72–77. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NPO_2015_1-2_15.pdf.
 17. Lytvynenko T. M. Nalezha apotechna praktyka : vse pochynaietsia z yakisnoi pidhotovky farmatsevychnoho fakhivtsia [Good Manufacturing Practice : All Begins from Qualitative Training of Pharmaceutical Specialists] [Elektronnyi resurs] / T. M. Lytvynenko, V. P. Soloviova, L. A. Puchkan // Aktual'ni pytannia farmatsevychnoi i vedychnoi nauky ta praktyky [Vital Questions of the Pharmaceutical and Medical Science and Practice]. – 2013. – № 2. – S. 67–69. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apfimntp_2013_2_21.
 18. Rozrobka standartiv farmatsevychnoi diial'nosti fokus na dopomohu patsientovi [Elaboration Norms of the Pharmaceutical Activity. Focal Point on a Patient] : [posibnyk Vsesvitnoi Orhanizatsii Okhorony Zdorovia ta Mizhnarodnoi Farmatsevychnoi Federatsii] [World Health Organization and International Pharmaceutical Federation Manual] (red. 2006 r.) / [ukr. perekl. pid zah. red. V. P. Chernykha] // Apteka [Pharmacy] : [Shchotyzhnevkyk]. – 2009. – № 21 (692).
 19. Nalezha apotechna praktyka : standarty yakosti apotechnykh posluh [Good Manufacturing Practice : Norms of Pharmaceutical Service]. (Spil'na Nastanova MFF / VOOZ z NAP) VOOZ ; Mizhnar. dok. vid 01.01.11 r. [International Document of the Ministry of Health of Ukraine] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/897_009.

20. Pertsev I. M. Stan farmatsevychnoi terminologii ta pravomirnist' statusu terminu "farmatsevychnyi preparat" [Condition of the Pharmaceutical Terminology and Relevancy of the Term "Pharmaceutical Preparation"] [Elektronnyi resurs] / I. M. Pertsev, O. A. Ruban // Farmats. zhurn. [Pharmaceutical Journal]. – 2011. – № 4. – S. 18–23. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pharmazh_2011_4_4.
21. Razvytye farmatsevycheskoi praktyky : fokus na patsyenta [Evolution of Pharmaceutical Practice : Focal Point on a Patient]. – K. : 2008. – 112 s.
22. Kondratenko O. O. Kul'tura dilovoho spilkuvannia maibutnikh farmatsevtiv yak naukova problema [Business Culture Communication of the Future Pharmaceutics as the Scientific Problem] [Elektronnyi resurs] / O. O. Kondratenko // Pedahohika ta Psykholohiia [Pedagogy and Psychology]. – 2013. – Vyp. 44. – S. 66–74. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphknpu_ped_2013_44_9.
23. Smetanyina K. A. Altruizm v professyyi farmatsevtiv [Unselfishness in the Pharmaceutics Profession] / K. A. Smetanyina, A. B. Antonov // Molodoi Uchenyi [Young Scientist]. – 2015. – № 10. – S. 1527–1530.
24. Kotvitska A. A. Etyka aptechnoi diial'nosti [Ethics of the Pharmacy Operation] [Elektronnyi resurs] / A. A. Kotvitska // Aptechnyi Samit Ukrainy 2014 [Ukrainian Pharmacy Meeting 2014]. – K. : 2014. – Rezhym dostupu : <http://www.apteka.ua/wp/wp-content/uploads/2014/12/kotvicka.pdf>.

Шафранская Т. Ю. Основные дефиниции деонтологической культуры будущих фармацевтов.

В статье рассмотрена сущность деонтологической культуры будущих фармацевтов, проанализированы различные подходы к определению понятия "деонтология", "деонтологическая культура", "фармацевтическая деонтология". Определена суть деонтологической культуры будущих фармацевтов. На основании анализа подходов различных исследователей к определению понятия "деонтологическая культура" предложено определение "фармацевтическая деонтологическая культура". Выделены составляющие формирования фармацевтической деонтологической культуры: мотивационно-целевой, содержательно-организационный (или концептуальный), процессуальный, контрольно-оценочный и результативный структурные компоненты.

Ключевые слова: деонтологическая культура, будущие фармацевты, фармацевтическая деонтология, фармацевтическая деонтологическая культура, надлежащая профессиональная культура фармацевтов.

Shafranska T. Yu. Fundamental Definitions of Deontological Culture of Future Pharmacists.

The essential idea of the article is to analyze significance of deontological culture. The article examines the nature of deontological culture applied by future pharmacists, different approaches to the interpretation of the term "deontology", "deontological culture", "pharmaceutical deontology" are analyzed. The article is concerned with ethical culture in pharmacy. It gives a detailed analysis of pharmaceutical professional behavior, appropriate ethical norms. The essence of deontological culture of future pharmacists is defined. The analysis of various approaches made by different researches with in the concept "deontological culture" has created the basis for the interpretation of the term "pharmaceutical deontological culture". Pharmaceutical deontological culture is defined as a set of mandatory appropriate professional and ethical values to regulate pharmacists' professional conduct. The results agree well with the theory that future pharmacists possess validity, empathy, optimism, charity, decency. Future pharmacist must assimilate moral and ethical views. The following conclusions are drawn that moral education included formation of deontological culture using ethical norms, deontological codes, own teacher's feelings and views. The research has carried out the possibility to form deontological culture of future pharmacists. The components forming pharmaceutical deontological culture were highlighted, such as: motivational-targeted, content-organizational (or conceptual), procedure, controlling, evaluating (or checking) and resulting structural components. Prospects for further studies of the problem lie in the defining of criteria for deontological culture model for future pharmacists in the process of studying professionally oriented disciplines.

Key words: deontological culture, future pharmacists, pharmaceutical deontology, pharmaceutical deontological culture, pharmacists' professional culture.

УДК 371.134

О. О. Ярошинська,
доктор педагогічних наук, доцент
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
olenayar@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8043-8982

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З МЕТОЮ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ ЇХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті акцентовано увагу на доцільності оновлення стратегії проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Здійснено аналіз документів, що розкривають вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога, реалізацію ідей Болонської декларації та засад впровадження ECTS. Класифіковано їх у три групи. Визначено основні напрями проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано методичні рекомендації з метою ефективної їх реалізації.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, напрями проектування, підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Постановка проблеми. Модернізація системи професійної підготовки майбутніх учителів зумовлює оновлення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців та системи змісту їх підготовки, яка є основою проектувальних дій учасників освітньої взаємодії. Сьогодні актуалізовано проблему впровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки як способу побудови та реалізації системи створення їх освітнього середовища. Ця методика, на нашу думку, вирішує практичні завдання – удосконалення змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Сьогодні зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких предметом наукового пошуку стають процеси створення освітнього середовища вищого навчального закладу (В. Іванова, Н. Калашнікова, А. Каташов, О. Макагон, О. Ліннік, І. Палашева, Л. Панченко, Л. Пікулева та ін.) або аналізується його використання з метою формування особистісних та професійних якостей фахівців (А. Вишнякова-Вишневецька, Л. Денисова, К. Дубич, Д. Качалов, Р. Монарьов, О. Петренко, А. Шевченко та ін.).

Педагогічне проектування як механізм розвитку системи діяльності загальноосвітнього закладу та вищої школи досліджували науковці: В. Безрукова, В. Беспалько, І. Зязюн, О. Заїр-Бек, О. Коберник, В. Монахов, Г. Муравйова, В. Радіонов, В. Стрельников та ін.; етапи та компоненти проектування освітнього середовища представлено в працях: Є. Алісова, В. Бордовської, Т. Подобедової, Т. Ткача, Я. Фруктової, А. Цимбалару та ін.

Проте, поза увагою дослідників залишається проблема проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою створення інноваційного проекту їх освітнього середовища. Тому, **метою презентованого дослідження** є визначення основних напрямів проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та виокремлення рекомендацій з метою їх реалізації в освітньому середовищі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що досягнення мети професійної підготовки багато в чому залежить від змісту освіти, який в умовах конструювання освітнього середовища професійної підготовки повинен будуватися відповідно до діяльній структури особистості і відображати її потреби в діяльності і практичному перетворенні себе і навколишнього світу, прагнення до творчості, самовдосконалення та пізнавальної активності, мотивацію особистих і професійних досягнень, внутрішню єдність когнітивного, предметно-практичного та особистісно-професійного досвіду [1: 81].

Згідно з "Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", що затверджене наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р, зміст освіти – це науково-обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Зміст освіти визначають освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема підготовки, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу. Його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, під час навчальних занять та інших видів навчальної діяльності.

Процес євроінтеграції системи освіти України за останні десятиліття суттєво вплинув на організацію освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Упровадження принципів Болонського процесу, реалізація завдань та шляхів адаптації вищої освіти України в європейський освітній та науковий простір зумовили модернізацію усіх ланок системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій, покладених в основу модернізаційних процесів у вищій освіті [2: 129–130]. Аналіз стану реалізації цих завдань дає можливість стверджувати, що не всі пріоритетні позиції впроваджено. Питання організації акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій, лише в 2014 році було актуалізовано Міністерством освіти і науки та іншими державними установами, в компетенції яких розробка концепції реалізації Болонських домовленостей.

Особливо на формування змісту професійної підготовки на етапі модернізації системи вищої освіти в Україні вплинуло запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічній ECTS. Саме ECTS стала багатоцільовим інструментом визнання мобільності, засобом реформування навчальних програм та передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн.

Важливий момент запровадження акумулюючої кредитної системи – можливість урахувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо. Ця система орієнтована на студентів і ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу.

В умовах реалізації ідей Болонської декларації та засад провадження ECTS збільшилась кількість документів, що розкривають зміст професійної підготовки майбутніх фахівців. Адже система ECTS базується на трьох ключових елементах: інформації (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємної угоди (між закладами-партнерами і студентом) і використання кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів). Вони приводяться в дію через використання трьох основних документів: інформаційного пакета, форми заяви/ навчального контракту і переліку оцінок із дисциплін [2: 187].

Система ECTS не є регулятором змісту, модульної структури навчальних програм чи її доцільності. Вона є критерієм узгодженості діяльності вищих навчальних закладів у підготовці майбутніх фахівців. Державний стандарт освіти, що визначає нормативні засади підготовки, освітньо-професійна програма і освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця, які окреслюють нормативну та вибірково (варіативну) частину змісту системи фахової підготовки, – основні документи, що регулюють зміст професійної освіти.

Документи, що розкривають вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, класифіковано на групи відповідно до змісту професійної освіти:

- перша група – основні документи професійної підготовки фахівця (Стандарт ПП, ОКХ, ОПП, навчальні плани, програми, посібники й підручники, навчально-методичні комплекси тощо);
- друга група – документи, пов'язані з вимогами Болонського процесу (інформаційний пакет, структурно-логічна схема підготовки фахівців, залікові кредити, змістові модулі, навчальний контракт, індивідуальні навчальні плани студентів, шкали оцінювання їх навчальної діяльності тощо);
- третя група – документи, що визначають різні аспекти діяльності ВНЗ, факультету у підготовці майбутнього вчителя (положення, інструкції, рекомендації тощо).

Системний аналіз вищезазначених документів, досвід практичної діяльності дав можливість визначити основні напрями проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою оновлення існуючого проекту освітнього середовища професійної підготовки: проектування вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх учителів; змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик; навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо). Суб'єктами проектувальних дій є викладачі, куратори, на окремих етапах роботодавці, вчителі та майбутні фахівці.

Подаємо методичні рекомендації з метою організації ефективної проектної діяльності за означеними напрямами:

1. Проектування вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх учителів.

Проектування здійснює колектив розробників, до якого входять керівники структурних підрозділів (декан, заступники декана факультету); провідні викладачі навчальних дисциплін.

Студентів залучають на етапі вибору навчальних дисциплін з метою конвергенції їх внутрішніх цілей професійної підготовки і зовнішніх (державних вимог до підготовки вчителя).

Важливим критерієм ефективного проектування змісту професійної освіти є можливість вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Це передбачає:

- насичення варіативної складової навчального плану різноманітними дисциплінами за вибором студента;
- предмети вибіркової частини плану, види і форми діяльності, навчальний матеріал диференційований за рівнем складності, студент обирає відповідно до індивідуальних нахилів.

2. Проектування змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик.

При проектуванні важливо забезпечити студентоцентрованість (особистісно орієнтований підхід) у відборі змісту навчальних предметів та практик.

Особистісно орієнтований підхід до змісту освіти визнає абсолютною цінністю не самі знання, а людину, її свободу вибору особистісного досвіду, розвитку особистісних функцій шляхом підвищення суб'єктності [3: 55].

Студентоцентрованим є такий зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який забезпечує єдність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця і формування його готовності до професійної діяльності на основі індивідуальної траєкторії становлення.

Освітнє середовище для його учасника служить джерелом особистісного надпредметного досвіду, задає йому напрям особистісно-професійного розвитку, вибір едукативних та життєвих ситуацій. Особистісний досвід і основні компоненти змісту освіти взаємозалежні. Особистісний досвід у спільно проєктованому середовищі завжди більше наповнений життєвим змістом і тому здобувається з бажанням, а не з обов'язку.

Зміст теоретичних занять необхідно обирати відповідно до тих компонентів готовності до професійної діяльності необхідних майбутньому фахівцеві для успішної соціалізації, компетентної виробничої діяльності й неухильного особистісного самовдосконалення та розвитку професійної майстерності. Тому найважливішою умовою оптимального відбору змісту професійної підготовки повинен стати логічний аналіз і співвіднесення компонентів готовності із змістом навчальної дисципліни з метою виділення фундаментальних знань і варіативних компонентів. Це дозволить скоротити обсяг теоретичного матеріалу та ввести важливішу практичну складову.

У професійній підготовці провідну роль відіграє формування у студентів практичного досвіду через його інтегративність і компетентнісну сутність. Тому зміст підготовки майбутнього вчителя має спиратися на матеріал, що включає практичні завдання, які він буде вирішувати у своїй професійній діяльності.

Однак, маючи високий рівень професійної готовності, фахівець може діяти малоефективно, якщо в нього немає досвіду швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, саморегуляції, прояву професійно-особистісних функцій у мінливих умовах буття, змін видів діяльності. Ситуаційний рівень функціонування середовища, виявляючи різні способи впливу середовища на студентів, служить джерелом досвіду вироблення безпосередньої готовності фахівця, тому що така готовність саме й відрізняється високою динамічністю, рухливістю й залежністю від ситуативних обставин.

Для професійно-особистісного розвитку, на думку О. Артюхіної, необхідна інтеграція особистісного досвіду, що здобувається у сфері організованих педагогічних впливів, і пошуку змістів, комунікації, прийняття рішень, відповідальності, самооцінки, що є наслідком впливів середовищних феноменів [3: 60].

Проєктування змістового наповнення робочої програми може здійснюватися трьома основними способами:

– зверху вниз: спочатку розробляється концептуальна основа змісту, склад розділів, зв'язки між ними, характер взаємодії, а потім наповнюються конкретним матеріалом функціональні розділи програми. Цей спосіб є найбільш керованим, проте часто виникають труднощі з практичною реалізацією початкового етапу;

– знизу вгору: насамперед, проводиться розробка найбільш підготовлених функціональних розділів, потім – усіх інших; взаємозв'язок і взаємодія між основними розділами програми встановлюються в міру їх наповнення, що може привести до подальшої розбудови та модернізації їх змісту;

– у зустрічному напрямку: спочатку визначаються контури структури і взаємодії компонентів, потім ці контури допрацьовуються і набувають все більш реальних обрисів, у міру змістового наповнення основних функціональних розділів програми. Цей спосіб є найбільш раціональним, оскільки поєднує централізоване управління і вільну розробку складових частин.

Об'єктом проєктування у межах навчальної дисципліни повинна бути не лише аудиторна діяльність (обсяг та зміст лекційних, практичних, лабораторних занять тощо), а й самостійна та індивідуальна робота студента.

Останнім часом близько 60 % навчальних годин відводиться на самостійну роботу студентів, яка є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу без участі викладача у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Як засвідчують спостереження за навчальним процесом майбутніх учителів початкових класів, у тих випадках, коли можливості самостійної та індивідуальної роботи студентів використовуються не повною мірою, студенти схильні оволодіти навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, недостатньо реалізують свої творчі здібності, істотними є проблеми в розвитку їхніх професійних умінь. На наш погляд, проєктування цієї складової змісту професійної підготовки є слабкою ланкою сучасної практики навчання у вищих навчальних закладах. Самостійну роботу варто розуміти як виконання цілком конкретних завдань, поставлених викладачем та індивідуально обраних студентами за рекомендацією викладача, причому технологія опрацювання цих завдань, процедура їх виконання, критерії оцінювання повинні мати індивідуальну навчальну траєкторію.

До проектування змісту робочих програм навчальних дисциплін, практик або їх рецензування необхідно залучати роботодавців та учителів початкової школи з метою наближення професійної підготовки до вимог ринку праці, та забезпечення її практико-орієнтованого характеру і підвищення якості освіти.

У чинних державних стандартах не враховано думки роботодавців та студентів про оцінки якості освіти, та планування професійної підготовки, хоча участь представників роботодавців в організації та проведенні практик, роботі державних екзаменаційних і атестаційних комісій можна вважати однією з форм їх залучення до професійної підготовки з метою наближення до вимог ринку праці, забезпечення високого рівня безперервної практичної підготовки, створення умов для професійного розвитку й професійної самореалізації студентів та випускників.

3. Проектування навчально-методичного забезпечення професійної підготовки.

Розробляючи навчально-методичне забезпечення дисциплін, варто враховувати закономірні стадії його становлення як психолого-педагогічного об'єкта, вже описані дослідниками [4; 5], й окреслені в державних та нормативних документах ВНЗ. В. Стрельников зауважує, що на першій стадії (емпіричній) вся навчально-методична документація створювалася на основі досвіду й інтуїції, без опори на чіткі положення психології й педагогіки. На другій стадії (теоретичній) кожний документ розроблявся на основі певних теоретичних положень педагогічної науки й оптимізувався за певними критеріями. На третій стадії (практичній) відбувалося запровадження засобів, ідей, методів комп'ютеризації, що давали вищу ефективність професійної підготовки [5: 185].

Особливої уваги в умовах впровадження ідей Болонської декларації потребує обґрунтування змісту інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни. "ІКНМЗД – це пакет навчально-методичних матеріалів, який містить навчальну програму дисципліни; тексти лекцій; відомості про семінарські, практичні та лабораторні заняття; модулі перевірки знань; індивідуально-навчально-дослідні завдання; термінологію, яку повинен засвоїти студент при вивченні курсу; хрестоматію; рекомендовану літературу; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання; перелік літератури до курсу, підготовлений в електронному форматі на носіях або розміщений у комп'ютерній мережі, включаючи Інтернет" [2: 328].

Зміст навчально-методичних комплексів регламентовано у вищих навчальних закладах вузівськими документами. Він передбачає варіативну складову інформаційного забезпечення дисциплін, яка може бути презентована у вигляді методичних рекомендацій, глосарію, презентацій лекційного матеріалу, практикуму для практичних та лабораторних занять (кейси педагогічних ситуацій, тестові завдання для самоконтролю, рекомендації до проведення навчально-педагогічних ігор, тренінгових занять тощо).

4. Проектування позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо).

Надзвичайно важливою характеристикою професійної підготовки майбутнього вчителя є єдність змісту освітньо-виховної системи "аудиторна – позааудиторна діяльність". Завдання розвивального навчання можуть бути реалізовані за умов збільшення кількості позааудиторних форм активності студента, в яких набутий у процесі навчання досвід буде практично підкріплений участю в усіх сферах життєдіяльності. В освітньому середовищі необхідно вирішувати питання організації позааудиторної діяльності студентів, створення умов, за яких кожен студент активно братиме участь у позааудиторних формах різних видів діяльності: навчальної, виховної, соціально-культурної, спортивної тощо.

Так, досвід здобувається не тільки під час вивчення навчальних предметів, а й у пізнавальній позанавчальній (бібліотека, Інтернет, наукові конференції); суспільній (участь у громадських організаціях); трудовій (сприйняття середовища ВНЗ як "свого" і потреба в перетворенні його); художній (робота в студклубі, газеті, творчих колективах і т. д.); комунікативній (спілкування з іншою людиною як цінністю, спілкування в соцмережах, групах тощо) діяльностях.

Досвід творчої діяльності теж здобувається у навчальному процесі та завдяки "імпульсам розвитку", які надає середовище – наукові конкурси, участь у дослідницькій роботі наукових товариств молодих співробітників і студентів й т. д. Досвід моральних стосунків особистості як система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відносин значною мірою формується прийнятими в цьому освітньому середовищі цінностями [3: 56].

Суб'єктами проектування позааудиторних форм роботи є студенти, куратори, консультанти, керівники творчих, спортивних та наукових колективів, представники органів студентського самоврядування та громадських організацій.

Дієвість проектувальної роботи залежить від їх підготовленості до планування володіння компонентами та етапами підготовки проекту змісту професійної підготовки.

Особливої уваги потребує проектування змісту науково-дослідницької роботи майбутніх учителів початкової школи. Оволодівати вміннями та навичками дослідницької діяльності студент повинен поетапно за індивідуальною траєкторією розвитку майбутнього фахівця.

Проектуючи зміст професійної підготовки, важливо пам'ятати про прихований зміст освіти, який існує в освітньому середовищі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вчення про

приховану шкільну реальність з'явилося в 60-х роках минулого століття [6]. Феномен "не досліджуваною навчальною програмою" розкривав термін "прихований зміст навчання" (hidden curriculum), яким сьогодні користуються багато західних [7; 8; 9] дослідників.

В. Слободчиков зазначає, що "можливо, саме завдяки ефекту прихованого змісту освіти якраз і відбувається щось таке, що реалізує певні цілі, які не мають ніякого відношення до заявленого в прийнятих стандартах змісту. Сьогодні постає проблема розвитку цілісної особистості, включена в сучасний ритм і темп суспільного життя, яке диктує необхідність багатостороннього і цілісного розвитку людини" [7: 85].

Джерелом прихованого змісту освіти називають засоби масової комунікації, різноманітні субкультури, уклад освітньої установи і т. д. До джерел прихованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто віднести: структуру реальної влади у ВНЗ (тоталітарна чи ієрархічна, демократична чи ліберальна); мову групи або установи в цілому, тон, стиль і обсяг лексики і її семантика; сформовану практику відповідати викладачеві те, що він очікує, а не те, що думає студент; уміння діяти в ситуації контролю (можливість використання неетичних форм поведінки в ситуації випробування – списування, підглядання, вгадування і т. п.); дотримання наукової та освітньої етики в презентуванні інформації, недопустимість плагіату (посібники, зміст лекцій, реферати, студентські курсові та кваліфікаційні проекти); реальний розподіл навчального часу (не за навчальним планом або розкладом, а фактично використовуваного студентами для підготовки до занять); неформальне безпосереднє та віртуальне спілкування викладачів і студентів.

Питання використання прихованого змісту освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів актуалізує завдання формування корпоративної культури ВНЗ та його факультетів. Більшість науковців сходяться на тому, що корпоративну культуру закладу вищої освіти варто тлумачити як сукупність цінностей, норм, традицій у ВНЗ на основі яких реалізується місія закладу.

Сьогодні корпоративна культура як потужний стратегічний інструмент дозволяє орієнтувати всіх працівників педагогічного вищого навчального закладу на спільну ціль – якісну професійну підготовку майбутніх учителів. Визнання та реалізація корпоративної культури – узгодження інтересів усіх учасників освітнього процесу, досягнення консенсусу, компромісу у визначенні стратегії й у вирішенні поточних питань в освітній сфері. Корпоративна культура передбачає вироблення лінії поведінки усіх суб'єктів взаємодії в освітньому середовищі професійної підготовки, яка орієнтує майбутніх вчителів на цінності, традиції та способи педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, проектування змісту освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це один із напрямів побудови та реалізації методики проектування середовища. Він вирішує практичне завдання – оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища. Реалізацію практичних завдань проектування ми пропонуємо здійснювати на основі обґрунтованих етапів проектувальної діяльності, на кожному з яких відбувається реалізація загальної системи проектування освітнього середовища [10].

Подальшого наукового пошуку потребує аналіз можливостей застосування запропонованих проектувальних дій в контексті удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців іншого напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Солянкина Л. Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л. Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2010. – № 11 (91). – С. 79–85.
2. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Л. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Артюхина А. И. – Волгоград, 2007. – 377 с.
4. Беспалько В. П. Проектирование педагогических систем / В. П. Беспалько // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения. – М. : Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 1994. – С. 28–29.
5. Стрельников В. Ю. Проектирование професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 335 с.
6. Jackson P. W. Life in Classrooms / P. W. Jackson. – New York : Holt, Reinhart & Winston, 1968. – 43 p.
7. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.
8. Margolis E. The Hidden Curriculum in Higher Education / E. Margolis (Edit). – New York & London : Routledge, 2001. – 238 p.
9. Vallance E. Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform / E. Vallance // Curriculum Theory Network. – 1973. – Vol. 4, No. 1. – P. 5–21.

10. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини] / ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 110–119.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Soliankina L. E. Praktyko-oryentirovannaia obrazovatel'naia sreda kak determinant razvytiia professyonal'noi kompetentnosti budushcheho spetsyalysta [Practice-oriented Educational Environment as a Determinant of the Development of Professional Competence of the Future Expert] / L. E. Soliankina // Vestnyk Tambovskoho unyversyteta. Seryia: Humanytarnye nauky [Tambov University Journal. Series : Liberal Arts]. – 2010. – № 11 (91). – S. 79–85.
2. Vyshcha osvita ukrainy i Bolonskyi protses [Higher Education in Ukraine and the Bologna Process] : [navchal'nyi posibnyk] / za red. V. H. Kremenia ; avt. kol. M. F. Stepko, Ya. L. Boliubash, V. D. Shynkaruk ta in. – Ternopil : Navchal'na knyha – Bohdan, 2004. – 384 s.
3. Artiukhyna A. Y. Obrazovatel'naia sreda vysshhego uchebnogo zavedeniya kak pedahohycheskyi fenomen (na materyale proektyrovaniya obrazovatel'noi sredy medytynskoho unyversyteta) [Educational Environment of a Higher Educational Institution as a Pedagogical Phenomenon (Based on the Materials of the Medical University Educational Environment Design)] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 / Artiukhyna A. Y. – Volhohrad, 2007. – 377 s.
4. Bepalko V. P. Proektyrovanye pedahohycheskykh system [Pedagogical Systems Design] / V. P. Bepalko // Proektyrovanye v obrazovanyu : problemy, poysky, resheniya. – M. : Ros. akad. hos. sluzhby pry Prezydente RF, 1994. – S. 28–29.
5. Strel'nikov V. Yu. Proektuvannia profesiino-orientovanoi dydaktychnoi systemy pidhotovky bakalavriv ekonomiky [Design of professional-oriented didactic system of training the Bachelors of Economy] : [monohrafiia] / V. Yu. Strel'nikov. – Poltava : RVTs PUSKU, 2006. – 335 s.
6. Jackson P. W. Life in Classrooms / P. W. Jackson. – New York : Holt, Reinhart & Winston, 1968. – 43 p.
7. Slobodchikov V. Y. Antropolohycheskaia perspektyva otechestvennoho obrazovaniya [The Anthropological Perspective of National Education] / V. Y. Slobodchikov. – Ekaterynburh : Informatsyonno-yzdatel'skyi otdel Ekaterynburhskoi eparkhyi, 2009. – 263 s.
8. Margolis E. The Hidden Curriculum in Higher Education / E. Margolis (Edit). – New York & London : Routledge, 2001. – 238 p.
9. Vallance E. Hiding the Hidden Curriculum : an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform / E. Vallance // Curriculum Theory Network. – 1973. – Vol. 4, No. 1. – P. 5–21.
10. Yaroshynska O. Proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly yak pedahohichna problema [Design of Educational Environment of Future Primary Teachers Professional Training as a Pedagogical Problem] / O. Yaroshynska // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : [zb. nauk. prats UDPU imeni Pavla Tychyny] / red. kol. Pobirchenko N. S. (hol. red.) ta in. – Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2014. – Vyp. 10. – Ch. 1. – S. 110–119.

Ярошинская Е. А. Проектирование содержания профессиональной подготовки будущих учителей с целью создания инновационного проекта их образовательной среды.

В статье акцентировано внимание на целесообразность обновления стратегии проектирования содержания профессиональной подготовки будущих учителей в условиях создания инновационного проекта их образовательной среды. Представлено анализ документов, что раскрывают требования к профессиональной подготовке будущего педагога, реализацию идей Болонской декларации и основ внедрения ECTS. Классифицировано их в три группы. Определены основные направления проектирования содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Предложены методические рекомендации с целью эффективной их реализации.

Ключевые слова: *содержание профессиональной подготовки, направления проектирования, подготовка будущих учителей начальной школы.*

Yaroshynska O. O. Content Design of Future Teachers' Professional Training in Order to Create an Innovative Project of Their Educational Environment.

In the article special attention is paid to the expediency of the upgrade strategy usage in the content design of future teachers' professional training in terms of creation the innovative project of their educational environment.

The analysis of documents that reveal the requirements for future primary school teacher professional training, the implementation of ideas and principles of the Bologna Declaration and implementation of ECTS was made.

The classification of these documents was improved and presented in the form of three groups within the meaning of professional training (first group - basic documents of professional training (training standard, educational and professional program and characteristics, curricula, training complexes, etc.), the second

group - documents related to the requirements of the Bologna process (information package, structural logic specialist training, individual curricula of students grading scale of their training activities, etc.) and the third group - the documents that define various aspects of the institution, faculty in future teacher training (positions, instructions, recommendations, etc.).

Based on their systematic analysis and practical experience, the main directions of content design of future primary school teachers' professional training in order to upgrade the existing project of educational environment of professional training were defined, namely, sample-based design of the curriculum of future teachers professional training; content of the work program of academic disciplines, practices; educational and methodical support of professional training; extracurricular activities (socio-cultural, scientific, sports, etc.).

Methodical recommendations for implementation of the principal directions of the content design of future teachers' professional training in the educational environment of their professional training were suggested. The need to consider the latent educational content that exists in the educational environment of professional training was established.

Key words: content of future teachers' training, design directions, classification of documents, educational and methodological support.

УДК 004.4

О. І. Яценко,

асистент

oksana@zu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4983-277

О. С. Яценко,

асистент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

sas@zu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-8270-9934

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕКОМЕРЦІЙНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ "ІНФОРМАТИКА І ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ"

У статті розглянуті види програмного забезпечення, проведено порівняльний аналіз пропріетарного та вільного програмного забезпечення. Обґрунтовано доцільність використання вільного, безкоштовного та відкритого програмного забезпечення в навчальному процесі. Визначено можливості використання некомерційного забезпечення у вищому навчальному закладі при вивченні курсу "Інформатика і інформаційні технології" спеціальності 102 Хімія освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Ключові слова: персональний комп'ютер, програмне забезпечення, пропріетарне програмне забезпечення, вільне програмне забезпечення.

Вступ. Ми живемо в світі, в якому інформаційні технології (ІТ) розвиваються дуже стрімкими темпами. Основою ІТ є комп'ютери, комп'ютерні мережі та програмне забезпечення (ПЗ), що забезпечує їх функціонування. Сьогодні програмне забезпечення – це основа для розвитку виробничої, освітньої, наукової сфери у світовій економіці. У зв'язку з цим, ринок програмного забезпечення постійно збільшується, що, в свою чергу, вимагає ще більшу кількість спеціалістів у даній галузі. Тому серед пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти повинно бути постійне підвищення якості освіти, її органічне поєднання з наукою, запровадження освітніх інновацій, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього просторів. У значній мірі сприяти цьому можуть інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інтелектуальною складовою яких виступає програмне забезпечення.

Постановка проблеми. Недостатнє фінансування освітніх установ змушує шукати рішення, що надають можливість заощаджувати навіть під час придбання обладнання, а вже купівля ліцензійного ПЗ є достатньо великою проблемою. А з урахуванням посилення контролю за ліцензійним використанням програмного забезпечення завдання переходу на програмне забезпечення, яке не потребує істотних вкладень і володіє достатньою функціональністю, стає все більш актуальним, особливо зараз, коли є можливість забезпечити виконання існуючих як шкільних, так і університетських програм виключно на базі вільно поширюваного програмного забезпечення.

Питання переходу на некомерційне програмне забезпечення в останній час усе частіше виникає як у колах користувачів, так і на рівні виконавчої та законодавчої влади.

Аналіз наукових публікацій та досліджень. Теоретичні й практичні аспекти використання вільного програмного забезпечення (ПЗ) під час навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах представлені в роботах Є. Р. Алексєєва, В. Б. Артеменко, О. В. Бойко, Н. О. Бугаєць, С. І. Веселової, І. С. Войтовича, О. С. Воронкіна, І. М. Галушко, О. І. Галушко, А. В. Гірника, А. М. Жук, Д. А. Костюка, М. В. Коцаренко, О. М. Лаврущенко, А. Ф. Неминушої, О. В. Чеснокової, М. А. Чеснокової та інших вітчизняних і зарубіжних науковців у даній галузі.

Значний внесок в розвиток та розповсюдження безкоштовного програмного забезпечення зробили Річард Столмен, Лінус Торвальдс, Оуен Ле Бланк, Марк Шаттлворт, К. Вонг, Ф. Сайо.

Велику увагу використанню некомерційного ПЗ приділяють уряди Великої Британії, Нідерландів, Росії, Китаю. Так, експерти уряду Великої Британії (British Educational Communications and Technology Agency) дійшли висновку, що перехід на нове пропріетарне (від англ. proprietary – приватний, власницький) ПЗ спричиняє більше проблем ніж переваг. На їх думку, закладам освіти Великої Британії слід використовувати у навчально-виховному процесі відкриті та вільні форми ПЗ (наприклад, ОС Linux та Open Office) замість того, щоб оновлювати програмні продукти Microsoft до останніх версій.

У Нідерландах у 2007 році було прийнято програму Netherlands in Open Connection, виконання якої завершилось в 2011 році [1]. Дана програма містила бюджет та перелік конкретних заходів по впровадженню некомерційного ПЗ і відкритих стандартів в установах державного сектору країни. За результатами впровадження цієї програми близько 70 % організацій державного сектору запровадили відкриті стандарти в систему державних закупівель, перейшли на відкритий формат документів для офісних додатків.

Просування програм з відкритим кодом оголошено одним з трьох ключових компонентів напряму "Безпечний Internet" Основної програми ЄС у галузі інформаційних та комунікаційних технологій – "eEurope 2002" ("Електронна Європа 2002").

Проект "Електронна Європа" започаткований Європейською комісією ще в грудні 1999 року. Пізніше був ухвалений документ "Електронна Європа – інформаційне суспільство для всіх".

Головними завданнями цієї ініціативи було:

1. надання доступу до цифрових технологій та Інтернету кожному громадянину, кожній оселі, школі, підприємству та державній установі;
2. подолання цифрової неосвіченості у Європі через культуру підприємництва, відкриту до застосування нових інформаційних технологій;
3. забезпечення соціальної лояльності до інформаційного суспільства.

Щоб виконати ці завдання, Комісія у травні 2000 року ухвалила план дій "Електронна Європа 2002" [2].

Отже, **метою статті є**: визначення видів некомерційного ПЗ та визначення переваг його використання в порівнянні з комерційним; обґрунтування переваг використання вільного програмного забезпечення під час навчання майбутніх хіміків, розгляд прикладу використання ВПЗ у вищому навчальному закладі на практиці.

Виклад основного матеріалу. В Україні для врегулювання проблем, пов'язаних із широким використанням некомерційного ПЗ, 30 листопада 2011 року було підписано постанову № 1269 "Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми використання в органах державної влади програмного забезпечення з відкритим кодом на 2012 – 2015 роки". Метою даної Програми є створення умов для використання в органах державної влади ПЗ з відкритим кодом з урахуванням його функціональних можливостей та оптимізації витрат бюджетних коштів [3].

Пропріетарне (комерційне) ПЗ – це програмне забезпечення, на яке зберігаються як немайнові, так і майнові авторські права. Отримавши або придбавши таке програмне забезпечення, користувач отримує обмежені права користування ним: може бути заборонено або закрито доступ до коду (вивчення), внесення змін, тиражування, розповсюдження та перепродаж [4]. ПЗ вважається пропріетарним, якщо наявне хоча б одне з перелічених обмежень.

До переваг комерційного ПЗ можна віднести: більш проста адаптація до використання, підтримка користувачів з боку компаній-постачальників, автоматичне оновлення версій, більш широке функціональне охоплення сфер застосування тощо. Проте його основним недоліком є висока вартість ліцензії на право користування. До того ж у сфері державного управління застосування пропріетарного ПЗ значно знижує рівень інформаційної безпеки, сприяє технологічній і фінансовій залежності держави, є приводом тиску на країну у зв'язку з проблемою "комп'ютерного піратства".

Цікавим є той факт, що у 60-70-х роках минулого століття некомерційне ПЗ було звичним явищем. Проте з 70-х – початку 80-х років компанії виробники ПЗ запровадили захист розроблених програмних продуктів копірайтами та поширювати виключно їх бінарні коди, з метою унеможливлення вивчення та зміни програм, в результаті чого почалося обмеження прав користувачів.

Починаючи з 1992 року на вітчизняному ринку інформаційних технологій (ІТ-ринку) переважає комерційне (пропріетарне) ПЗ. Найбільше це стосується державного та освітнього секторів, чимала частка коштів в яких витрачається саме на придбання ліцензій комерційного ПЗ. Ще до 2000 року перехід на некомерційне ПЗ в цих областях видавався непростим завданням через недостатню кількість програм, що легкі для засвоєння та мають зручний користувацький інтерфейс. Проте протягом останніх років спостерігається накопичення достатньої кількості різноманітного ПЗ доступного та зручного для пересічного користувача персонального комп'ютера, яке поширюється за вільними ліцензіями.

В даний час найбільш поширеними є такі типи некомерційного ПЗ:

4. вільне програмне забезпечення (**Free Software**);
5. відкрите програмне забезпечення (**Open-source software**);
6. безкоштовне програмне забезпечення (**Freeware**)

Вільне програмне забезпечення – ПЗ, щодо якого права користувача (на необмежену установку, запуск, а також вільне використання, вивчення і зміну) юридично захищені авторськими правами за допомогою вільних ліцензій [4]. Це означає, що власник зберігає за собою всі або частину особистих немайнових прав на програму; а майнові права на програмний продукт передає у вільне суспільне використання.

Термін **вільне програмне забезпечення** ввів Річард Столлмен, засновник проекту GNU, для опису ПЗ, що можна безперешкодно використовувати, вивчати та змінювати. Такі програми можна копіювати та поширювати у змінній чи незмінній формі без будь-яких обмежень, з тим, щоб наступний користувач також мав всі перелічені права [5].

Критерії, яким має задовольняти вільне ПЗ:

- Програму можна вільно використовувати з будь-якою метою ("нульова свобода").

- Можна вивчати, як програма працює, і адаптувати її для своїх цілей ("перша свобода"). Умовою цього є доступність вихідного коду програми.
- Можна вільно поширювати копії програми – на допомогу товаришу ("друга свобода").
- Програму можна вільно покращувати і публікувати свою поліпшену версію для того, щоб принести користь всьому співтовариству ("третя свобода"). Умовою цього є доступність вихідного тексту програми і можливість внесення до нього модифікацій і виправлень.

Для того, щоб ПЗ вважалось вільним, воно повинно поширюватись під однією з ліцензій, що закріплює за користувачем вищеописані права та з відкритими кодами. Найбільш відомими є такі ліцензії:

7. загальна публічна ліцензія GNU (GNU General Public License);
8. менша загальна публічна ліцензія GNU (GNU Lesser General Public License);
9. ліцензія BSD (BSD License);
10. публічна ліцензія Mozilla (Mozilla Public License);
11. ліцензія MIT (MIT License);
12. ліцензія Apache (Apache License).

Вільне ПЗ можна безперешкодно використовувати, вивчати, змінювати, копіювати та поширювати без будь-яких обмежень.

Річард Столмен виділяє такі основні причини використання вільного ПЗ в закладах освіти:

1. вільне ПЗ дозволить заощаджувати кошти;
2. вільне ПЗ дає можливість його вивчати;
3. користувачі зможуть копіювати ПЗ у навчальному закладі для домашнього використання, що дозволить уникати використання неліцензійного ПЗ.

До основних недоліків використання вільного ПЗ можна віднести значно меншу популярність серед користувачів (консерватизм і психологічна інерційність користувачів відносно використання вільного ПЗ) та необхідність відповідної підготовки фахівців, які займаються його впровадженням і підтримкою.

Перевагами вільного ПЗ є відкритість кодів програм, відсутність витрат на придбання ліцензій, безкоштовність (або невисока вартість екземпляра при промисловому виробництві та розповсюдженні копій), безпечність (від вірусів), можливість вільного копіювання та розповсюдження програм, можливість модифікації програм і розробки на їх основі відповідних рішень, висока швидкість розробки нових релізів, випуску поправок і програмних продуктів. На сьогоднішній день досить часто вільне ПЗ не поступається рівнем функціональності пропрієтарному, особливо, коли йдеться про співвідношення "ціна-якість". До того ж вільне ПЗ виступає опосередкованим стимулюючим фактором до навчання. Крім цього, перехід на вільне ПЗ значною мірою стимулює розвиток вітчизняного ПЗ.

Відкрите ПЗ (Open-source software) – ПЗ з відкритим вихідним програмним кодом, що забезпечує найкращі умови для вивчення такого ПЗ та подальшого внесення до нього змін, удосконалень тощо [6].

Досить часто це поняття ототожнюють з вільним ПЗ, що не зовсім правильно. Найістотніша відмінність полягає в наступному: ліцензії на вільне ПЗ передбачають, що усі подальші модифіковані версії такого ПЗ теж повинні розповсюджуватись як вільні (тому часто ліцензію на вільного ПЗ називають "інфікуючою"), в той час як більшість ліцензій на ПЗ з відкритими кодами надають повну свободу авторам модифікованих версій.

Термін **Open-source software** запропонували Ерік Стівен Реймонд та Брюс Перенс. Вони вважали термін **Free Software** багатозначним, оскільки в англійській мові слово "free" означає не тільки "вільне", а й "безкоштовне". На їх думку, для того, щоб ПЗ можна було віднести до відкритого, воно повинне задовольняти таким умовам:

- вихідний код програми має бути доступним;
- не можна обмежувати розповсюдження програми;
- не можна вимагати за програму грошову компенсацію;
- на основі програми можуть створюватись продукти, які можна розповсюджувати на тих же умовах, що й оригінал;
- недопустима дискримінація користувачів або груп;
- програма може використовуватись з будь-якою метою;
- не повинно бути ніяких додаткових договорів, які мають відношення до ПЗ з відкритим кодом;
- не можна юридично прив'язувати програму до якого-небудь іншого програмного продукту;
- на користувача не можна накладати якісь обмеження технологічного характеру [7].

Відкрите ПЗ підтримується основними виробниками апаратури: IBM, Sun та ін., що вкладають мільярди доларів у створення відкритого ПЗ. До найвідоміших з таких розробок належать: операційні системи Linux, Solaris, офісні додатки Staroffice; мова програмування Java.

Безкоштовне ПЗ – це пропрієтарне ПЗ, що можна безкоштовно використовувати протягом необмеженого терміну без будь-яких обмежень у функціональності, поширюване без початкових кодів

[8]. Автори таких програмних продуктів, як правило, хочуть дати щось спільноті але залишають за собою право контролювати їх подальшу розробку.

Поняття "безкоштовне ПЗ" досить часто ототожнюють з поняттям "вільне ПЗ", хоча вони суттєво відрізняються. Безкоштовне ПЗ можна безоплатно встановлювати та використовувати (іноді з певними обмеженнями, як, наприклад, безкоштовне для домашнього або некомерційного вжитку), в той час як вільне ПЗ можна продавати за будь-яку суму, але при тому у користувача, який його придбав, повинні бути права на вивчення, модифікацію та поширення вихідних кодів одержаної програми.

Як вже зазначалось вище, на даний час, в світі існує велика кількість некомерційного програмного забезпечення і вибір необхідних програм для вивчення дисципліни "Інформатика і інформаційні технології" для студентів спеціальності 102 Хімія освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр не є проблемою.

Так для вивчення змістового модуля "Поняття операційної системи. Робота з файлами та папками" існує досить велика кількість операційних систем, що поширюються за вільними ліцензіями: Linux, FreeBSD, Darwin, OpenSolaris, ReactOS (клон Windows) та інші.

Найбільшого поширення в Україні набула ОС Linux. Вже досить давно існують українські дистрибутиви Linux Ubuntu такі як Ubuntu Install Box, Ubuntu DesktopPack, Ubuntu EducationPack, Linux Ubuntu DreamPack Ukrainian, що створені компанією UALinux. Серед інших дистрибутивів можна назвати Scientific Linux, орієнтований на навчально-наукові цілі, та Груша, що розробляється в нашій країні й орієнтований на українського користувача.

Сучасні дистрибутиви Linux, за своїми можливостями, аналогічні, а часто суттєво перевершують відповідні версії ОС Windows. Більшість із них має графічний інтерфейс користувача, причому є можливість вибору між різними графічними середовищами (KDE, Gnome, XFCE тощо). Оновлення системи та встановлення нових програм спрощене за рахунок використання менеджерів пакетів і можливе навіть в режимі реального часу з мережі Internet (встановлення вибраної програми відбувається після простого клацання вказівником манипулятора миша по відповідному посиланню).

Крім того вже існує досить велика база прикладного програмного забезпечення для Linux, що може бути використане в навчальному процесі. Деякі з цих програм можуть бути запущені і під Windows – за допомогою Cygwin та інших емуляторів Linux.

Більш детально ознайомитись з використовуваним в даний час пропрієтарним ПЗ та орієнтовним вибором некомерційного ПЗ можна в Таблиці 1.

Таблиця 1.

**Відповідність пропрієтарного та некомерційного ПЗ з дисципліни
"Інформатика і інформаційні технології"**

Опис програми, виконувана задача	Пропрієтарне ПЗ	Некомерційне ПЗ
Змістовий модуль 1. Робота з файлами та папками		
Спільна робота з даними	Спільні ресурси (Windows shares)	NFS, Samba, Samba-TNG, FTP
Перегляд Windows-мережі	Мережеве оточення	Samba, LinNeighborhood, xSMBrowser, Komba2, Konqueror
Файлові менеджери в стилі FAR та NC	FAR, Norton Commander, Disco Commander, Volcov Commander та інші	Midnight Commander, X Northern Captain, Deco (Demos Commander) + Deco russian patches, Portos Commande, Konqueror в стилі MC, VFU, Ytree, vshnu: the New Visual Shell.
Файлові менеджери в стилі Windows Commander	Total Commander (Windows Commander)	Krusader, Kcommander, FileRunner (TCL/TK), Linux Commander, LinCommander, Rox, Rox-Filer, Emelfm, Midnight Commander, Worker
Файлові менеджери в стилі провідника Windows	Провідник Windows / Internet Explorer	Konqueror, Gnome-Commander, Nautilus, Endeavour Mark II, XWC.
Робота з архівами	WinZip, WinRar, 7-Zip, WinACE	Ark (kdeutils), Gnozip, KArchiveur, Gnohive, FileRoller, Unace, LinZip, TkZip.
Змістовий модуль 2. Робота в мережі		
Web-браузери	Internet Explorer, Opera, Firefox, Safari, Google Chrome	Firefox, Chromium / Google Chrome, Konqueror, Midori, SeaMonkey, Epiphany, Dillo, Galeon
Клієнти електронної пошти	Outlook Express, Thunderbird, The Bat, Eudora, Opera Mail	Evolution, Thunderbird, Sylpheed, Claws Mail, Kmail, Gnus, Balsa, Opera Mail [Prop], Arrow, Gnumail, Althea, Aethera, MailWarrior

продовж. табл. 1

Скачування файлів	Flashget, Godzilla, Reget, Getright, DAP, Wget, WackGet, Mass Downloader	Wget (консоль, стандарт), GUI для Wget (Kmagoo, Gnome Transfer Manager, QTget, Xget та ін.), Downloader for X, former Kget, Prozilla, Aria, Axel, Download Accelerator Plus, GetLeft, Lftp, NCftp
FTP-клієнти	Bullet Proof FTP, CuteFTP, WSFTP, SmartFTP, FileZilla	Gftp, Konqueror, KBear, IglooFTP [Prop], Nftp, Wxftp, AxyFTP, mc. (cd ftp://...)
Змістовий модуль 3. Редагування та форматування тексту		
Текстовий процесор	Word, OpenOffice Writer, 602Text, Abiword	Abiword, TextMaker, WordPerfect, Ted, OpenOffice Writer, Kword, LyX, Kile (KDE Integrated LaTeX Environment)
Змістовий модуль 4. Обробка даних з допомогою електронних таблиць. Побудова графіків та діаграм		
Електронні таблиці	Excel, OpenOffice Calc, 602Tab	Gnumeric, Abacus, OpenOffice Calc, Kspread.
Побудова графіків	Excel, MicroCalc Origin	Kivio, Dia, KChart, xfig, Gnuplot, GtkGraph, GNU Plotutils, Ploticus, LabPlot
Змістовий модуль 5. Створення презентацій		
Створення презентацій	MS PowerPoint, OpenOffice Impress	OpenOffice Impress, Kpresenter, MagicPoint.

Висновки. Таким чином, на сьогоднішній день вже цілою низкою країн визнано доцільність використання вільного ПЗ в державному секторі та сфері освіти. Некомерційне ПЗ має багато переваг, однією з яких є можливість суттєвого заощадження бюджетних коштів. Проте нормативна неврегульованість, недостатня обізнаність населення стосовно його переваг, а також доволі спорадичні та несистемні згадки про нього у вітчизняних медіа є найголовнішими причинами інерційності користувачів у даному питанні.

Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що наявні системні комплекси некомерційного ПЗ з надлишком перебивають потреби курсу "Інформатика і інформаційні технології" для спеціальності 102 Хімія, при чому більшість програм можуть бути встановлені на масовому і недорогому обладнанні, включаючи досить старі комп'ютери. Деякі з програм потребують зусиль з локалізації (перекладу елементів інтерфейсу і документації), однак витрати на це на порядок менші, ніж вартість використовуваного в даний час пропрієтарного ПЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. The Netherlands in Open Connection [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/brochures/2007/12/20/the-netherlands-in-open-connection/nl-in-open-connection.pdf>. – Title from the screen.
2. ICT for Public Services [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/ict-public-services>. – Title from the screen.
3. Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми використання в органах державної влади програмного забезпечення з відкритим кодом на 2012 – 2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1269-2011-%D0%BF>. – Назва з екрана.
4. Законопроект "Про використання Відкритих форматів даних та Вільного програмного забезпечення в державних установах і державному секторі господарства" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.opensoft.org.ua/documents_filter.documents.20060125163133.show%E2%80%90section=1. – Назва з екрана.
5. Что такое GNU? [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : <http://www.gnu.org/home.ru.html>. – Название с экрана.
6. Відкрите програмне забезпечення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B9_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D0%B4. – Назва з екрана.
7. Goodbye, "free software"; hello, "open source" [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.catb.org/~esr/open-source.html>. – Title from the screen.
8. Категории свободных и несвободных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://www.gnu.org/philosophy/categories.html>. – Название с экрана.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. The Netherlands in Open Connection [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/brochures/2007/12/20/the-netherlands-in-open-connection/nl-in-open-connection.pdf>. – Title from the screen.

2. ICT for Public Services [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/ict-public-services>. – Title from the screen.
3. Pro zatverdzhennya Derzhavnoyi tsil'ovoyi naukovo-tekhnichnoyi prohramy vykorystannya v orhanakh derzhavnoyi vlady prohramnoho zabezpechennya z vidkrytym kodom na 2012 – 2015 roky [On Approval of the State Target Scientific and Technical Programme of Using in Government Software with Open Source in 2012-2015] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1269-2011-%D0%BF>. – Nazva z ekrana.
4. Zakonoproekt "Pro vykorystannya Vidkrytykh formativ danykh ta Vil'noho prohramnoho zabezpechennya v derzhavnykh ustanovakh i derzhavnomu sektori hospodarstva" [The Bill "On the Use of Open Data Formats and Free Software in Public Institutions and Public Sector Economy"] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : URL : http://www.opensoft.org.ua/documents_filter.documents.20060125163133.show%E2%80%90section=1. – Nazva z ekrana.
5. Chto takoe GNU? [What is GNU?] [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa : URL : <http://www.gnu.org/home.ru.html>. – Nazvanie s ekrana.
6. Vidkryte prohramne zabezpechennia [Open-Source Software] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu :URL :http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B9_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D0%B4. – Nazva z ekrana.
7. Goodbye, "free software"; hello, "open source" [Electronic Resource] – Mode of access : URL : <http://www.catb.org/~esr/open-source.html>. – Title from the screen.
8. Kategorii svobodnykh i nesvobodnykh programm [Categories of Free and Non-Free Programmes] [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupa : URL : <http://www.gnu.org/philosophy/categories.html>. – Nazvanie s ekrana.

Яценко О. И., Яценко А. С. Возможности использования некоммерческого программного обеспечения при изучении дисциплины "Информатика и информационные технологии"

В статье рассмотрены виды программного обеспечения, проведён сравнительный коммерческого и свободного программного обеспечения. Обоснована целесообразность использования свободного, бесплатного и открытого программного обеспечения в учебном процессе. Определены возможности использования некоммерческого обеспечения в высшем учебном заведении при изучении курса "Информатика и информационные технологии" специальности 102 Химия образовательного уровня бакалавр.

Ключевые слова: персональный компьютер, программное обеспечение, проприетарное программное обеспечение, свободное программное обеспечение.

Yatsenko O. I., Yatsenko O. S. Possibilities of Using Non-Commercial Software in the Process of Studying the Discipline "Computer Science and Information Technologies".

Software is one of the key components responsible for the development of science, education and producing goods. Nowadays the rapid development of computer technology and the market of software (which requires constant updating) and, moreover, a difficult financial situation forces schools to save money on purchasing and upgrading their software. In this situation the ways out can be installing software that is licensed under free licenses.

In the article the action plan in Europe and Asia on the implementation and use of non-commercial software and the laws and regulations of Ukraine is analyzed.

The article describes the main types of software that can be used in the process of studying the discipline "Computer science and information technologies": proprietary (commercial) free, open and free. A comparative analysis of proprietary and non-commercial software is done, and the advantages and disadvantages of each type are singled out. The expediency of using free, free and open source software in the classroom is grounded. The possibilities of using non-commercial software in the process of studying the discipline "Computer science and information technologies" are determined. Working with files and folders" we propose to use the operating system Linux. A brief description of this software is made and counterparts of the software that is used at present are listed.

The conclusion is made that the existing non-commercial software is sufficient for the needs of the discipline "Computer science and information technologies".

Key words: personal computer, software, non-commercial software, free software.

ЗМІСТ

Д. К. Кулієв, Г. М. Джихад Система військово-фізичної підготовки в школі до набуття незалежності Азербайджану	3
П. Жулковський. Методичні інновації в глотодидактиці	7
С. В. Ващенко, Н. В. Лихошвед, М. М. Сайко. Особливості використання медіа бібліотеки як засобу навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ	15
І. В. Голубовська, О. А. Гордієнко. Формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до вивчення творів зарубіжних письменників на уроках літературного читання..	20
С. М. Денисенко. Врахування особливостей пам'яті при створенні електронних освітніх ресурсів..	26
О. Ф. Дяченко. Відбір й структурування змісту математичної освіти бакалаврів із системного аналізу в умовах реалізації компетентнісного та інтеграційного підходів.....	31
І. М. Заблоцька. Міждисциплінарні зв'язки "Медичної хімії" та "Аналітичної хімії" у підготовці бакалаврів лабораторної діагностики	36
О. Є. Карпенко. Опіка над дітьми у сос-дитячих містечках Польщі	41
І. Є. Кляк. Вплив педагогічної взаємодії на формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів	46
В. Л. Короленко. Особливості морального формування молоді з давніх часів і до наших днів	51
Ю. С. Костюк. Передумови диференційованого підходу до організації процесу фізичного виховання в школах сільської місцевості.....	55
С. Кючюк. Турецький досвід реформування середньої освіти в умовах глобалізації	60
О. Б. Лисак. Фінансування програм мобільності майбутніх фахівців економічного профілю в Україні та ЄС	65
О. В. Луценко. Мотивація як основа свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності	71
Н. М. Мирончук. Особливості формування змісту освітньої програми підготовки викладачів вищих навчальних закладів.....	78
О. С. Михайлова. Формування особистості в соціальному середовищі у педагогічних концепціях американських учених 20 століття (Джон Дьюї, Вільям Кілпатрик, Хелен Паркхерст)	82
Р. Г. Найда. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі... ..	86
В. В. Осідак. Формування готовності студентів до самостійної роботи у навчанні іноземних мов..	91
Н. П. Павлик. Оцінювання результативності неформальної освіти.....	97
О. В. Пастовенський. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем	102
О. М. Піддубна. Значення начерків у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з дисциплін "Малюнок" і "Живопис"	107
М. В. Супрун. Особливості використання мультимедійних технологій навчання у ВНЗ	112
С. В. Тимченко. Міжособистісна взаємодія у формуванні комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.....	117
І. В. Тичина. Основні етапи розвитку системи підготовки військових фахівців в Україні у 20–40 роках ХХ століття	122
Т. Ю. Шафранська. Основні дефініції деонтологічної культури майбутніх фармацевтів.....	129
О. О. Ярошинська. Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою створення інноваційного проекту їх освітнього середовища.....	135
О. І. Яценко, О. С. Яценко. Можливості використання некомерційного програмного забезпечення під час вивчення дисципліни "Інформатика і інформаційні технології"	142

CONTENTS

Mehmet Gengiz Gihad, Dilqem Gasim oqlu Gouliyev. <i>Military-Physical Training System before Independence Period of Azerbaijan</i>	3
Ziólkowski P. <i>Innovation Methodology in Glottodidactics</i>	7
Vaschenko S. V., Likhoshvied N. V., Sayko M. M. <i>The Peculiarities of Media Library Application as a Means of Teaching Students of Non-Linguistic Universities a Foreign Language</i>	15
Holubovska I. V., Hordiienko O. A. <i>The Formation of Future Primary School Teachers' Professional Readiness for Studying Works of Foreign Writers during the Literary Reading Lessons</i>	20
Denysenko S. N. <i>Consideration Peculiarities of Memory while Creating Electronic Educational Resources</i>	26
Dyachenko O. F. <i>Contents Structuring and Selection of Mathematical Education of "System Analysis" Bachelors in Realization Conditions of Competency and Integration Approaches</i>	31
Zablotska I. M. <i>Interdisciplinary Connections between Medical Chemistry and Analytical Chemistry in the Preparation of Bachelors of Laboratory Diagnostics</i>	36
Karpenko O. Ye. <i>Child Care in SOS Children's Villages in Poland</i>	41
Klak I. Ye. <i>Influence of Educational Interaction on Formation of Future Teachers-Philologists' Professional Communicative Competence</i>	46
Korolenko V. L. <i>Features of Young People Moral Forming from Ancient Times and to Our Days</i>	51
Kostyuk Yu. S. <i>Background of Differentiated Approach to Physical Education in Schools in Rural Areas</i>	55
Kucuk S. <i>Turkish Experience in Reforming Secondary Education in the Context of Globalization</i>	60
Lysak O. B. <i>Financing Mobility Programs of the Future Experts of an Economic Profile in Ukraine and the EU</i>	65
Lutsenko O. V. <i>Motivation as the Basis of Applicants' Conscious Attitude of Higher Education for Training Activities</i>	71
Myronchuk N. M. <i>Features of Formation of the Maintenance of Educational Training Programs for Teachers of Higher Educational Institutions</i>	78
Mykhailova O. S. <i>The Formation of Personality in the Social Environment in the Educational Concepts of American Scientists of the 20th Century (John Dewey, William Kilpatrick, Helen Parkherst)</i>	82
Naida R. G. <i>To the Problem of Child's Life Competence Formation in Preschools</i>	86
Osidak V. V. <i>Developing Students' Readiness to Autonomous Foreign Language Learning</i>	91
Pavlyk N. P. <i>Effectiveness Evaluation of Informal Education</i>	97
Pastovenskyi O. V. <i>Synergetic Scenario of the Development of Effective Educational Systems</i>	102
Piddubna O. M. <i>The Value of Sketching in Creative Art Activities of Prospective Fine Arts Teachers Specializing in Drawing and Painting</i>	107
Suprun M. V. <i>Peculiarities of the Use of Multimedia Technologies of Study in the Higher School</i>	112
Tymchenko S. V. <i>Interpersonal Interaction in the Future Air Traffic Controllers Communicative Skills' Formation</i>	117
Tychyna I. V. <i>Principal Stages of Military Personnel Training in Ukraine in 20-40 Years of the Twentieth Century</i>	122
Shafranska T. Yu. <i>Fundamental Definitions of Deontological Culture of Future Pharmacists</i>	129
Yaroshynska O. O. <i>Content Design of Future Teachers' Professional Training in Order to Create an Innovative Project of Their Educational Environment</i>	135
Yatsenko O. I., Yatsenko O. S. <i>Possibilities of Using Non-Commercial Software in the Process of Studying the Discipline "Computer Science and Information Technologies"</i>	142